



LASĪTMĀCĪŠ ANA VIEGLI UN AR PRIEKU

Rokasgrāmata skolotājiem

MATERIALS HAVE BEEN DEVELOPED BY:

MODULE 1: REZEKNE ACADEMY OF TECHNOLOGY - LATVIA

MODULE 2: CONFEDERACION ESPANOLA DE CENTROS DE
ENSEÑANZA ASOCIACION - SPAIN

MODULE 3: DYSLEXIA ASSOCIATION - BULGARIA

MODULE 4: KOCAELI IL MILLI EGITIM MUDURLUGU - TURKEY

MODULE 5: CENTRO DE FORMAÇÃO EDUFOR - PORTUGAL

MODULE 6: ASSOCIAZIONE EDUCANDOIT - ITALY

PROJECT “REF: READING WITH EASE AND FUN”

2015-1-BG01-KA201-014534



This project has been funded with support from the European Commission. This communication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

CONTENT

1. MODULIS.....	9
LASĪŠANA - PROBLĒMAS UN PERSPEKTĪVAS	9
IEVADS	9
1. LASĪŠANAS PROCESS.....	10
1.1 Kas ir lasītprasme?	10
1.2 Lasīšana kā process	11
1.3 Lasītprasmes nozīme bērna attīstībā.....	12
1.4 Lasītprasmes attīstība	13
1.5 Lasītprasmes komponenti.....	15
2.1 “Digitālās paaudzes” iezīmes	16
2.2 Informācijas tehnoloģiju ietekme uz bērna attīstību.....	17
2.3 IKT izmantošana pedagogiskajā procesā	18
3. PĒTĪJUMI PAR LASĪTPRASMI	19
3.1 Pētījumi par lasītprasmes līmeni	19
3.2 Pētījumi par lasītprasmes pilnveidi	20
3.3 Pētījumi par IKT.....	21
3.4 Pētījumi par vecāku lomu bērna lasītprasmes attīstīšanā	22
SECINĀJUMI	23
LITERATŪRA.....	24
2. MODULIS.....	29
LASĪTPRASMES MĀCĪŠANAS PIEEJAS.....	29
IEVADS	29
1. LASĪTAPGUVES PROCESI	30
1.1 Vārdu atpazīšanā iekļautie procesi	31
1.2 Nozīmes identifikācijā iekļautie procesi	32
2. LASĪTAPGUVES POSMI	32

2.1 Logogrāfijas posms	32
2.2 Alfabētiskais posms.....	33
2.3 Ortogrāfijas posms	35
3. LASĪŠANA UN RAKSTĪŠANA	36
3.1 Lasīšanas un rakstīšanas foniski sintētiskās sistēmas analīze „Letrilandija. Burtu valsts”	38
Metodei atbilstošo bērnu attīstības posms.....	41
3.2 Globālās lasīšanas analīze	43
3.2.1 Globālā metode caur empīrisku darbību (Globālā metode caur empīrisku darbību).....	43
Teikuma izvēle:	44
Simbola izvēle:	45
Katrā teikumā ir jābūt ietvertam simbolam. Bērni uzzīmē teikumu pēc savas izvēles, pēc tam izvēloties, kas būs viņu simbols.	45
Laika-telpas ritms un skaņas-ritma attiecības:	46
Vairāk teikumu:	47
Teikuma sadalīšana: teikuma priekšmets - izteicējs.....	47
Otrais posms: teksts.....	48
Trešais posms: vārds	49
Atkarībā no vārdu krājuma, bērni sāk veidot savas kombinācijas.	49
Redzes un dzirdes uztvere:	49
4. DIGITĀLO METOŽU IZMANTOŠANA LASĪTPRASMES APGUVES PROCESĀ: PAŠREIZĒJĀS PROGRAMMAS	50
SECINĀJUMI	52
LITERATŪRA.....	54
3. MODULIS.....	56
LASĪŠANAS GRŪTĪBAS UN ATBALSTS	56
IEVADS	56
1. LABU LASĪŠANAS PRASMJU ATTĪSTĪBAS PRIEKŠNOTEIKUMI	56
1.1. Uztvere	56

1.1.1. Redzes uztvere.....	56
1.1.2. Dzirdes uztvere.....	57
1.1.3. Fonoloģiskā uztvere un fonoloģiskā izpratne.....	57
1.2. Atmiņa.....	58
1.2.1. Redzes atmiņa.....	58
1.2.2. Dzirdes atmiņa.....	59
1.2.3. Īstermiņa atmiņa.....	59
1.2.4. Ilgtermiņa atmiņa.....	60
1.2.5. Semantiskā atmiņa.....	60
1.3. Telpiskā orientācija.....	61
1.4. Secība.....	62
1.5. Uzmanība.....	62
1.5.1. Noturība un koncentrēšanās.....	63
1.5.2. Ilgtspējība.....	63
1.5.3. Pārslēgšanās.....	63
SECINĀJUMI.....	64
2. GRŪTĪBAS, AR KURĀM BĒRNS VAR SASTAPTIES, MĀCOTIES LASĪT.....	67
2.1. Grūtības ar lasīšanas metodēm.....	68
2.1.1. Burtu vizuāla atšķiršana.....	68
2.1.2. Burtu – skaņu atbilstība.....	68
2.1.3. Uzglabāšana atmiņā.....	68
2.1.4. Skaņu apvienošana vārdos.....	68
2.1.5. Lasīšanas temps.....	69
2.1.6. Pieturzīmes.....	69
3. KĀ PALĪDZĒT?.....	72
3.1. Problēmas ar lasīšanas metodi.....	72
4.2. Problēmas ar lasītā izpratni.....	81

SECINĀJUMI	82
LITERATŪRA.....	84
4. MODULIS.....	86
METODES LASĪŠANAS IZPRATNES VEICINĀŠANAI	86
IEVADS	86
1. LASĪŠANAS IZPRATNE.....	86
2. LASĪŠANAS IZPRATNES UZLABOŠANAS VEIDI.....	89
3. IZPRATNES SPĒJU UZLABOŠANAS VEIDI	91
1. POSMS. PLŪSTOŠAS LASĪŠANAS NODROŠINĀŠANA	92
2. POSMS. VĀRDU KRĀJUMA PAPLAŠINĀŠANA.....	93
3. POSMS. LASĪŠANA PĀROS	94
4. POSMS. VĀRDU GRUPĒŠANA.....	95
5. POSMS. VĀRDU NOZĪMES PAPLAŠINĀŠANA	97
6. POSMS. LASĪŠANAS PLĀNOŠANA IZPRATNES VINGRINĀJUMI	98
7. POSMS. LASĪŠANAS IZPRATNES LĪMEŅA PĀRBAUDE	100
8. POSMS. KOPĪGĀ LASĪŠANA	101
9. POSMS. TĒMAS KARTES UN DIAGRAMMU VEIDOŠANA	102
11. POSMS. ĶERMENĀ VALODAS IZMANTOŠANA.....	103
12. POSMS. AUDIO IERAKSTI.....	103
13. POSMS. PIELĀGOŠANĀS TEKSTAM.....	105
14. POSMS. VIZUALIZĀCIJA	105
15. POSMS. NOTIKUMU ŠĶIROŠANA	106
16. POSMS. TEIKUMU PAPLAŠINĀŠANA.....	106
17. POSMS. PĀRLASĪŠANA	107
18. POSMS. LASĪŠANAS METODES IZVĒLE	107
19. POSMS. LASĀMĪBAS LĪMEŅA PĀRBAUDE.....	110
20. POSMS. NOZĪMES SKAIDROŠANA.....	111

SECINĀJUMI	112
LITERATŪRA.....	112
3. MODULIS.....	114
ПОЛЯТА НА СЕМЕЙСТВОТО	Грешка! Показалецът не е дефиниран.
IEVADS	114
1. SOCIOKULTURĀLĀ VIDE ĢIMENĒ (vecāku lasīšanas kultūra, lasīšanas tradīcijas ģimenē, vecāki kā paraugmodelis un citi).....	115
1.1. Ģimenes ietekme lasīšanas paradumu apgūvē	115
1.2. Lasītprasme un ģimenes vide	118
2. VECĀKU LOMA BĒRNU LASĪŠANAS KULTŪRAS ATTĪSTĪŠANĀ (psiholoģiskie un pedagoģiskie aspekti).....	121
2.1. Pirmā kontakta ar grāmatu nozīme.....	122
2.2. Lasītprasmes attīstības process.....	123
3. METODES LASĪTPRASMJU UN LASĪT INTERESES ATTĪSTĪBAI ĢIMENĒ (kopīga lasīšana, ģimenes bibliotēka utt.).....	125
4. SKOLAS-ĢIMENES ATTIECĪBAS SKOLĒNU LASĪŠANAS PARADUMU VEIDOŠANĀ	129
SECINĀJUMI	130
LITERATŪRA.....	130
6. MODULIS.....	133
IEDROŠINĀŠANA LASĪT ĀRPUS SKOLAS UN BĒRNU RADOŠĀS DOMĀŠANAS ATTĪSTĪBA.....	133
1. LASĪŠANAS KĀ PRASMES NOZĪME.....	133
2. LASĪTPRASMES DATI.....	134
2.1 ISTAT dati (Nacionālais statistikas institūts).....	136
3. SKOLAS AKTIVITĀTES	139
3.1 Brīvdabas aktivitāšu nozīmīgums lasīšanas prieka vairošanai.....	140
4. DARBS AR GRĀMATĀM RADOŠUMA ATTĪSTĪŠANAI	144
4.1 Lasīšana tradīciju un inovāciju krustpunktā.....	145
SECINĀJUMI	147
LITERATŪRA.....	148

1. MODULIS

LASĪŠANA - PROBLĒMAS UN PERSPEKTĪVAS

IEVADS

20. gadsimta beigās norit daudz pārmaiņu zinātnē, sabiedrībā, apkārtējā vidē un katrā cilvēkā. Moderno tehnoloģiju attīstības rezultātā strauji pieaug informatīvo avotu skaits, kas būtiski ietekmē interesi par lasīšanu. Diemžēl lasa aizvien mazāk un retāk - šādu tendenci saistot gan ar plašajām izklaides iespējām jauniešiem, gan aizņemto bērnu vecāku dienas ritmu (Gudakovska, 1995). Pētījumi par skolēnu lasītprasmi, tādi kā OECD pētījums (Geske& Ozola, 2007; OECD, 2010), Eurydice pētījums „Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse” (2009), „ADORE: Pusaudžu ar lasīšanas grūtībām apmācība. Salīdzinošais pētījums par labu praksi Eiropas valstīs” (Garbeetal., 2009) ļauj secināt, ka sabiedrībā, kurā arvien vairāk ienāk dažāda veida tehnoloģijas, skolēnu interese un motivācija par lasīšanu mazinās, kā rezultātā cieš lasītprasmes līmenis. Ir konstatēta cieša sakarība starp skolēnu interesi par lasīšanu un vidējiem sasniegumiem (Geske& Ozola, 2007). Tiek secināts, ka augsts lasītprasmes līmenis nodrošina optimālus mācīšanās nosacījumus (Gurung&Schwartz, 2009), jo tas ir priekšnosacījums, ka nākotnē skolēni varēs labi apgūt citu mācību priekšmetu - matemātikas, vēstures, ģeogrāfijas, bioloģijas, ķīmijas, fizikas - saturu (ALIRANA, 2015). Ilgtermiņā lasītprasme būtiski ietekmē dzīves kvalitāti, bet zems lasītprasmes līmenis var ietekmēt skolēna vispārējo attīstību, mazināt viņu kapacitāti, kā arī apgrūtināt iekļaušanos mūsdienu mainīgajā sabiedrībā (Ušča, Rozenfelde, Ogrīņa, Vindeče, 2016). Arī Eiropas Komisijā uzsvērts, ka lasītprasme ir pamatprasmju apguves un mūžizglītības nosacījums, tādēļ nepieciešams izstrādāt jaunas stratēģiskas programmas pamatiemaņu, konkrēti, lasītprasmes apguvei agrīnā vecumā (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2010, 117/1).

Viens no galvenajiem projekta "Education Strategies adult education", Nr. 2015-1-IT02-KA204-015049 mērķiem ir pilnveidot sākumskolas pedagogu profesionālo kompetenci, lai darbā ar skolēniem, izmantojot inovatīvas un atraktīvas metodes, radītu viņos interesi par rakstīto vārdu un motivētu pilnveidot lasītprasmi. Lasīt intereses un lasītprasmes attīstība sākumskolas posmā ir svarīga, jo tiek apgūta pirmā lasīšanas pieredze un laikā līdz ceturtajam mācību gadam jau izveidojas lasīšanas pamatprasmes un attieksme pret lasīšanu.

Sākumskolas bērnu attīstības robežas nosaka viņa individuālās attīstības līmenis un īpatnības, un tās ietekmē dažādi apkārtējās vides faktori, vecāku un skolotāja personība, kas, savstarpēji ietekmējoties, veido bērna personību (Fišers, 2005). Tas ir vecums, kad vadošais darbības veids pakāpeniski pārvirzās no rotaļu darbības uz mācību darbību un bērns apgūst nepieciešamās pamatzināšanas un prasmes, lai varētu sākt patstāvīgi lasīt un sagatavotos literatūras lasīšanai (Ptičkina, 1999). Sākumskolā apgūtā prasme lasīt un izprast rakstīto tekstu turpmākajos mācību gados un tālākā nākotnē būtiski ietekmēs dzīves kvalitāti, jo lasīšanas efektivitāte nodrošina optimālus mācīšanās nosacījumus, bet ilgtermiņā – iekļaušanos mūsdienu ekonomiskajās, sociālajās un kultūras norisēs.

1. LASĪŠANAS PROCESS

1.1 Kas ir lasītprasme?

Lasītprasme ir viena no svarīgākajām cilvēka pamatprasmēm; tā ir mērķtiecīga darbība, kas prasa piepūli un motivāciju un nepieciešama, lai saprastu un lietotu tās rakstītās valodas formas, kas vajadzīgas sabiedrībai un/vai ir nozīmīgas indivīdam.

Lasītprasme tiek definēta kā spēja uztvert, saprast, novērtēt, izmantot rakstisku informāciju un iegūtās zināšanas dažādās situācijās. Lasīšana nozīmē lasītā teksta izpratni, tā izmantošanu un informācijas lietošanu mācību procesā visā dzīves laikā. Lasīšana ir daudz vairāk nekā tikai burtu un vārdu pazīšana. Tā ietver arī vārdu nozīmes izpratni, zināšanas par faktiem, lietām un parādībām kopumā. Lasot vienlaikus ir jāprot atšifrēt/lietot valodu un izmantot sintakses zināšanas atbilstoši vispārējiem priekšstatiem par pasauli, izprotot abstraktus tekstus, veidojot kopsavilkumus un vairāku tekstu apkopojumus u.c., tātad lasītprasme ir sarežģīts konstrukts, jo ietver sevī vārda skaņu formas atveidošanu pēc tā grafiskā apzīmējuma: rakstu zīmju, teksta, simbolu uztveršana, saprašana un izteikšana ar skaņām, vārdiem, teikumiem (runāšana). Paralēli tas ir arī process, kurā tiek uztverts un novērtēts lasītā teksta saturs un tā izmantošanas iespējas. Lasītprasmi veido tādi pamatkomponenti kā motivācija (tieksmās pēc zināšanām, prasmēm, interese par lasāmo), operatīvitate (tiek panākta ar speciālām darbībām) un kontrole/paškontrole (Artelt, 2001, Schneider & Hasselhorn, 2008; Skujiņa et al, 2011; Zumbach & Mandl, 2008; Эльконин, 1998).

Cilvēks ar attīstītu lasītprasmi apzināti veic šādas darbības:

- 1) ar konkrētu mērķi lasa iespiesto tekstu;
- 2) tekstu lasa atbilstoši tā veidam un izprot tā saturu;
- 3) izlasīto informāciju saista ar jau zināmo informāciju;
- 4) izlasīto informāciju analizē, apgūstot jauno informāciju/pieredzi;
- 5) ātri atpazīst vārdus, tāpēc prioritāte ir teksta saturam (Geiger, Millis, 2004).

Vairums gadījumos lasītprasme tiek apgūta un pilnveidota 6 – 11 gadu vecumā. Tas ir sākumskolas posms, kad bērnu attīstības robežas nosaka viņa individuālās attīstības līmenis un īpatnības un ietekmē dažādi apkārtējās vides faktori, vecāku un skolotāja personība, kas, savstarpēji ietekmējoties, veido bērna personību (Fišers, 2005). Tiek uzsvērts, ka lasītprasmes attīstību veicina izglītības satura integrācija, kas tiek īstenota apstākļos, kad notiek dažādu mācību priekšmetu skolotāju un vecāku sadarbība, ģimenē tiek veicināta lasīšana un lasīt interese kopumā (Upeniece & Šenne, 2014).

1.2 Lasīšana kā process

Jau 1992. gadā veiktajā pētījumā secināts, ka lasīšanā ārkārtīgi nozīmīgas ir kognitīvās prasmes un fiziskās spējas (piemēram, atmiņa, orientācija, acu kustības) (Tunmer&Hoover). Arī vēlākajos pētījumos (Blakemore&Frith, 2005; Geiger&Millis, 2004; Kintsch&Dijk, 1978; Tūbele, 2008 u.c.) uzsvērts, ka lasīšana ir sarežģīts psihofizioloģisks process, kurā mijiedarbojas redzes, runas, kustību un dzirdes analizatori, ka tā ir sarežģīta sensoriskās domāšanas prasme zīmju uztveršanai un to veidojošo jēdzienu artikulācijai. Lasītprasmes apgūšana ir saistīta ar praktiski visu smadzeņu struktūru iekļaušanu darbībā. Rezultātā galvas smadzenes atšķir būtiskāko no nebūtiskā, atmiņas, valodas un domāšanas sinerģija nodrošina komunikatīvās ieceres uztveri, tās dekodēšanu, balstoties uz iepriekšējām zināšanām, un saglabāšanu atmiņā.

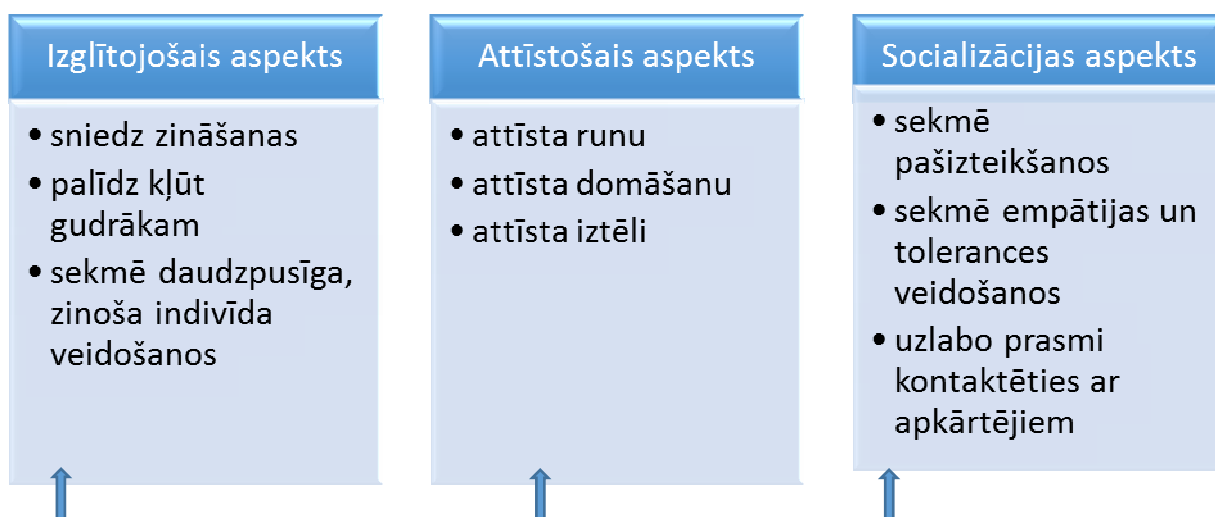
Sevišķi tiek uzsvērtā redzes analizatoru nozīme. Lasītprasmes apguvē būtisks ir redzes operacionālais lauks – burtu daudzums, ko uztver vienlaicīgi, nepieciešama attīstīta redzes uztvere, lai lasīšanas procesā lasītājs uztvertu grafisko informāciju, kā arī atbilstīgie procesi galvas smadzenēs, kas uztverto

informāciju apstrādā. Nepieciešama prasme koordinēt acu kustības ar redzētā jēgas uztveršanu un prasme precīzi novērtēt, ko lasīt un cik pamatīgi to darīt atbilstoši lasīšanas nolūkam (Geiger&Millis, 2004).

Galvas smadzeņu labās puslodes aktivitātes nosaka to, kā tiek uztverts teksts, kā tiek apgūta telpiskā konfigurācija un burtu izvietojums, burtu uztveršana un to secība no kreisās uz labo pusi, vārdu uztveršana no kreisās uz labo pusi (Schachl, 2006; Sousa, 2005; Tūbele, 2015). Lasīšana tiek raksturota kā sarežģīta sensoriskās domāšanas prasme zīmju uztveršanai un to veidojošo jēdzienu artikulācijai. Ir pierādījumi arī par ģenētisko predispozīciju un vairākiem citiem faktoriem, kas ietekmē lasītprasmes apguvi un disleksijas izcelsmi – vide, kultūras konteksts, lasītprasmes metodes u. c. (Blakemore, Frith, 2005; Reid, 2003; Snowling, 2004; Sousa, 2005; Tūbele, 2015; Копнев, 2003).

1.3 Lasītprasmes nozīme bērna attīstībā

Rezultāti (Ušča, Rozenfelde, Ogrīņa, Vindeče, 2016) liecina, ka vecāki labi apzinās lasīšanas nozīmi bērna attīstībā. Analizējot un sistematizējot pētāmā materiāla saturu, jēdzieniski tika izdalīti trīs skolēna attīstības aspekti: izglītojošais, attīstošais un socializācijas aspekts (skat. 1.att.)



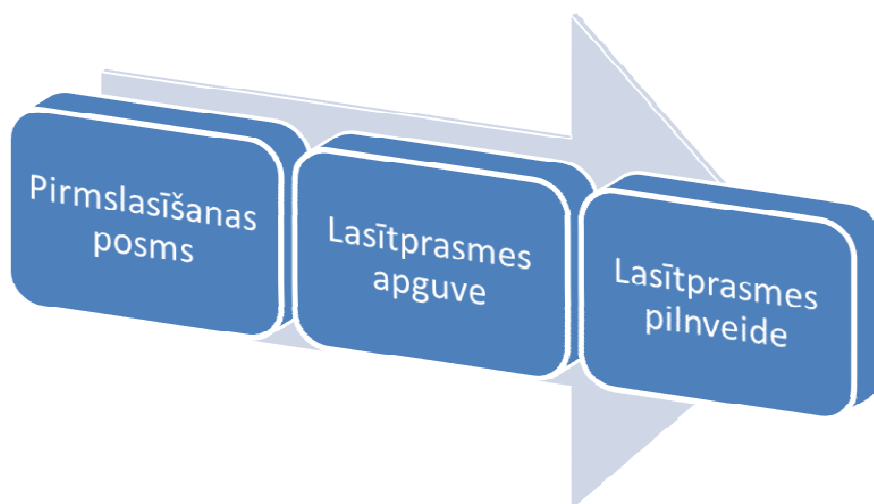
1.att. Lasīšanas ietekme uz sākumskolas skolēna attīstību (vecāku atbildes)

Pētījumos ir konstatēta cieša sakarība starp skolēnu interesi par lasīšanu un vidējiem sasniegumiem (Geske& Ozola, 2007) un secināts, ka augsts lasītprasmes līmenis nodrošina optimālus mācīšanās nosacījumus (Gurung&Schwartz, 2009), jo ir priekšnosacījums, ka nākotnē skolēni varēs labi apgūt citu mācību priekšmetu - matemātikas, vēstures, ģeogrāfijas, bioloģijas, ķīmijas, fizikas - saturu (ALIRANA, 2015). Ilgtermiņā lasītprasme būtiski ietekmē dzīves kvalitāti, bet zems lasītprasmes līmenis var ietekmēt skolēna vispārējo attīstību, mazināt viņu kapacitāti, kā arī apgrūtināt iekļaušanos mūsdienu mainīgajā sabiedrībā.

1.4 Lasītprasmes attīstība

Lasītprasmes attīstība ir sarežģīta. Tā ir gan lasītmācīšanās, gan lasīšana, lai mācītos.

Lasītprasmes veidošanās norit trīs posmos (skat. 2.att).



2.att. Lasītprasmes veidošanās posmi

Pirmslasīšanas posms. Pirms lasītprasmes apguves svarīgi ir divi aspekti:

1) pozitīva saskarsme ar rakstīto vārdu. Šai aspektā svarīga ir vide un apkārtējo cilvēku, sevišķi ģimenē, attieksme pret lasīšanu, iespēja skatīties

dažādas grāmatas, klausīties priekšā lasīšanu, pārrunāt to, izjūtot emocijas, redzēt tuvus cilvēkus, kuri labprāt lasa. Uzturēšanās rosinošā vidē agrīni attīsta interesi par lasīšanu (Mand, 2008), kas ir viens no priekšnosacījumiem lasītprasmes sekmīgai attīstībai. Ja vecāki laika trūkuma vai citu iemeslu dēļ nelasa bērnam priekšā, neaplūko ilustrācijas, runājot par tiem, tas negatīvi ietekmē lasītprasmes apguvi (Kauliņa, 2012).

2) dažādu prasmju attīstīšana, piemēram, burtu pazīšana, sapludināšana zilbēs, fonemātiskā uztvere, vizuālā atmiņa, attīstīti telpiskie priekšstati, atbilstošs redzes analīzes un sintēzes attīstības līmenis u.c. (Auziņa, 2014; Tūbele, 2008).

Lasītprasmes apguve ir viens no skolēnu izglītošanas un attīstīšanas svarīgākajiem priekšnoteikumiem, kas pamatā attīstās līdz 4. klasei. Skolēnam jāapgūst lasīšanas process, kas ir sarežģīta sensoriskās domāšanas prasme, lai uztvertu zīmes uztveršanai un to veidojošo jēdzienu artikulāciju. Tikai pēc tam veidojas lasītprasme un, sasniedzot konkrētu kvalitātes līmeni, skolēns spēj izprast, analizēt, novērtēt un paust attieksmi pret lasīto. Šai procesā svarīgi radīt interesi un saprašanu par lasīšanu, jo saprotot savu darbību personisko jēgu un integrējot to ar esošo pieredzi, veidojas motivācija (Kolb, 1984).

Lasītprasmes pilnveide. Pirmkārt, tā notiek mūžilgi, apgūstot jaunas lasīšanas stratēģijas, lasīšanu citās valodās utt. Otrkārt, lasītprasme ir sarežģīts konstrukts, jo

- ietver sevī vārda skaņu formas atveidošanu pēc tā grafiskā apzīmējuma: rakstu zīmju, teksta, simbolu uztveršana, saprašana un izteikšana ar skaņām, vārdiem, teikumiem (runāšana);
- tas ir process, kurā notiek iespēstā vai rakstītā vārda vai tekstā ietvertās informācijas uztvere, autora komunikatīvo nolūku sapratne, izpratne un novērtēšana ar mērķi izmantot iegūto informāciju un zināšanu potenciālu sabiedriskajā dzīvē un argumentēti izteikt savu viedokli par lasīto tekstu;
- to veido tādi pamatkomponenti kā motivācija (tiekšanās pēc zināšanām, prasmēm, interese par lasāmo), operativitāte (tiek panākta ar speciālām darbībām) un kontrole/paškontrolē (Artelt, 2001; Schneider & Hasselhorn, 2008; Skujiņa et. al, 2011; Zumbach & Mandl, 2008; Эльконин, 1998; Ищук, 2001).

1.5 Lasītprasmes komponenti

Tiek akcentēti pieci labas lasītprasmes komponenti:

1. **Fonemātiskā dzirde.** Vārdi sastāv no atsevišķām skaņām jeb fonēmām. Cilvēkam piemīt spēja šīs skaņas nošķirt un ar tām manipulēt. Katru valodas skaņu reprezentē viens vai vairāki burti.

2. **Fonika** ir spēja reprezentēt katru valodas skaņu ar burtu vai vairākiem burtiem. Bērnam būtu jāsaprot, ka vārdi veidojas no atsevišķu skaņu kombinācijām.

3. **Lasīšanas temps** – spēja dekodēt tekstu precīzi, ātri un ar saturam atbilstošu izteiksmi.

4. **Vārdu krājums** – tie ir vārdi, kas cilvēkam jāzina, lai spētu noteiktā valodā sazināties un lasīt. Vārdu krājums ir svarīgs, lai izprastu lasīto tekstu.

5. **Teksta izpratne.** Tas ir galvenais iemesls, kāpēc mēs lasām, jo bez izpratnes nemaz nav jēgas lasīt vārdus (Put reading first, 2003; Rokasgrāmata vecākiem, kuru bērniem ir disleksija, 2015).

2. LASĪŠANA MŪSDIENU INFORMĀCIJAS SABIEDRĪBĀ: IKT VAI GRĀMATA?

Šodienas skolēnu attīstība norit pasaulē, kurā tehnoloģijas kļuvušas par neatņemamu dzīves sastāvdaļu. Tiek runāts par jauno paaudzi, kas tiek saukta gan par „digitālo paaudzi”, gan „interneta paaudzi” (Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998). Literatūrā sastopami dažādi viedokļi par mūsdienu tehnoloģiju ietekmi uz lasītprasmes veidošanos: no pārliecības, ka tehnoloģijas kavē lasītprasmes attīstību (Malahova, u.c., 2014; Stikute, 2011; Tūbele, 2011), līdz atziņai, ka tās ir līdzeklis, lai daudzveidotu metodes un veicinātu interesi par rakstītu tekstu (Juškaite, 2008).

Atrašanās jau no dzimšanas mediju vidē ietekmējusi skolēnu uztveres un domāšanas veidu. Pētījumos par tehnoloģiju ietekmi vērojami atšķirīgie rezultāti ir kritiski jāizvērtē. Tehnoloģiju ietekmē var apsīkt bērna vēlme līdzdarboties (Rubene, 2011), jo pārāk bieža tehnoloģiju izmantošana līdz 12 gadiem bērnam laupa laiku, ko varētu izmantot aktīvai darbībai, tādejādi

veicinot smadzeņu, tostarp iztēles, attīstību, veidojot sadarbības prasmes ar līdzcilvēkiem reālā laikā un telpā (Harfs, Kampe, 2011).

2.1 “Digitālās paaudzes” iezīmes

Atšķirībā no agrākām paaudzēm, kad pasaules aina tika konstruēta jēdzieniski, mūsdienu informācijas tehnoloģiju vidē dzīvojošais bērns to dara ar vizuālo priekšstatu palīdzību (Rubene, 2011; Абраменкова, 2008). Šodienas skolēni, viņu uztvere, paradumi arī atšķiras. Šiem skolēniem raksturīga:

- tieksme pēc pašattīstības;
- zinātkāre, ātra uztvere, priekšroku dodot vizuālai informācijai un hipertekstam;
- orientācija uz ātriem problēmas risinājumiem un sasniegumiem; spēja vairākas lietas darīt reizē;
- darbs, mācīšanās, satikšanās, iepirkšanās utt. interneta vidē;
- sociāla atvērtība, tolerance, orientācija uz sociālo mijiedarbību; pastiprināta vajadzība pēc uzmanības un reakcijas uz paveikto;
- orientācija uz sasniegumiem, inovācijām, jaunākajām tehnoloģijām,
- it visa apšaubīšana (Buckingham, 2000; Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998).

Izmaiņas skolēnu uztverē un domāšanas veidā rada nepieciešamību meklēt līdzekļus, kas palīdzētu uzturēt skolēnu interesi, sekmētu izglītības mērķu sasniegšanu, veicinātu mācīšanās prasmju attīstību un apmierinātu skolēnu vajadzību pēc pašattīstības un pašregulējošas mācīšanās. Neskatoties uz daudzu autoru (Azevedo, 2005; Godwin – Jones, 2011, Koehler&Mishra, 2008 u.c.) atzinumu, ka šādi līdzekļi ir IKT, kas kļuvušas par skolas neatņemamu sastāvdaļu. Pētījumi liecina, ka, piemēram, IKT prasmju iekļaušana matemātikas, dabas zinātņu un valodu mācību priekšmetu apgūvē, ir pārsteidzoši reta parādība Eiropas valstīs.

2.2 Informācijas tehnoloģiju ietekme uz bērna attīstību

Bērnu un skolēnu interese par informācijas tehnoloģijām bieži tiek uztverta kā drauds tradicionālām vērtībām, tostarp lasīšanas paradumiem. Diskusijas notiek arī par to, cik daudz un vai vispār cilvēki lasīs, vai un cik lielā mērā ir nepieciešamas elektroniskās grāmatas. I. Skulte (2011) uzskata, ka rezultāts ir atkarīgs no sociokulturālā akcepta un interpretācijas plašākā sabiedrībā, jo elektroniskā grāmata arī ir rakstu zīmēs kodēts verbāls teksts, un no bērnu izpratnes un attieksmes pret to, ko un kā, kur un kādēļ viņi lasa, ir atkarīga gan tās konceptuālā uztvere, gan popularitāte, turklāt elektroniskajai grāmatai ir savas priekšrocības:

1) atrašanās nelielā, pārnēsājamā ierīcē;

2) iespēja mobili no jebkuras vietas sameklēt nepieciešamo izdevumu vai teksta fragmentu (Skulte, 2011).

Jebkurā gadījumā, ņemot vērā jaunās paaudzes interesi par jaunajām tehnoloģijām, tās nedrīkst ignorēt, organizējot pedagoģisko procesu, tostarp lasītprasmes apguvi un pilnveidi. Ir jāapzinās priekšrocības, ko sniedz mūsdienu tehnoloģijas:

1) tās ir personiskākas, jo informāciju, uzdevumus var pielāgot individuālām spējām, interesēm, tādējādi sekmējot individuālas un diferencētas pieejas izmantošanu;

2) tās ir interaktīvas, atbilst „interneta paaudzes” uztverei;

3) tās ir attīstošas, sekmē metakompetenču un pašregulācijas attīstību;

4) tās ir motivējošas, rada iespēju mācīties pēc paša pieprasījuma vēlamajā vietā un laikā, ir skolēniem interesantas;

5) tās ir globālas, piedāvā informāciju un saziņu ar visu pasauli;

6) apmierināta skolēnu vajadzību pēc pašattīstības un pašregulējošas mācīšanās;

7) sekmē starppriekšmetu pieejas realizāciju (Azevedo, 2005; Dryden& Vos, 2008; Gremmo&Riley, 1995; Godwin – Jones, 2011, Jones, 2010; Koehler&Mishra, 2008; Ušča&Lubkina, 2013).

2.3 IKT izmantošana pedagoģiskajā procesā

Z. Anspoka (2011) atzīst, ka speciāli sagatavoti digitālie mācību līdzekļi, ja tos mērķtiecīgi izmanto, ļauj mācību procesā izmantot sajūtas (redzi, dzirdi, tausti, kustības) un, uz tām balstoties, radīt asociācijas ar jau iepriekš apgūto pieredzi. Skolēnam ir iespēja salīdzināt objektus, vārdus, grupēt tos pēc dažādām pazīmēm, savienot, atdalīt, iekrāsot, rakstīt, labot, pārbaudīt rezultātu, vērtēt, klausīties ierakstus un ierakstīt savu runu u.tml., turklāt skolēniem patīk darbs ar datoru.

IKT ir nenovērtējams atbalsts dažādās mācību procesa jomās. To specifika izpaužas ne tikai kā obligāto zināšanu, prasmju un kompetenču minimums, bet arī kā jaunas normas un ieradumi skolas ikdienā (Skulte, 2012).

Lai izmantotu visas minētās IKT priekšrocības mācību procesa organizācijā, nepietiek ar skolotāja pedagoģiskajām un mācību satura zināšanām. Nepieciešamas ir arī tehnoloģiskās zināšanas, jo pieejamās programmatūras un interneta resursi ne vienmēr sakrīt ar mācību satura, mācīšanas un mācīšanās mērķiem (Gremmo&Riley, 1995; Koehler&Mishra, 2008).

Plānojot pedagoģisko darbību ar IKT izmantošanu, pedagogam jābūt gatavam:

- 1) izvirzīt mācību mērķi,
- 2) apzināt esošo skolēnu mācīšanās pieredzi, izmantojot tehnoloģijas;
- 3) izvēlēties instrumentus un resursus, kas palīdz sasniegt mērķi;
- 4) piedāvāt aktivitātes, kas veido jaunu mācīšanās pieredzi;
- 5) sadarboties, paredzot mācību rezultātus un izstrādājot atbilstošas novērtēšanas stratēģijas (Harris&Hofer, 2009; Jones, 2010).

Pretējā gadījumā IKT izmantošana var pārvērsties izklaidē, bet skolēns, nespējams selektīvi izmantot IKT piedāvātās informatīvās iespējas, kļūst par šo mediju upuri.

3. PĒTĪJUMI PAR LASĪTPRASMI

3.1 Pētījumi par lasītprasmes līmeni

Starptautiskās Izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (IEA) izstrādātais Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) mēra skolēnu lasīšanas sasniegumus ceturtajā klasē vairumā to valstu, kuras piedalās pētījumā. Gandrīz visās Eiropas izglītības sistēmās šie skolēni ir apmēram 10 gadus veci, tomēr vidējais vecums sniedzas no 9,7 gadiem Itālijā līdz 11,4 gadiem Luksemburgā (Mullis et.al., 2007). PIRLS dati tiek ievākti ik pēc pieciem gadiem. PIRLS apsekojumā tiek vērtētas tās lasīšanas prasmes, kas vajadzīgas, lai pārietu uz „mācībām nepieciešamo lasītprasmi” (Mullis et.al., 2006).

Savukārt PISA (The Programme for International Student Assessment) apsekojuma mērķis ir novērtēt, kā skolēni ir apguvuši tās zināšanas un prasmes, kuras ir nepieciešamas pieaugušo dzīvē. Šai pētījumā lasītprasme tiek vērtēta kā rādītājs, kas liecina par skolēnu sagatavotību dzīvei un darbam (OECD, 2009). Secināts, ka skolēnu lasītprasmes rādītājus lielā mērā ietekmē mājas un ģimenes apstākļi (OECD, 2010a). Arī PIRLS apsekojums ziņo par ievērojamu saistību starp skolēnu sekmēm lasīšanā un vecāku augstāko izglītības un nodarbinātības līmeni (Mullis et.al., 2007). Lielākajai daļai skolēnu ar lasīšanas grūtībām ir mazāk izglītoti vecāki, un viņi nāk no sociāli un ekonomiski nelabvēlīgām ģimenēm, kurām parasti trūkst izglītības resursu, arī grāmatu. Vairumā valstu nelabvēlīga ietekme uz lasīšanas sasniegumiem ir izcelsmei no imigrantu ģimenes, it īpaši tiem skolēniem, kuri mājās runā citā, nevis mācību valodā. Mājas un ģimenes apstākļu ietekme dažādās valstīs ir atšķirīga, kas liek domāt, ka dažās izglītības sistēmās spēcīgā saistība starp skolēnu dzīves apstākļiem un sekmēm var tikt samazināta (OECD, 2010a).

Abu minēto pētījumu apsekojumu pamatā ir koncepcija, kas aptver ne tikai teksta izpratnes procesus un prasmes, bet arī lasītprasmes izmantošanas veidus un attieksmi pret lasīšanu, kas raksturo labus lasītājus. Gan PIRLS, gan PISA apsekojumā lasīšana tiek aplūkota kā interaktīvs un konstruktīvs process un tiek uzsvērts, cik svarīga ir skolēna spēja lasīto pārdomāt un izmantot lasītprasmi dažādiem mērķiem (Mullis et.al., 2006:103).

Starptautiskais Eurydice pētījums „Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse” (2009) liecina, ka apmēram vienai piektdaļai piecpadsmitgadnieku Eiropas Savienībā ir lasīšanas grūtības. Pētījumā uzsvērts,

ka uzmanība bieži vien netiek pievērsta lasīšanas grūtību riska grupām, tāpēc Eiropas Savienības valstis ir vienojušās līdz 2020. gadam samazināt neprasmīgu lasītāju skaitu līdz mazāk nekā 15%, uzsverot, ka lasīšanas grūtības var novērst efektīvāk, ja problēmas tiek identificētas un risinātas pēc iespējas agrāk.

3.2 Pētījumi par lasītprasmes pilnveidi

Zinātniskajā literatūrā tiek pētīts, kādas stratēģijas veicina lasītprasmes veidošanos un pilnveidi. Tiek secināts, ka kombinēta vairāku stratēģiju izmantošana var veicināt efektīvāku mācīšanos, labāku zināšanu nodošanu, atmiņas un vispārējās teksta izpratnes uzlabošanu. Kombinētās stratēģijas piemērs ir „abpusējā mācīšana” (Palincsar&Brown, 1984), kad skolotājs izskaidro un demonstrē četras izpratnes stratēģijas — jautājumu uzdošanu, rezumēšanu, noskaidrošanu un paredzēšanu — un palīdz tās izmantot, veidojot dialogu ar skolēniem, kad viņi mēģina izprast teksta būtību. Eiropā nesen veikti pētījumi apliecina abpusējās mācīšanas labvēlīgo ietekmi uz teksta izpratni skolu izglītībā. Piemēram, Somijā M. Takala (Takala, 2006) ir noskaidrojis, ka abpusējā mācīšana ir visefektīvākā, mācot teksta izpratni vispārizglītojošu skolu skolēniem (ceturtajā un sestajā klasē), bet šī metode palīdz arī skolēniem ar valodas traucējumiem. G. Brūkss savā pētījumu pārskatā (Brooks, 2007) ir secinājis, ka, mācot skolēnus ar lasīšanas grūtībām, abpusējā mācīšana uzlabo lasīšanas pareizību un būtiski ietekmē teksta izpratni. N. Špērsers, J. Brunšteins un U. Kīške (Spörer, Brunstein, Kieschke, 2009) ir izpētījuši 210 vācu sākumskolu skolēnus, kam tika mācītas rezumēšanas, jautājumu uzdošanas, noskaidrošanas un paredzēšanas stratēģijas un kas bija iesaistīti vienā no trim abpusējās mācīšanas veidiem — nelielā grupā, pāros vai nelielās grupās skolotāja vadībā. Pētnieki noskaidroja, ka tie skolēni, kuri piedalījās abpusējā mācīšanā nelielās vienaudžu grupās, standartizētus teksta izpratnes pārbaudes darbus veica labāk nekā tie, kuri darbojās skolotāja vadītā grupā

Eiropas projekts „ADORE: Pusaudžu ar lasīšanas grūtībām apmācība. Salīdzinošais pētījums par labu praksi Eiropas valstīs” (ADORE — Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries) (Garbe et.al., 2009) padziļināti pētīja lasītprasmes apmācību pusaudžiem ar lasīšanas grūtībām vienpadsmit Eiropas valstīs. Tajā tika noskaidrots, ka galvenie iemesli, kas kavē šos skolēnus apgūt lasītprasmi, ir saistīti ar iepriekš minētajām teksta izpratnes, metakognitīvo prasmju, lasīšanas

stratēģiju izmantošanas un lasīšanas motivācijas jomām. Projekta gaitā vēlāk tika izstrādāts „Lasīšanas apmācības cikls” (Reading Instruction Cycle), kas paredzēts kā labas mācīšanas modelis ar galveno mērķi — veicināt pozitīvu skolēnu pašvērtējumu un ticību saviem spēkiem. Mācību stundu līmenī šī cikla galvenie elementi ir šādi:

- skolēni tiek iesaistīti mācību procesa plānošanā, un viņiem tiek dota iespēja piedalīties lēmumu pieņemšanā par šo procesu;
- kad vien iespējams, skolēniem tiek ļauts pašiem izvēlēties lasāmvielu no plaša tekstu klāsta;
- skolēni tiek iesaistīti tekstu veidošanā, ļaujot sadarbībā ar vienaudžiem un skolotājiem izstrādāt atbildes un viedokli par noteiktu tekstu;
- tiek mācītas metakognitīvas stratēģijas un attīstītas pašregulēšanas spējas, lai teksta izpratne kļūtu apzinātāka un stratēģiskāka;
- tiek izmantota formatīvā jeb diagnostiskā vērtēšana, pielāgojot apmācību atsevišķu skolēnu vajadzībām un ieliekot pamatu pastāvīgai, ar saturu un lasīšanas problēmām saistītai saziņai ar skolēniem par viņu sekmēm un progresu.

3.3 Pētījumi par IKT

Analizējot elektronisko materiālu lasīšanas paradumus, secināts, ka internets un citi informācijas tehnoloģiju veidi ir paplašinājuši lasītprasmes dabu, kas norāda uz nepieciešamību paplašināt skolēnu prasmju klāstu. Lai skolēni lasītu ne tikai iespiestu, bet arī elektronisku tekstu, viņiem nepieciešams plašāks prasmju klāsts (Coiro&Dobler, 2007). Attīstoties prasmei atrast un lasīt atbilstošos elektroniskos tekstus, vērojama korelācija ar kritiskās domāšanas attīstību (Leu, 2002). Latvijā bērni gribētu, lai mācību grāmatas būtu e-formātā, tomēr neuzskata to par būtisku inovāciju, salīdzinot ar drukāto grāmatu. Iespējams, ka tam par iemeslu ir salīdzinoši mazais latviešu valodā pieejamo elektronisko grāmatu klāsts (Skulte, 2011).

3.4 Pētījumi par vecāku lomu bērna lasītprasmes attīstīšanā

Svarīgs faktors lasītprasmes apguvē ir vecāku iesaistīšanās (Hood, Conlon&Andrews, 2008; Torppaetal., 2006). Svarīgas ir pašu vecāku lasīšanas intereses un paradumi, kā arī grāmatu pieejamība, bet vēl nozīmīgāka ir kopā un priekšā lasīšana, kopīga piedalīšanās dažādās lasīšanas aktivitātēs (Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse, 2011). Vecāku uzvedība un attieksme pret sava bērna mācību darbību lielā mērā ietekmē mācību vidi, līdz ar to intereses izrādīšana par bērna panākumiem lasīšanā, kopīga lasīšana, bibliotēkas apmeklēšana u.tml. aktivitātes sekmē bērna sasniegumus lasīšanā.

Vecāku pozitīvā attieksme, kontrole, kas īstenojas kā apgūtā pārbaude un palīdzība, saskaroties ar grūtībām, sekmē augstāka lasītprasmes līmeņa sasniegšanu un motivācijas lasīt veidošanos (Patalletal, 2008; Xu, 2012).

Pētījumos (Dearing et.al., 2004; Mullis et.al., 2007) secināts, ka bērna lasītprasmes līmeni ietekmē vecāku izglītības līmenis, viņu sociālais statuss un nodarbinātības līmenis. Skolas vecuma bērnu vidū ir vērojama liela starpība lasītprasmes ziņā atkarībā no ģimenes ienākuma līmeņa, turklāt lasīšanas prasmju atšķirības atkarībā no ienākuma līmeņa būtiski palielinājušās pēdējo piecdesmit gadu laikā (Reardon, 2011). Vecāku līdzdalība sekmē bērna sasniegumus, sevišķi tajās ģimenēs, kurās vecākiem ir salīdzinoši zems izglītības līmenis (Horvat, Weininger&Lareau, 2003).

Vecāki var būt teicami izglītojošo aktivitāšu, tostarp lasītprasmes apguves, organizētāji (Sénéchal&Young, 2008). Ārpusskolas aktivitātes valodas attīstībai un laiks, ko bērns pavada mājās lasot un saņemot vecāku atbalstu, sekmē sasniegumus lasīšanas apguvē (Fryer&Levitt, 2006; Hart&Risley, 1995). Pirms lasītprasmes apguves un tās sākumposmā svarīgi, lai vecāki lasītu bērnam priekšā, jo tas rada interesi par rakstīto vārdu. Diemžēl Latvijā veiktie pētījumi liecina, ka 46,4% tēvu un 29,8% mammu saviem bērniem lasa priekšā nepietiekami bieži; priekšā vispār nelasa 19,6% tēvu un 7,9% mammu; tikai dažas reizes mēnesī lasa 26,8% tēvu un 21,9% mammu. Pētījumā konstatēta nozīmīga sakarība: zemie priekšā lasīšanas rādītāji cieši saistīti ar pašu vecāku pieredzi bērnībā. 47,5% vecāku atzīst, ka bērnībā viņiem ir nepietiekami vai reti lasīts priekšā (Vanags, 2014).

SECINĀJUMI

Четенето е сложен психо-физиологически процес и за неговото овладяване е необходимо практически всички структури на мозъка да функционират съгласувано. Четенето е едно от ключовите базисни умения, които човек следва да усвои, и изисква усилия, време и мотивация.

Усвояването на четивните умения протича в три фази: подготвителна фаза, усвояване на четивни умения и развитие на четивните умения. Примерът на родителите и тяхното участие в този процес са също толкова важни, колкото и училището. В резултат на целенасоченото обучение се развиват следните компоненти, необходими за постигане на добри умения за четене: фонематичен слух, умения за съотнасяне графема - фонема, гладкост на четене, речников запас и разбиране на прочетеното.

Доброто ниво на четивни умения гарантира оптимални условия за учене в началните класове, но също и в дългосрочен план; то ще има съществено влияние върху качеството на живот, пълноценната личностна, социална и трудова реализация на човека. Следователно, необходимо е прилагането на различни педагогически стратегии, разумното използване на информационните технологии с цел да се повиши интереса на децата към четенето, което от своя страна е основа за формиране на мотивация за четене и усъвършенстване на уменията за четен *Lasīšana ir sarežģīts psihofizioloģisks process, kura apgūšana ir saistīta ar praktiski visu smadzeņu struktūru iekļaušanu darbībā. Tā ir viena no svarīgākajām cilvēka pamatprasmēm, kas prasa piepūli un motivāciju.*

Lasītprasmes veidošanās norit trīs posmos: pirmslasīšanas posms, lasītprasmes apguves un lasītprasmes pilnveides posms. Šajos posmos svarīgas ir ne tikai skolā veiktās mācību darbības, bet arī vecāku paraugs un līdzdalība. Rezultātā attīstās labai lasītprasmei nepieciešamie komponenti: fonemātiskā dzirde, fonika, lasīšanas temps, vārdu krājums un teksta izpratne.

Sākumskolā apgūtais lasītprasmes līmenis nodrošina optimālus mācīšanās nosacījumus, bet ilgtermiņā būtiski ietekmē dzīves kvalitāti un iekļaušanos mūsdienu ekonomiskajās, sociālajās un kultūras norisēs. Līdz ar to nepieciešams izmantot dažādas pedagoģiskās stratēģijas un tehnoloģijas, lai veicinātu lasītinteresi, kas ir lasīšanas motivācijas pamatā, attīstību un pilnveidotu sākumskolēnu lasītprasmi.

LITERATŪRA

Artelt, C. (2001). Lesekompetenz: Textkompetenz und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrg.), PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69–137). Oplanden: Lesk + Budrich.

Auzuņa, U. (2014). Kas ir laba lasītprasme un kā to sākt veidot? Retrieved from <http://latviansonline.com/kas-ir-laba-lasitprasme-un-ka-to-sakt-veidot/>

Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199–209.

Blakemore, S. J, &Frith, U. (2005). The learning brain: lessons for education. United Kingdom: Blackwell Publishing, pp. 17–19.

Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.

Coiro, J. &Dobler, E.(2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214.–257.

Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., &Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445–460.

Dryden, G., Vos, J. (2008). Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai. Retrieved from <http://macibuapversums.files.wordpress.com/2009/08/ac-book2.pdf>

Fišers, R. (2005). Mācīsim bērniem domāt. R., RaKa.

Fryer, R.G. Jr. &Levitt, S.D. (2006). The Black-White Test Score Gap Through Third Grade. *American Law and Economic Review* 8(2), 249-281.

Geiger, J.F, Millis, K.K. (2004). Assesing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. *Reading Psychology*, pp. 93-100.

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

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

Gremmo, M. J., Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.

Gudakovska, I. (1995). The sources of obtaining information by students in schools of Latvia. *Areneņu Isikšus Muutuvas Maaimas = Developing Personality in a Changing World: Konverentsiteesid 10.11 november 1995.* Tartu, pp.79 -80.

Harfs, R., Kampe, J. (2011) *Apdullinošais ekrāns. Intervija ar Getingenes un Manheimas/Heidelbergas universitātes Neurobioloģisko pētījumu centra vadītāju, profesoru Gerhardu Hīteru.* GEO, 2011., maijs.

Harris, J., Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum based TPACK development. In C. D. Maddux, (Ed.). *Research highlights in technology and teacher education Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education, . pp. 99-108.*

Hart, B. &Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hood M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). *Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis.* *Journal of Educational Psychology*, 100, 252–271.

Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From socialties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319–351.

Jones, C. (2010). *Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies.* *ESSAI*, vol.7, pp .75-81.

Juškaite, L. (2008). *IKT izmantošana fizikas stundās.* *Skolotājs*, 5/2008., 112.lpp

Kauliņa, A. (2012). *Integratīvā mācību metodika sākumskolēnu specifisku lasīšanas traucējumu mazināšanai.* Promocijas darbs. Rīga: RPIVA

Kauliņa, A. & Tūbele, S. (2012). *Lasīšanas traucējumi.* R.: Raka.

Kintsch, W., & vanDijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.

Koehler, M. J., Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK. Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators.* New York, NY: Routledge, pp. 3-29.

Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse (2011). Pieejams http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130LV.pdf

Leu, D. J. (2002). The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction.* Newark, DE: IRA, 310.–336.

Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā.* R.: Raka

Ludmila Malahova, L., Budviķe, I., Boge, I. (2014). Differences in Student Reading Competence at Different Age Periods. *Society. Integration. Education*. Vol. I, pp. 184-191.

Mand, J.(2008) Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie. Stuttgart: Kohlhammer. S.213.

Mullis, I.V.S. et al. (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101.

Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals, Vol. 9. Lincoln: NCB University Press, p. 1–6.

Ptičkina, Ā. (1999). Lasīšanas mācības sākumskolā. Rīga: Pētergailis.

Put Reading First. The Research Building Blocks for Teaching Children to Read. Kindergarten Through Grade 3. (2003) Second Edition, June 2003, National Institute for Literacy, 22.

Reardon, S. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanation. In *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation, 91-116.

Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Third Edition. England: John Wiley&Sons, Ltd.

Roberts, G. R. (2005). Technology and learning expectations of the net generation. In: DG Oblinger& JL Oblinger (Eds), *Educating the net generation*, Washington, DC, EDUCAUSE, pp. 3.1–3.7.

Rokasgrāmata vecākiem, kuru bērniem ir disleksija (2015). Rīga, Latvijas Disleksijas biedrība.

Rubene, Z. (2011). Bērns un jaunietis digitālajā pasaulē. *Tagad. Zinātniski metodisks izdevums*. 10. – 14.

Schachl, H.(2006). Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Österreich: Veritas-Verlag Linz.

Schneider, W., &Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Band 10. Göttingen; Bern; Wien; Paris: Hogrefe, S. 771.

Sénéchal, M., &Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907. doi:10.3102/0034654308320319

Skulte, I. (2011). Latvijas bērnu attieksme pret elektroniskajām grāmatām un to lasīšanas paradumi. Tagad. Zinātniski metodisks izdevums. 27. – 33.

Snowling, M. (2004). Dyslexia. UK.: Blacwell Publishing.

Skujiņa, V., Anspoka, Z. u.c. (2011). Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.

Skulte, I. (2012). E-grāmata un interaktīvā tāfele – tehnoloģijas mūsdienu skolā: izaicinājumi, iespējas un aizspriedumi. Latvijas Universitātes raksti 781.sēj. 70.–86. lpp. Rīga, Latvijas Universitāte.

Sousa, D. (2005). How the Brain Learns to Read. California: Corwin Press.

Stikute, E. (2011). Latviešu literatūras apguves problēmas mūsdienu izglītības kontekstā. Sabiedrība, integrācija, izglītība, II daļa, 369. -379. lpp.

Šilss, D. (1998). Komunikācija un svešvalodu mācīšana. Rīga: Vaga.

Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. NewYork: McGraw-Hill.

Torppa, M., Poikkeus, A.M., Laakso, M.L., Eklund, K., &Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. Developmental Psychology, 42, 1138–1142.

Tūbele, S. (2015). Improvement of Visual and Spatial Conceptions in Students with Dyslexia. SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference Vol. 2, pp. 233-242.

Tūbele, S. (2011). Lasītinteresi veicinošie un kavējošie faktori. Sabiedrība, integrācija, izglītība, I daļa, 519. – 526.lpp.

Tūbele, S. (2008). Disleksija vai lasīšanas traucējumi. Rīga: Raka.

Tunmer, W. E., &Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In Gough, P. B., L. C. Ehri, L. C. , &Treiman, R. (Eds.). Reading Acquisition. Hillsdale, NJ: Earlbaum, pp. 175 -2014.

Ušča, S., Ļubkina, V. (2013). Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola.

Vanags, E. (2014). Pētījumi: jo regulārāk lasīsi priekšā bērnam bērnībā, jo labāk viņam veiksies karjeras veidošanā. Retrieved from <http://www.mammamuntetiem.lv/articles/30836/petijumi-jo-regularak-lasisi-prieksa-bernam-berniba-jo-labak-vinam-veiksies-karjeras-veidosana/>

Zumbach, J., & Mandl, H. (2008). Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH&Co, S. 353.

Xu, J. (2012). Predicting students' homework environment management at the secondary school level. Educational Psychology, 32, 183–200.

Абраменкова, В.В. (2008). Социальная психология детства. Москва: PerSe

Эльконин, Д.Б. (1998). Развитие устной и письменной речи учащихся. Москва: Академия.

Ищук, И. (2001). Читаем по картинкам. Москва: КАРАПУЗ.

Корнев, А. Н. (2003). Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург: Речь

Мухина, В.С. (2000). Возрастная психология. Москва

2. MODULIS

LASĪTPRASMES MĀCĪŠANAS PIEEJAS

IEVADS

Sākot ar 20.gadsimta 70.gadiem, bērnudārza periods tiek uzskatīts par laiku, kad bērni var attīstīt ne tikai sensorimotorās, emocionālās un sociālās prasmes, bet arī intelektuālās spējas. Tātad tā ir vieta, kur sākas lasīšanas un rakstīšanas apguve.

Teorijai, kas tradicionāli postulē lasīšanas un rakstīšanas mācīšanos no 6 gadiem, ir vairāki pamatojumi:

- uztveres attīstības trūkums līdz 6 gadu vecumam;
- disleksijas izraisīšanas iespēja jaunos lasītājos;
- iemesls nevienlīdzībai un diskriminācijai no šī perioda līdz skološanas cikla beigām, jo pirmsskola nav obligāta visiem;
- skolotājiem būs vieglāk sākt no sākuma ar visiem skolēniem, nevis mēģināt aptvert dažādus sākuma punktus.

Tajā pašā laikā, sāk parādīties dažādas teorijas, kuras apšaubā novecojušos iemeslus un piedāvā citus:

- agrīna mācīšanās neapstādina vai nedeformē bērna attīstību un intelektuālās prasmes, bet gan veicina tās;
- lasītprasmju mācīšana līdz 6 gadu vecumam bagātina bērna vides stimulus;
- maņu, kustību, laika - telpas, simboliskā un konceptuālā izglītība tiek attīstīta, tāpat kā verbālās valodas progress.

Tādējādi metodes izvēle ir īpaši svarīga, atkarībā no brieduma stadijas, bērnam apkārtesošās vides, kura viņu iekļauj un padara ziņkārīgu, tuvinot rakstīto vārdu caur spēlēm un piedzīvojumiem.

Autori, piemēram Solé (1993), apstiprina, ka „lasīšana ir interaktīvs process starp lasītāju un tekstu, process caur kuru pirmais cenšas sasniegt mērķus, kas vada viņa lasīšanu”. Saskaņā ar šo definīciju, mērķis raksturo lasīšanas procesu: vēlme iegūt noteiktu informāciju, ievērot norādījumus, gūt prieku...

Tādiem autoriem kā Tolčinskis (1993), rakstīšana ir process, kura rezultātā tiek izveidots būtisks teksts, un kam piemīt sava veida formālas (rakstīšanu raksturojošas) un instrumentālas (rakstu valodu raksturojošas) īpašības.

Līdz ar to persona, kas mācās rakstīt, apgūst gan formālās, gan instrumentālās īpašības no izglītošanās procesa sākuma”. Rakstīšana apvieno burtu kaligrāfiju un to saistību ar attiecīgo skaņu.

Saskaņā ar šīm mācīšanās situācijām, varam izšķirt trīs veidu aktivitātes:

- aktivitātes, kas sastāv no praktisku jautājumu risināšanas un ikdienas nodarbībām;
- aktivitātes, kas nostiprina zināšanas;
- aktivitātes, lai izbaudītu lasīšanas prieku.

1. LASĪTAPGUVES PROCESI

Lasīšana ir sarežģīta prasme, kas ietver dažādus psihiskos procesus un zināšanas (fonoloģiskās, ortogrāfiskās, sintaktiskās un semantiskās, tekstuālās un kontekstuālās), lai iegūtu un interpretētu rakstiskās informācijas nozīmi. Tradicionāli izšķir šādus divus galvenos lasīšanas komponentus:

- vārdu atpazīšana;
- nozīmes identifikācija jeb saprašana.

Šie divi komponenti ir atkarīgi no valodas un pasaules zināšanām un darba atmiņas. Vārda atpazīšana tekstā uzsāk uztveres un leksikas procesus, bet nozīmes identifikācija jeb saprašana pieprasa, lai, papildus izmantojot iepriekšminētos procesus, tiktu uzsākti arī sintaktiskie un semantiskie procesi.

Apskatīsim īsumā šajos divos lasīšanas komponentos iekļautos procesus.

1.1 Vārdu atpazīšanā iekļautie procesi

Vizuālajā vārdu atpazīšanā ir iekļauti divi galvenie procesi.

No vienas puses, tiek iesaistīti uztveres procesi. Saistībā ar tiem, mēs varam atrast vizuālo sistēmu, kas atbild par grafisko apzīmējumu analīzi, dekodēšanu un atšifrēšanu, to projekciju uz smadzenēm.

Burtu vizuālā atzīšana notiek acs fiksācijas mirklī. Informācijas ekstrakcija tiek veikta īsā laika periodā. Atlikušajā acs fiksācijas laikā notiek informācijas apstrāde.

No otras puses, piedalās arī leksiskie procesi. Burtu identifikācija ir lasīšanai nepieciešams process, bet ar to vien nepietiek. Būtībā, mēs varam atpazīt rakstītos burtus jebkurā alfabētiskā valodā, ne vienmēr saprotot visu, ko tie izsaka.

Atzīt vārdu nozīmē atšifrēt jēgu, ko pārstāv šī burtu grupa. Eksistē dažādi konkurējoši modeļi, lai izskaidrotu, kā mēs atpazīstam vārdus. Starp veiksmīgākajiem modeļiem mēs varam atrast tos, kas veido divas procedūras vārdu atpazīšanā (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon and Ziegler, 2001).

Tiešā metode: ļauj tieši piekļūt ortogrāfiskajai vārda formai ar tā iekšējo attēlojumu. Šī procedūra var būt līdzīga tai, ko izmanto, identificējot zīmējumu, numuru vai parakstu. To lieto, lai izlasītu pazīstamus vārdus, kas ir mūsu atmiņā.

Netiešā metode (zināma arī kā fonēmiskā metode) ir saistīta ar vārdu lasīšanu, pārveidojot burtus (vai burtu grupas) to atbilstošās skaņās. To galvenokārt izmanto, lai izlasītu nepazīstamus vārdus, kas nav mūsu atmiņā.

Faktiski, abi procesi tiek aktivizēti vārdu lasīšanas gaitā, tādēļ tie ir lasīšanai nepieciešami un papildina viens otru. Atkarībā no noteiktiem faktoriem, piemēram, vārda veida vai lasītāja zināšanām, lasīšanas laikā procesi tiks izmantoti dažādās pakāpēs. Vizuālā sistēma tiek bieži vien pārvērtēta kā lasīšanas traucējumu cēlonis. Šīs sistēmas funkcija nav atšifrēt vai apstrādāt informāciju, bet nogādāt to pakauša garozā un padarīt par apzinātu.

Pētījumi liecina, ka lasīšanas grūtības reti ir tikai uztveres procesu problēmas.

1.2 Nozīmes identifikācijā iekļautie procesi

Nepietiek ar katra vārda nozīmes identifikāciju, lai iegūtu un interpretētu teksta jēgu. Vienlīdz svarīgi ir atpazīt sintaktiskās un semantiskās attiecības, ko vārdi veido frāzes iekšpusē, kā arī tās, ko frāzes izveido teksta ietvaros.

Pirmkārt, ar atsevišķiem vārdiem sniegtā informācija ir jāpabeidz un jāievieto teikuma kontekstā, kurā tiek būvētas attiecības ar citiem vārdiem. Lasītājam tie ir jāsaista, sekojot noteiktiem sintaktiskiem kodiem.

Sintaktiskās apstrādes fāzē vārdu lomas tiek noteiktas, to saiknes tiek veidotas un esošā hierarhiskā struktūra starp tiem tiek konstruēta.

Otrkārt, kad lasītājs apstrādā vairākas atsevišķas idejas, tiek veikti secinājumi, kas palīdz saistīt šīs idejas teksta ietvaros, un tiek nodibināts priekšlikumu un makro priekšlikumu tīkls, kam ir jābūt saistītam ar lasītāja iepriekšējām pamatzināšanām. Nozīmes identificēšana ir ļoti prasīgs process darba atmiņas ziņā.

2. LASĪTAPGUVES POSMI

2.1 Logogrāfijas posms

Vecumā apmēram starp četriem un pieciem gadiem bērns iet caur posmam, kad viņš var globāli atpazīt dažus visbiežāk sastopamos vārdus pēc to izvietojuma, kontūras, formāta vai rašanās konteksta. Tādā veidā tas notiek ar automašīnu zīmolu logotipiem, viņu pašu vārdiem, multfilmu nosaukumiem, reklāmām, plakātiem un citām grafiskām konfigurācijām, kuras varētu viņus interesēt un ar kurām viņiem ir biežs kontakts.

Šī atpazīšana notiek, kad pazīstami vārdi tiek doti to kontekstā un ierastajā kārtībā. Bērns var atpazīt, piemēram, kokakolas zīmi uz pudeles, bet ne tad, kad tā parādās ārpus konteksta un ar cita veida burtiem. Atpazīšanas stratēģija ir tā, kas ļauj bērnam atpazīt objektus vai logotipus.

Tas ir laiks, kad bērns nodibina skaidras saiknes starp mutvārdu un rakstu valodu. Lai to izdarītu, ir nepieciešama citas personas starpniecība, kas var lasīt un iepazīstināt viņu ar šādu saikņu izveidi.

Logogrāfijas posmā bērns joprojām nespēj atšifrēt vai segmentēt grafisko secību, kaut arī viņš jau var atšķirt burtus, ko ir iemācījies, tāpat kā vārdus-

logotipus. Tas maldina un liek dažiem cilvēkiem domāt, ka bērns jau spēj lasīt, ejot cauri šim posmam.

Izglītotāji var palīdzēt pārvarēt šo līmeni, piedāvājot emblēmu un zīmju atpazīšanas uzdevumus ar bērna, vienaudžu un klasesbiedru vārdiem, dzīvnieku nosaukumiem, viegli atpazīstamiem objektiem u.c., kopā ar atbilstošām ilustrācijām. Ļoti piemērotas ir arī spēļu aktivitātes, piemēram, vārdu sadalīšana, dzejoļi ar atskaņām un cita veida pieredze, kas palīdz vairot izpratni par saistību starp rakstītiem vārdiem un to nozīmēm un grafēmām un to fonēmisko atbilstību.

Latvijā šo posmu sauc par pirmsābeces periodu, kurā bērnam rodas interese par uzrakstiem, zināmu cilvēku vārdiem, reklāmām, parādās arī pirmās rakstīt mācīšanās iemaņas. Šajā posmā notiek bērna rokas sagatavošana rakstīšanai, attīstot: rokas muskuļu kustību sistēmu; kustību koordinācijas un regulācijas spējas; ritmiskuma izjūtu. Rokas sīko muskulatūru attīsta daudzveidīgas darbības (veidošana, plēšana, vēršana, locīšana u.c.) un vingrinājumi rakstīšanas mehānisma veidošanai. Rokas sīko muskulatūru attīstoši vingrinājumi: kamoliņu tīšana, ornamentu zīmējumi, pārvilkšana, apvilkšana, izkrāsošana, ģeometrisko figūru zīmējumi, zīmējumu veidošana pēc orientieriem, punktēšana, burtu formu atveidošana smiltīs, sniegā, ar aukliņām, plastilīnu, mālu, lentītēm, diegiem un citiem materiāliem, to izplēšana no papīra, uzlīmēšana, izšūšana, roku kustību rotaļas, kurās skolēni ar pirkstiem atspoguļo dažādus tēlus darbībā, roku kustības skaņu vingrinājumos u.c.

Pirmsābeces periodā tiek izmantota holistiskas pieejas metode, kad vārdu iepazīšana notiek izmantojot visas maņas, un tad, kad bērns ir gatavs apgūt lasītprasmi, tiek izmantots princips no veselā uz daļām (teksts, teikums, vārds, burts) (Anspoka, 2008).

2.2 Alfabētiskais posms

Alfabētiskajā posmā bērns uzzina, ka vārdi sastāv no elementiem vai skaņas vienībām un ka pastāv saikne starp šīm vienībām un to grafiskiem attēlojumiem jeb grafēmām. Tas ļauj viņam segmentēt skaņu secību un saistīt fonēmas ar to atbilstošo pareizrakstību. Tas ir fonoloģiskās apziņas veidošanās laiks, kad indivīds sāk saprast, ka runātais vārds sastāv no pamata skaņu secības. Šīs skaņas attēlo grafēmas, kuru atpazīšana ļauj atšifrēt rakstisko kodu.

Posmā, kas parasti robežojas no 4 līdz 6 gadiem, bērnu vizuālā uztvere un diskriminācija turpina nostiprināties, un tas ļauj viņiem atšķirt iepriekš nepamanītos grafiskos izkārtojumus. Tas ir burtu d, p un b gadījums, kuri saglabā formas identitāti rotācijā, bet tiek atšķirti kā grafi, kas atbilst dažādām fonēmām.

Fonēmiskās izpratnes iegūšanas procesa laikā attīstās spēja interpretēt un piedēvēt nozīmi fonēmas pārstāvošām burtu kombinācijām atbilstoši to secībai. Piemēram, zaķis nav tas pats, kas kaķis, lai gan tie ietver tādas pašas fonēmas, ko pārstāv to atbilstošās grafēmas. Šo vārdu elementu secība ir atšķirīga. Vēl viena svarīga mācība ir attīstīt spēju lasīt vārdus taktā un ritmā, kas nepieciešams, lai piešķirtu tiem nozīmi. Ļoti bieži, izrunājot zilbi pa zilbei, piemēram, zi- lo-nis gadījumā, bērns atkārto „o! Zilonis!”

Līdz ar to, tas ir posms, kas prasa lielu pūli no bērna; dažiem bērniem ir nepieciešams liels laika periods tā pārvarēšanai, tādēļ pirmsskolas klasē ir vairāk jāizmanto uzdevumi, kas motivē bērnus un palīdz apgūt rakstveida koda apgūšanai nepieciešamās stratēģijas un prasmes.

No visām pirmsskolas klasē izmantotajām aktivitātēm, kuras palīdz bērnam pārvarēt šo posmu, mēs izvēlējamies Defjoras (1996) piedāvātās:

- atskaņu, ritma un nonsensa dzejas atpazīšana;
- vārdu sadalīšana zilbēs;
- vārda sākuma fonēmu identifikācija;
- metalingvistiskas sarunas par skaņām, kas veido valodu;
- novērtēt sekas, kas rodas pievienojot un izlaižot vārdu sākumu fonēmas;
- divu fonēmu vārdos: vārdu sadalīšana to fonēmās;
- trīs fonēmu vārdos: vārdu sadalīšana to fonēmās;
- sintezēt vai apvienot fonēmas vārdos.

Atbalsta materiālu (tāfeles, grafiskās zīmes, kartītes, burti u.c.) izmantošana atvieglo uzdevumu izpildi. Šis atbalsts netiks vairs izmantots, kad bērniem to nevajadzēs mācīšanās procesā.

Visa veida izklaides resursi arī ir ērti izmantojami, jo uzdevumi motivē bērnu un uztur uzmanību: valodas spēles, vārdu vilciens, dziesmas ar vārdu izlaišanu, mēles mežģi, spēles ar vārdu veidošanu, dzejoļi un rīmes, dažādu veidu slepenās valodas, paroles, runāšana kā robotiem utt.

Tirgū ir materiāli, kas var palīdzēt izstrādāt jaunas aktivitātes, kurās šīs prasmes (lotusi, attēli u.c.) varētu darboties. Ar šo un citu mācību līdzekļu palīdzību ir iespējams pakāpeniski ieviest dažāda veida iepriekšminēto uzdevumu, ņemot vērā to grūtības secību.

2.3 Ortogrāfijas posms

Alfabētiskā posma pārvarēšana nenozīmē grūtību, kas ļauj personai būt kompetentam lasītājam, procesa beigās. Prasmīgi lasītāji spēj atpazīt ievērojamu vārdu skaitu bez to dekodēšanas no grafēmām. Kad bērni vairākkārt lasa tos pašus vārdus, viņi tos uztver kā leksikas vienības, nevis izmanto pareizrakstību īstā vārda uztveršanai. Saskaņā ar Fritu (1989), šī prasme ievērojami palielinās 7-8 gadu vecumā, ja bērni lasa regulāri.

Ja bērni sekmīgi nepārvar alfabētisko posmu, viņu lasīšanas temps būs lēnāks, jo viņu uzmanība tiks vērsta uz dekodēšanas spējām; ortogrāfiskajā posmā lasītāja uzmanība būtībā ir vērsta uz lasītā teksta satura nozīmi.

Tiklīdz ir pārvarēts iepriekšējais posms, bērns izstrādās stratēģijas, kas sekmētu tūlītēju morfēmu un nozīmes vienību atpazīšanu. Tā vairs nav logogrāfiska vārdu atpazīšana, bet spēja uzreiz uztvert to sastāvu dažādos kontekstos (un ar dažādiem fontiem) un atklāt iespējamās kļūdas, piemēram, izlaistus vai pievienotus burtus, nepareizu secību u.c.

. Latvijā ābece periodā rakstītprasmi bērni apgūst vienlaikus ar lasītprasmi. Bērni mācās rakstīt mazos un lielos burtus tādā secībā, kā mācoties lasīt. Sešgadīgiem bērniem jāapgūst burti (burtu savienojumu zilbēs un vārdos), cipari, jautājuma un izsaukuma zīmes rakstība (Paegle&Villerušs, 1997.)

Visbiežāk tiek izmantota analītiski sintētiskā lasīšanas metode, kad bērni vārdus dala zilbēs un skaņās, pēc tam šos elementus apvieno. Burtu mācīšana tiek sākta ar rotaļu, pirmie burti ir lieli un krāsaini, tos zīmē smiltīs, izstaigā ar pēdiņām, iztausta, veido no plastikas, izgriež no kartona, izcep no mīklas. Bērns izdomā un saklausa vārdus, kuri sakas ar skaņu, kas atbilst burta grafiskajam

attēlam, saklausā pirmās skaņas vārdos, izdomā citus vārdus ar noteiktām skaņām, sapludina skaņas zilbēs – izliek tās no burtiem utt.

Galvenais, lai burtu apguves procesā būtu iesaistītas visas maņas. Burtu pazīšanu nostiprina ar dažādu paņēmienu palīdzību. Svarīgi ir tos pareizi saklausīt un atpazīt to grafisko attēlu, savilkt tos kopā zilbē.

Patiesībā, dekodēšana un kopējā lasīšana ir jebkurā lasītājā notiekoši procesi. Būtiski mainās vien katram no šiem procesiem piešķirtā nozīme, kas ir atkarīga no mācīšanās posma un piedāvātā teksta īpašībām. Iesācēji atšifrē gandrīz visu tekstu un lasa tikai konkrētus, iepriekš globāli apgūtus vārdus. Pieredzējuši lasītāji savukārt lasa globāli un izmanto dekodēšanu, kad sastopas ar tehnisku terminu, nezināmu vārdu vai vārdu, kam ir maz ticamas iezīmes valodā, kurā viņi lasa.

Lai arī Fritas modeli (1989) atbalsta empīriski dati, ne visi zinātnieki piekrīt, ka bērni obligāti iet cauri šiem trīs posmiem un tieši šādā secībā. Šķiet, ka šis process ir atkarīgs no tādiem faktoriem, kā metode un bērniem sniegtā lasīšanas pieredze. Turklāt šie pētījumi tika veikti angļu valodas jomā un neuzrāda lielu grafu-fonēmisku atbilstību, kā rezultātā par prioritāti lasīšanas uzsākšanā nosakot tā saucamās sintētiskās jeb globālās metodes.

3. LASĪŠANA UN RAKSTĪŠANA

Lasīšanas un rakstīšanas termins attiecas uz divu pamata valodas prasmju, kas saistītas ar grafiskās valodas kodu, apvienošanu: lasīšanu un rakstīšanu.

Lai gan šie termini ir saistīti, nav būtiski, ka abu apguves procesi notiek vienlaicīgi. Lasīšana un rakstīšana ir dažādas darbības, gluži kā tajās ietvertie procesi.

Kad ir runa par lasīšanu un rakstīšanu, mēs domājam darbošanos ar abām prasmēm vien laicīgi, lai gan to secība, progresēšana un attīstība nav paralēlas.

Kad pieaugušie lasa, viņiem šīs operācijas šķiet vienkāršas. Bērnam tā ir jauna pasaule, un, lai kļūtu par prasmīgu lasītāju, ir nepieciešamas vairākas secīgas darbības. Ir jāiemācās divas svarīgas lietas: atšifrēt - salasīt iespiesto tekstu (pārvērst secīgos burtus pazīstamos vārdos) un otra – saprast uzrakstītā jēgu (Tūbele, 2008)

Bērni, uzsākot rakstīšanu, tikai pamazām gūst priekšstatu par attiecībām starp burtiem un skaņām. Kad bērni saprot, ka skaņas veido vārdus, viņi ir ielikuši pamatus prasmēm, lai varētu lasīt.

Ābece periodā praktizējama arī burtu, īsu vārdu rakstīšana pēc dzirdes, kā arī burtu, zilbju, vārdu, teikumu, teksta rakstīšana pēc parauga. Ābece posmā ieteicama rakstīšana pēc orientieriem, rakstīšana ar taktēšanu, teksta rakstīšana no grāmatas, teksta labošana un radošā rakstīšana. (Anspoka, 2008.)

Iespējams, vissvarīgākais priekšstats, kuru bērniem būtu nepieciešams attīstīt agrīnā vecumā, ir radīt izpratni par rakstu zīmju funkciju.

Tad bērniem rodas izpratne, par to,

- ka rakstu valoda ir saistīta ar mutvārdu valodu,
- ka tas ir veids, kā cilvēki var savstarpēji komunicēt (Anspoka, 2008).

Orālais kods izmanto vokālo aparātu un ir nepieciešams, lai dzīvotu un izteiktos; rakstītais kods ir atvasināts no orālā koda, bet tas ir neatkarīgs, patvaļīgs un konvencionāls, un izmanto grafiskas zīmes (burtus), kas pārstāv fonēmas un, caur tām, attiecas uz skaņām.

Abiem ir nepieciešama pareiza psihomotorā attīstība, bet abi reaģē uz simboliskās funkcijas attīstību (spēju paust un interpretēt vārdus un situācijas ar rakstveida zīmēm, šajā gadījumā, no konkrētas valodas koda, no dotās valodas).

Pastāv vairākas lasītprasmes apguves metodes:

Sintētiskās metodes Sintētiskās metodes: tās darbojas no sintēzes uz analīzi, no mazākajām uz lielākajām daļām, izmantojot kompozīcijas elementus.

Analītiskās metodes: tās ir vērstas uz elementu analīzi no lielākajām uz mazākajām daļām, vienmēr sākoties ar nozīmīgiem lingvistiskiem elementiem un asimilācijai izmantojot iegaumēšanu un asociācijas.

Jauktās metodes: tiek izmantoti analītiskās un sintētiskās metodes elementi un paņēmieni; tās balstās uz nozīmīgiem lingvistikas elementiem, un asimilācijas sasniegšanai izmanto iegaumēšanu un asociācijas, kā arī nepārtraukti virzās no analīzes uz sintēzi un otrādi.

Lasīšanas un rakstīšanas mācīšana ir metodoloģiska problēma. Pareizas metodes izvēlē jāņem vērā šādi trīs punkti:

1. tā ir pielāgota tam, kas ir lasīšana un rakstīšana;
2. tā ir pielāgota bērna attīstības posmam;
3. tā nemāca lietas, ko nākotnē vajadzēs aizmirst.

3.1 Lasīšanas un rakstīšanas foniski sintētiskās sistēmas analīze „Letrilandija. Burtu valsts”

Mūsdienās Letrilandija [*Letrilandia*] (Usero, 2007) ir viena no visplašāk izmantotākajām metodēm spāņu skolās lasīšanas un rakstīšanas mācīšanai.

Izdevniecība „Edelvives” raksturo to šādi:

„Letrilandija ir radoša metode, ar kuras palīdzību bērni mācās lasīt un rakstīt”. Galvenā ideja ir pārvērst burtus iedomātas pasaules tēlos un izmantot fantāziju kā motivējošu elementu. Katra burta pārstāvētā skaņa vēsta savu stāstu un sarežģīti valodas aspekti ir izskaidroti jautrā un vienkāršā veidā; šādi bērni iegūm informāciju bez piepūles.

Šī metode pārceļ bērnus uz valsti, kur dzīvo burti; katram no tiem ir sava profesija. Kad nokļūstam Letrilandijā, pirmie personāži, ko mēs satiekam, ir karaliskā ģimene:



1.attēls. Karaliene A



2.attēls. Princis E



3.attēls. Princese I



4.attēls. Princese O

Autore pamato šīs lomas, apgalvojot 4.attēls. *Princese O Princese O*, ka patskaņiem ir jābūt galvenajā lomā, jo tos vienmēr varam atrast.

Pēc tam viņa iepazīstina ar pārējiem burtiem - karalistes personāžiem - un viņu profesijām, piemēram, maiznieku "p", piena pārdevēju "l", dārznieku "j", šveicaru "ll".



5.attēls. Mākoņu lēdija



6.attēls. Maiznieks P

Ja pievēršam uzmanību šiem soļiem, saprotam, ka metode virzās no mazākajām uz lielākajām daļām, tātad tā ir sintētiskā metode; tā sāk ar burtu un izveido saikni burts-fonēma, tāpēc tā ir sintētiski-fonētiskā metode.

Burti ir stāsta personāži. Katrs burts ir saistīts ar citiem burtiem un, gluži kā spēlē, caur sarunām pakāpeniski veidojot zilbes.

Visiem varoņiem ir divas funkcijas. No lingvistiskās puses, viņi māca pareizi izrunāt sevis pārstāvēto skaņu un veicina lasīšanas procesu; otrkārt, tie iemieso noteiktas attieksmes: viņi atbalsta vērtības un uztur sabiedrisku cilvēku attiecības (gluži kā tas notiek reālajā dzīvē).

Zemāk analizēsim, vai Letrilandija atbilst iepriekš nosauktajiem labas metodes trīs punktiem:

Aurora Usero, metodes autore, definē lasīšanu šādi: ziņas, kas ir kodēta ar abstraktām zīmēm un vispārpieņemtām skaņām, interpretēšana, tulkošana un saprašana.

Viņa norāda, ka bērniem ir vieglāk atpazīt abstraktus simbolus (burtus), ja mēs sniedzam tiem galvu, ekstremitātes, personības, stiprās un vājās puses. Bērniem ir vieglāk asociēt katru no šīm zīmēm (burts-personāžs) ar to atbilstošo skaņu: Mākoņu lēdija runā šādā veidā: „mmmmm”.

Kā jau tika minēts iepriekš, Letrilandija ir sintētiska metode (virzīšanās no mazākā uz lielāko, no burta uz vārdu). No šī fakta varam veikt divus secinājumus:

1. Bērni seko līdzī procesam: sākumā tiek apgūti burti un skaņas, tad zilbes un, visbeidzot, vārdi. Tādējādi, kad bērns ir sasniedzis pēdējo soli, viņš nelasa visu vārdu kopā, bet gan tā atsevišķos elementus (burtu un zilbes).

2. Kad bērns ir sasniedzis šo pēdējo soli („vārda lasīšana”), metodei nav vajadzīgs ne laiks, ne arī mācīšanās lasīt vārdu no pirmā acu uzmetiena. Viņam vajag globalizēt vārdu un izprast to kopumā. Metode pieņem, ka bērns uztvers šo jēdzienu, mācoties no citiem.

Pozitīvie metodes aspekti ir šādi:

- tā ir ļoti motivējoša bērniem, kas mācās lasīt rotaļājoties un kļūst par stāsta dalībniekiem;
- abstrakti elementi (fonēmas) kļūst par īstiem stāsta personāžiem un tas padara mācīšanās procesu patīkamu;
- foniskā metode ir viegli izmantojama valstīs, kur burtus izrunā tāpat, kā raksta, piemēram, Spānijā.

Metodei atbilstošo bērnu attīstības posms

Metode ir paredzēta pirmsskolas vecuma bērniem (3- 6 gadi) un jaunāko klašu pamatskolas vecuma bērniem (6- 8 gadi).

Lai saprastu, vai tā atbilst vecumam, sāksim ar Letrilandijas pamatu - fonēmu apgūšanu. Jakobsons, saskaņā ar Stīvenu (1987), savā vecuma iedalījumā skaidri parāda, ka bērni 4-6 gadu vecumā apgūst visa veida skaņas (līdzskaņus: / p, m, t, j, n, k / utt.), (oklūzīvos, frikatīvos un laterālos spraudzeņus jeb [d], [g], [t], [k] [l] [n] [i] [j], utt.), (frikatīvus un afrikatīvus līdzskaņus: [s] [f], [ch], [y] [z]) un veido kombinācijas līdzskanis + patskanis + līdzskanis (‘pla’) ar vienkāršo un salikto [r] un divus patskaņus: au-ei. Tādējādi 6-7 gadu vecumā, bērns ir spējīgs izrunāt visas iespējamās līdzskaņu kombinācijas.

Fonētiski (kas ir šīs metodes pamats) varam teikt, ka bērns ir gatavs, turklāt brieduma pieeja ir viena no Letrilandijas autoru galvenajām iezīmēm.

Daži no priekšnoteikumiem vai lasīšanas procesā iesaistītajām prasmēm ir šādas:

- sitietu regularitāte (lasīšanā un rakstīšanā);
- izmēru un formu atšķiršana;
- telpas maturācija: lateralitāte, augša un apakša, priekšā un aizmugurē;

- īslaicīga maturācija: ritma izjūta: dažādu ritmu atpazīšana un spēlēšana;
- atmiņa: īsāku un garāku teikumu iegaumēšana;
- vārdu krājuma plašums;
- artikulācija: skaņu atšķiršana;
- citi.

Runājot par rakstīšanu, grafomotorais briedums parasti norit noteiktā secībā un līdzīgi visiem bērniem: no 3 gadu vecuma ķeburi tiek vairāk kontrolēti un sāk pielāgoties modeļiem: aplis, taisne, leņķi un zigzaga vai viļņotas līnijas. 4 gadu vecumā tiek vilktas perpendikulāri taisnas līnijas (krusti), taisnas līnijas, kvadrāti un sarežģītāki apli. 5 gadu vecumā kvadrātu un taisnstūru izkārtojums tiek konsolidēts, tiek zīmēti trijstūri un ievilkta diagonāle. 6 gadu vecumā bērns jau prot vilkt rombus un krustotas līkumainas līnijas.

Rakstīšanas procesā tiek iesaistītas arī citas prasmes, ne tikai grafomotorās aktivitātes, piemēram:

- uztvere - vizuālā atšķiršana;
- pareiza redzes-dzirdes integrācija;
- pagaidu struktūru izstrāde;
- redzes un dzirdes atmiņa;
- pareiza lateralitāte;
- kreisā-labā virziena atšķiršana.

Autore atkārtoti uzsver, ka tā ir brieduma metode un nepieciešamie un iepriekšminētie aspekti tiek pastāvīgi uzlaboti.

Protams, līdz 6 gadu vecumam bērnu uztveres pasaule nav labi attīstīta, un, kā jau esam teikuši citos gadījumos, Letrilandija ir sintētiska metode, kas ietver kustību no mazākā uz lielāko, no nenozīmīgā uz nozīmīgo, tātad bērnam ir jāapgūst simboliskā domāšana, jo nenozīmīgu koncepciju (piemēram, fonēmu) izpratne prasa ļoti augstu simbolizācijas līmeni.

Mēs uzskatām, ka, ņemot vērā uzskaitītos punktus (fonēmu apgūšana un brieduma process), paredzamais vecums, lai sāktu lasīt un rakstīt ar šīs metodes palīdzību, ir pareizs.

3.2 Globālās lasīšanas analīze

3.2.1 Globālā metode caur empīrisku darbību (Globālā metode caur empīrisku darbību)

Astoņpadsmit mēnešu līdz četrus vai piecus gadus vecu bērnu darbībā bieži vien neatšķiram neparasto interesi par visu un nespēju koncentrēties. Mēs vērojam savus bērnus uzmanīgi, ne vienmēr saprotot, ko nozīmē viņu rīcība.

Bērns sāk mācīties uzreiz pēc dzimšanas. Sākot mācīties lasīt sešu gadu vecumā, viņš jau ir absorbējis daudz informācijas, iespējams, vairāk nekā spēs iemācīties pārējās dzīves laikā.

Un vissvarīgākais, ka viņš ir pilnībā iemācījies valodu; dažreiz pat divas, trīs vai pat vairāk valodas. Pirmajos dzīves gados mācību process notiek neticami ātri. Bērnam ir kvēla un neierobežota vēlme mācīties.

Viņš pastāvīgi mācās un, loģiski, izmanto piecas maņas - redzi, dzirdi, tausti, ožu un garšu -, lai visu apzinātu un iepazītu pasauli ap viņu.

Nav cita mācīšanās veida, kā vien caur šiem pieciem maršrutiem uz smadzenēm, un bērns izmanto tos visus. Vizuālā ceļa izmantošana piedāvā bērniem iespēju iztēloties vārdus, ko viņi mācīties lasīt, un ar nelielu atkārtojumu skaitu (10-15 reizes), viņi atpazīs katru apgūto vārdu; tādā pašā veidā viņi mutiski reproducē dzirdētos vārdus.

Vizuālie stimuli ir vieglāk saglabājami, jo tie ir stabili, vienmēr tādā pašā kvalitātē, atkārtojas vienādi katru reizi un redzes aparāts nezaudē spēju tos apstrādāt arī skolas laikā.

Dzirdes stimuli savukārt ir ēteriski - vibrācijas tiek zaudētas dažu sekunžu laikā, sajauktas ar citām vides skaņām, atšķiras atkarībā no personas izcelsmes vietas, un, bērnam pieaugot, jaunu fonēmu uztvere, kodēšana un dekodēšana samazinās.

Mācīties lasīt ir tikpat vienkārši, cik mācīties runāt.

Mācīšanās procesam būtībā vajadzētu būt jautram, gluži kā visbrīnīgākajai dzīves spēlei.

Acis redz, bet nesaprot, ko tās redz; ausis dzird, bet nesaprot, ko tās dzird; vienīgi smadzenes saprot.

Gan vizuālie, gan dzirdes signāli ceļo cauri smadzenēm, kurās abi ziņojumi tiek interpretēti vienlaicīgi.

Sākumā Domans ierosināja metodi, kas balstās uz ideju, ka pietiek ar pienācīgu vizuālo stimulāciju, lieliem burtiem un zināmu kontekstu, lai ļoti mazi bērni izšķirtu vārdus no vecuma, kurā viņi mācās runāt un izmantot nozīmīgus jēdzienus. Šīs metodes mērķis ir individuāli un rotaļīgi mācīt lasīt, lai vecāki varētu veikt uzdevumus tāpat, kā viņu divu gadu vecumu nerasniegušie bērni. pat pirms divu gadu vecuma sasniegšanas.

Viņa intervences metodoloģija balstās uz indivīda potenciāla maksimizēšanu, koncentrējoties uz agrīno stadiju, jo daudzi mērķi vēlāk var nebūt sasniedzami.

Šo metodoloģiju izstrādāja informācijas metodes biti (gluži kā datoros, informācijas bits ir maksimālais informācijas daudzums, ko var apstrādāt sekundē). Bērniem grupās pa 10 māca vārdus, skaitļus, dzīvnieku attēlus; katru lapu parāda vairākas reizes dienā (3 vai 4 reizes) uz vienu sekundi. Rezultātā bērns atpazīst lapu: zīmējumu, vārdu, attēlu vai punktu kopumu.

Pirmais posms: teikums

Pirmais uzdevums šajā posmā ir paskaidrot bērniem mūsu darbošanās veidu un no kurienes radīsies lasīšanai un rakstīšanai izmantotais materiāls.

Teikumi radīsies no empīriskiem jautājumiem no aktivitātēm, kuru mērķis ir iemācīties lasīt un rakstīt.

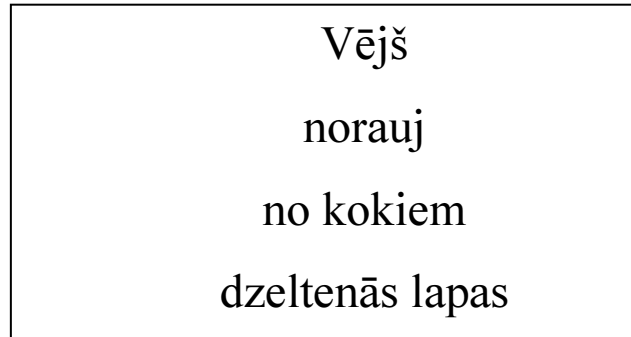
Teikuma izvēle:

Notiek uz pieredzi pamatota situācija (kaimiņu apciemošana, stāstu vakars, ballīte skolā) un vēlāk bērni mutiski pastāsta par notiekošo attiecīgajā situācijā.

Vēlams, lai katrs bērns pasaka vismaz vienu teikumu, no kuriem vēlāk vienu izvēlēties. Teikumam ir jābūt vienkāršam, konkrētam un jāietver darbības vārdi.

Tiklīdz teikums ir izvēlēts, mēs uzrakstam to uz tāfeles un divām kartiņām, lai vienu piekārtu pie sienas un otra izmantotu kolektīvajām spēlēm uz grīdas.

Teikums tiek prezentēts šādā veidā:



7.attēls. Kartiņas prezentācija

Mutiska izpaušme tiek veikta pēc izdzīvotās situācijas.

Jēgai un izpratnei jābūt saistītai ar visu, ko bērns lasa.

Teikuma uzrakstīšana ir nepieciešama, lai apvienotu domu, skaņu un grafisko zīmi. Prātam, redzei, dzirdei un motoriskajām prasmēm ir jādarbojas kopā plānotā mērķa sasniegšanai.

Pirms teikuma uzrakstīšanas ir nepieciešams:

- attēlot domu;
- uzrakstīt šo domu;
- pareizi to izrunāt.

Simbola izvēle:

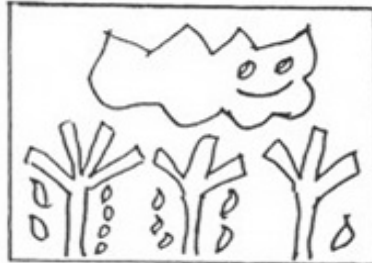
Katrā teikumā ir jābūt ietvertam simbolam. Bērni uzzīmē teikumu pēc savas izvēles, pēc tam izvēloties, kas būs viņu simbols.

Uzzīmēsīm divus izvēlētā simbola zīmējumus: viens tiks piekārts uz sienas blakus atbilstošajam teikumam, bet otrs tiks nolikts uz grīdas kolektīvajām spēlēm.

Obligāti vajag izskaidrot bērniem zīmētā simbola jēgu, un tas ir jādara pēc iespējas vienkāršāk.

Teikumā ir ietverti atšķirīgi elementi, kas ļauj grupai īstajā brīdī (kad iegūstam frāzi no divām loģiskām daļām) attēlot teikuma priekšmetu un izteicēju.

Vējš
norauj
no kokiem
dzeltenās lapas



8.attēls. Izvēlētais teikums

Izvēlētais simbols

Laika-telpas ritms un skaņas-ritma attiecības:

Skolotājs skaidri izrunā teikumu, lēni izstiepjot vārdus.

Bērni, kopīgi izmantojot lineālus, raksta skolotāja teikto teikumu, saskaņojot vārdu-lineālu, atstājot aptuveni vienādas atstarpes.

Piemērs ir apskatāms 9 attēlā.

Zēns	kustina
<input type="text"/>	<input type="text"/>
savu	galvu
<input type="text"/>	<input type="text"/>

9.attēls. Vārdu lineāls

Skolēnu uzdevums ir noteikt skaņas garumu, izmantojot lineālu un velkot to no kreisās uz labo pusi. Tie būs teicis, lai nodot materiālus, no kreisās uz labo pusi, saskaņojot valdnieki ar ilgumu skaņu.

Cilvēks

ir nokavējis

autobusu

Lineālu vietā šo aktivitāti var veikt ar īsākām un garākām līnijām, izmantojot pildspalvas vai flomāsterus.

Šīs aktivitātes tiek veiktas katru reizi, strādājot ar jaunu teikumu:

- Saistīt frāzi ar tās simbolu, kas ir sajaukts ar citiem simboliem.
- Ir dota frāze, jāuzzīmē simbols.
- Ir dots simbols, jāuzraksta frāze.
- Jāpabeidz simbols.
- Jāizveido labirints un puzzles ar doto simbolu.
- Jāatpazīst īstais teikums starp nepareizajiem teikumiem.
- Jāaizvieto teikuma priekšmets ar savu vārdu un klasesbiedra vārdu.
- Teikuma sākuma vai beigu identificēšana un uzrakstīšana:

- Zēns roku?
- kustina galvu?
- _____ gurnus?

- Darbības identificēšana un uzrakstīšana.
- Dots sajaukts teikums: izgriezt, sakārtot un pielīmēt atbilstoši modelim.

Vairāk teikumu:

Teikums tiek iemācīts (aptuveni nedēļas laikā), tad tiek atkārtots process ar citu teikumu; katru nedēļu tiek strādāts ar vienu teikumu.

Teikuma sadalīšana: teikuma priekšmets - izteicējs

Pirmkārt, no teikuma tiek izgriezti teikuma priekšmetu un izteicēju.

Tiklīdz šis posms ir paveikts, izteicējs tiek sadalīts divās daļās: kodols un papildinātājs.

Šādā veidā var izveidot vairākus smieklīgus teikumus.

Teikumu kombinēšana:

Jau zināmo un apgūto teikumu priekšmeti un izteicēji tiek kombinēti.

Otrais posms: teksts

Iepriekšējā posma pamatā bija teikums. Otrajā posmā uzsvars būs likts uz tekstu.

Bērni rada tekstu, balstoties uz personīgo pieredzi vai novērojumiem klasē.

Bērni var darboties individuāli vai grupās. Ja tiek strādāts individuāli, viņi var lūgt palīdzēt ar nezināmajiem vārdiem.

Strādājot grupā, bērniem jā sacer teksts no idejas, kas ir uzrakstīta uz tāfeles.

Gluži kā teikumā stadijā, teksta avots ir empīriskas tēmas vai nejaušas bērnu piedzīvotas situācijas.

Var tikt izmantots arī brīvs teksts, it sevišķi, kad bērni ir labāk apguvuši tekstu rakstīšanu. Beigu posmā skolotājs var piedāvāt sevis izvēlētos tekstus.

Tekstam ir jāatspoguļo bērna domas un rakstītajam jābalstās uz bērna runas veidu. Tam ir jābūt īsam un skaidram, jo teksts mainīsies, kad palielināsies grupas dalībnieku vārdu krājums.

Pēc empīriskās situācijas (skatīt *Teikuma izvēle*) tiek radīts teksts. Bērni piedāvā nosaukumus un izvēlas vienu.

Bērni mutiskā veidā pauž savas idejas par teksta sākumu, vidusdaļu un beigām.

Teksts tiek uzrakstīts uz tāfeles. Bērni to apskata un saprot, ka viņi jau zina dažus vārdus.

Skolotājs lasa tekstu skaļi, un bērni seko līdz tekstam uz tāfeles.

Tad tiek lasīts teikums pa teikumam un veikti individuālie lasījumi. Katrs teikums un teksts kopumā tiek analizēti, uzdodot visaptverošus jautājumus.

Tiklīdz teksts ir saprasts, tiek atlasīti vissvarīgākie četri vai pieci jauni vārdi (darbības vārdi un lietvārdi). Tiek uzsvērts, ka tie ir 'atslēgas' vārdi, kurus ieliek aploksnē un kuri bērniem būs jāiemācās.

Kad teksts ir iegaumēts, tiek sākota kopēšana: bērni savās piezīmju burtnīcās zīmē ilustrācijas atslēgvārdiem, kurus skolotājs uzraksta uz lielas papīra lapas un pasvītro. novietojot to uz sienas.

Katru atslēgas vārdu bērni attēlo vizuāli un zīmējumi tiek pielikti pie sienas.

Bērnus stāstus vēlāk var apvienot un izveidot grāmatu.

Trešais posms: vārds

Atkarībā no vārdu krājuma, bērni sāk veidot savas kombinācijas.

Šajā periodā ir vairāk jāveic aktivitātes analogiju radīšanai. Grupējot vārdus uz to līdzību pamata, bērni turpinās mācīties un uzzināt jaunus vārdus.

Analīzes spējas ir saistītas ar bērna intelektu un interesi. Ne visiem bērniem šīs spējas ir vienādā līmenī, tāpēc tas ir jāņem vērā un nevajag steigties.

Atsevišķi vienu vārdu lasa šādos gadījumos:

- a. ja tas ir iekļauts bērna vārdu krājumā;
- b. ja to var salīdzināt ar jau zināmajiem vārdiem.

Redzes un dzirdes uztvere:

Ir svarīgi strādāt gan ar redzes, gan ar dzirdes uztveri, lai veicinātu tekstu un vārdu atpazīšanu.

Vizuālā uztvere būs nepieciešama vārdu atpazīšanas procesā.

Neatkarīgi no darba ar vārdu analīzi un atšifrēšanu, ir jāturpina strādāt pie teksta, atslēgvārdiem (kā tas ir norādīts šajā posmā) un kolektīvo, individuālo un skolotāju ierosināto tekstu grāmatas izstrādes.

4. DIGITĀLO METOŽU IZMANTOŠANA LASĪTPRASMES APGUVES PROCESĀ: PAŠREIZĒJĀS PROGRAMMAS

Pēdējo gadu laikā ir parādījušās vairākas izglītojošas programmas, kas ļauj bērniem mācīties rakstīt un lasīt vienkāršā, jautrā un interaktīvā veidā, mācību saturu pasniedzot spēles veidā. Ir pieejamas programmas datoriem, planšetdatoriem vai telefoniem, kuras atbilst pamatprasībām un pilda savas funkcijas: palīdz jauniešiem mācīties lasīt un rakstīt, attīsta izziņas un komunikācijas prasmes, papildina vārdu krājumu, uzlabo atmiņu un koncentrēšanās spējas, rosina iztēli u.c.

- Mācies lasīt ar Pipo [*Learn to read with Pipo*]: Pipo kolekcija pašlaik sastāv no tūkstošiem spēļu ar dažāda veida saturu un izglītības līmeni. Tai ir piešķirta akreditēta atzinība par tās kvalitāti un efektivitāti, gan lai izklaidētu bērnus, gan sniegtu viņiem prieku mācīties - un arī iemācīties. Miljoniem bērnu visās spāniski runājošās un daudzās citās valstīs spēlējas un katru dienu iemācās ar Pipo.

2004. gada jūnijā Cibal atklāja interneta multimediju sadaļu Pipo kluba tiešsaistes spēles [*Pipoclub Online games*] ar pirmajām 500 izglītojošām aktivitātēm. Pateicoties ievērojamām investīcijām turpmāko mēnešu laikā, tika izveidotas jaunas spēles, kas bija perfekti strukturētas un atbilda izglītības satura līmeņiem; spēļu skaits šajā sadaļā sasniedza 4911 spēli.

- Dec-dec: tā ir visaptveroša izglītības programma, ar kuras palīdzību mazi bērni mācās nosaukt vārdus pa burtiem, savienot skaņas ar rakstību un sākt rakstīt. Tā ir paredzēta bērniem vecumā no 3 līdz 12 gadiem un izstrādāta pēc skolotāju un profesoru konsultācijām. „No decembra līdz decembrim” piemīt arī citi dizaina un funkcionalitātes pielietojuma veidi. Tas ir lielisks palīgs dzimtās valodas un citu valodu apguvei, jo ir apgūstamo valodu izvēle: spāņu, katalāņu, Lielbritānijas angļu, ASV angļu, krievu un franču valodas. Programma ļauj izvēlēties vēlamo sarežģītības pakāpi. Kad tas ir izdarīts, spēle sākas ar pareizrakstības pārbaudi un individuālu diktātu, izmantojot burtu vilkšanas kociņu. Vingrinājuma beigās (to paziņo aizkadra balss izvēlētajā valodā) programma piedāvā sasniegumu apskatu un balvas, kuras kalpo kā stimuls, lai turpinātu mācīšanās procesu. Programma ir 100% droša un nerāda reklāmas, lai bērni varētu brīvi un droši spēlēties. „No decembra līdz decembrim” nav pieejama Android lietotājiem; tā ir bezmaksas programma un pieejama tikai iOS operētājsistēmai.

• Auca Digital: „pasakas, lai sapņotu, spēlētos un mācītos” - tāds ir Auca Digital, digitālās produkcijas izdevēja, sauklis, kam radās doma pietuvināt bērnus lasīšanas pasaulei, lai, kā teikts viņu mājas lapā, „padarītu lasīšanu par jautru pieredzi”. Radītā lietojumprogramma ar tādu pašu nosaukumu piedāvā interaktīvas izglītības stāstu grāmatas mazu bērnu intelektuālās un emocionālās attīstības veicināšana, tajā pašā laikā, rosinot viņu interesi par lasīšanu. Turklāt, vietnes izveidotāji ir speciālisti šajā jomā. Auca Digital piedāvā npublicētus stāstus, kuru pamatā ir kāda morāle vai pamācība. Lasīšanas laikā bērni var darboties ar vairākiem elementiem, kam ir augsta pielāgošanas spēja: 3 lasīšanas līmeņi (katrs bērns var atrast sev tīkamāko līmeni), 3 fonti (ar roku rakstīti burti, drukāti burti vai lieli drukāti burti), pēc-lasīšanas aktivitātes un pat skaņu efekti. Viena no tās galvenajām priekšrocībām ir stāstu grafiskais dizains ar detalizētām ilustrācijām, aicinot bērnus atkārtot dzirdēto. Auca Digital is sastādījusi 8 kolekcijas, kas ir pieejams spāņu, katalāņu, basku, galisiešu, angļu, franču, vācu, itāļu un portugāļu valodās. Lietojumprogramma ir pieejama tikai iOS lietotājiem, un tā ir bez maksas. Piereģistrējoties pirmo grāmatu piedāvā izmēģināt bezmaksas, bet pārējās ir apskatāmas par maksu.

• ABC komplekts [*ABC Kit*]: tā ir programma, kas palīdz bērniem apgūt alfabētu pa fonēmām. Tai ir trīs dažādi režīmi: „Mācīties” režīms, kurā katrs burts ir saistīts ar dzīvnieku vai lietu; „Klausīties” režīmā bērns var uzmanīgi noklausīties katra burta fonētisko izrunu, un „Rakstīt”, kur bērns pats var uzrakstīt dažādus burtus. ABC komplekts ir pieejams kastīliešu, katalāņu un angļu valodās. 2011. gadā App Store (Apple) Spānijā atzina to par trešo labāko iPad lietojumprogrammu, jo tā ir vienkārša, interesanta un efektīva. Darba valoda ir spāņu. iTunes cena ir € 1,79.

• LudiletrasPro: Ludiletras ir instruments, ko izstrādāja Monseratas koledžas Barselonā pedagogi un izdevējs Tekman Books. Aplikācijas mērķis ir iemācīt lasīt un rakstīt 3 līdz 6 gadus vecus bērnus. Tā ir ļoti izglītojoša lietojumprogramma; pierādījums tam ir aplikācijas izmantošana vairākās skolās Spānijā. Tā ir bezmaksas, darba valoda ir spāņu, un tā ir pieejama iOS lietotājiem. Lietojumprogramma seko citu programmu veiksmes formulai, iekļaujot spēles mācību procesā. Ludiletras prezentē alfabētu kā spēli: skolēni asociē katru burtu ar žestu un vārdu, padarot viegli identificējamu vārda burtu skaitu. Bērni vispirms rakstīs atsevišķus burtus, pēc tam - veselus vārdus. Programmā ir arī vairāki multfilmu personāži, kas palīdzēs bērniem mācību procesā.

Latvijā izmantojamās saites lasītprasmes apgūšanai, nostiprināšanai un apjēgšanai:

- <http://lv.playgame24.com/157805/> -
- <http://www.pasakas.lv> -
- <http://www.jurjans.lv/kaste/galvena.htm>-
- <http://igdb.azurewebsites.net/index.php/speles/1961-lat-val>

Bērni var darboties patstāvīgi, gan ar pieaugušo palīdzību. Programmas ir interesantas un atraktīvas, attīsta arī bērnu paškontroles funkcijas, jo uzrāda un ļauj labot pieļautās kļūdas.

Prasmei pareizi lasīt un rakstīt ir liela nozīme mūsu sabiedrībā, jo no tās galvenokārt ir atkarīga bērnu attīstība nākotnē. Šajā nodaļā tika apkopoti tikai daži no pašreiz pieejamajiem instrumentiem; lielākā daļa no tiem ir balstīti uz veiksmes formulu, apvienojot mācības ar spēli. Šis aspekts ir kļuvis būtisks skolotājiem, pedagogiem un arī vecākiem.

SECINĀJUMI

No vienas puses, Letrilandija ir fonētiski analītiska metode, kura attīsta dažādas spējas:

- vārdu artikulāciju un izrunu;
- burtu skaņu un formu atpazīšanu, sākot ar patskaņiem;
- patskaņu un līdzskaņu fonisko kombinēšanu;
- uzdevumu, kur vārdos ietvertās fonēmas ir jāatpazīst, jāaizstāj vai jāizlaiž, pildīšanu;
- vārdu atpazīšanu caur fonēmām;
- asociāciju veidošanu starp jēgu, nozīmi un tekstu.

Taču ir arī iebildumi:

- sarežģījumi pielietot šo metodi visās valodās burtu/skaņu adaptāciju dēļ;
- nepieciešama vārdu atpazīšanu ārpus konteksta, kas veicina mehānisko lasīšanu;
- grūtības atšķirt balsīgās un nebalsīgās fonēmas;
- līdzīgu skaņu atšķiršanai jāizmanto kaut kas cits, piemēram, žesti.

Lasīšanas un rakstīšanas apguve var sākties no 3 gadu vecuma, bērns aktīvi izzina visu sev apkārt. Katram no bērniem ir savs mācīšanās temps, tāpēc ir jāņem vērā bērnu attīstības posmi un viņu mācīšanās veidi. Varam secināt, ka lasīšanas un rakstīšanas mācīšanās vienmēr ir jāsāk no nozīmīgiem valodas elementiem.

Didaktiskais materiāls nav obligāts, un kļūda, kā jau katrā dzīves aspektā, ir neaizstājams solis pārdomām.

Motivācija ir patiesi nepieciešama. Jācenšas, lai bērna lasīšanas un rakstīšanas apguves pieeja ir patīkama un jautra, nevis sarežģīta, garlaicīga un obligāta.

Bērnu interese un zinātkāre ir jārosina, un Letrilandija to dara, radot personāžus un stāstus.

Lai motivētu bērnus lasīt un rakstīt, viņiem ir jāsaņem lasīšanas un rakstīšanas pieredze. Pieaugušajiem ir jālasa un jāraksta kopā ar viņiem, jo bērni mācās caur imitāciju un dalību pieaugušo aktivitātēs. Jāņem vērā, ka aktivitātes nav tikai saistītas ar skolu; ir jāuzsver pieaugušo valodas izmantošanas sociālā nozīme.

No otras puses, īstenojot globālo metodi, dažādās aktivitātes tiek atkārtotas vairākas reizes dienā, kas nozīmē ikdienas intervenci.

Šai metodei ir raksturīga stingra kārtība, tāpēc cilvēks īstenošanai ir jābūt nopietnam un gatavam.

Bērni prot rakstīt un lasīt, sākot iet skolā; to nevajadzētu jaukt ar mācīšanās paātrinājuma vai mācīšanās stimulācijas programmu.

Tradicionālās metodes mēdz kavēt rakstiskās valodas apguvi.

Katram zēnam un meitenei ir savs ritms, iepriekšējā pieredze, motivācija un pielāgošanās līmenis situācijām skolā.

Trīs, četrus un piecus gadus vecus bērnus nevajadzētu sēdināt solā un likt lasīt un rakstīt visu dienu. Būtu kļūdīgi paļauties uz šo pieeju. Bērni ir jāiedrošina, jāsniedz piekļuve rakstu valodai, nevis jāmoka, jāklasificē vai jāgaida no visiem vienādas zināšanas.

Iebildumi:

Lasīšanas apguve tiek būtiski kavēta, jo 28 fonēmu iegaumēšanas vietā ir jāatceras neskaitāmi vārdi.

Kaut arī fonēmu apguve nav šīs metodes pamatā, tomēr tā ir nepieciešama aktivitāte, jo tiek lasīti ne tikai pazīstami un zināmi, bet arī jauni vārdi, kurus var izlasīt pēc fonēmu dekodēšanas.

Šai metodei nav ceturtā posma, kas ir fonēmu dekodēšana.

Jauktās metodes, kuras izmanto analītisko un sintētisko metožu elementus un paņēmienus, tuvinās bērna interesēm un respektē viņa mācību procesu, ir tās, kuras prasa no skolotāja lielu darbu un bērna motivācijas attīstību. Tās veidojas no būtiskiem elementiem un pastāvīgi pāriet no analīzes sintēzē un otrādi.

Adekvāta lasīšanas un rakstīšanas apguve balstās uz jauktu metodoloģiju: lasīšana ir izpratne un rakstīšana ir saziņa, bet kodēšana un dekodēšana ir apgūta jau kopš paša sākuma (no izpratnes un saziņas uz dekodēšanu un kodēšanu).

Tā sastāv no abu mācību kombinācijas (kurām ir jābūt vienotām), jo tās viena otru papildina, un tās abas ir nepieciešamas labām lasīšanas un izpratnes spējām.

LITERATŪRA

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon R. and Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. Retrieved from http://psiexp.ss.uci.edu/research/teachingP140C/Papers/Coltheart_etal_2001.pdf

Defior, S. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados, en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y aprendizaje*, 83, 59-74

Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36:69- 81

González Álvarez, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Escuela Infantil*. Granada: G.E.U.

Solé, I (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.

Retrieved from

http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/lectura_estrategias.pdf

Steven, C. C. (1987). Contributions of Roman Jakobson. *Annual Review of Anthropology*, 16, 223-260. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2155871?seq=1#page_scan_tab_contents

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Usero, A. (2007). *Propuesta didáctica lectura Letrilandia*. Madrid: Edelvives.

3. MODULIS

LASĪŠANAS GRŪTĪBAS UN ATBALSTS

IEVADS

Sākumā mēs mācāmies lasīt, tad visu dzīvi lasām, lai mācītos. Kāpēc dažiem bērni ir grūtības iemācīties lasīt? Kāpēc ir svarīgi pienācīgi atbalstīt viņu centienus grūtību pārvarēšanā?

Ja bērnam ir bagāts vārdu krājums un viņš var brīvi izteikt savas domas mutiskā veidā, tas nenozīmē, ka viņš dabiski un viegli iemācīsies lasīt un/vai rakstīt. Skolas vidē akadēmisko uzdevumu veikšanai nepieciešama visu psihisko pamatprocesu saskaņotība, jo tur prasību un stresa līmenis ir daudz augstāks nekā pirm skolā.

Lai iemācītos lasīt, katram bērnam ir jāiziet cauri vairākiem secīgiem soļiem noteiktā laika periodā; katrā posmā tiek apgūtas jaunas prasmes, kuras palīdz viņam sasniegt galīgo mērķi, kas saistīts ne tikai ar formālu burtu un vārdu atpazīšanu, bet arī ar spēju apvienošanu, lai saprastu un interpretētu izlasīto informāciju. Svarīgs kritērijs panākumu izvērtēšanā ir, cik lielā mērā bērns izmanto to, ko ir iemācījies un kā viņš lieto šo prasmi (lasīšana un rakstīšana) patstāvīgi, ārpus kopīgām aktivitātēm ar pieaugušajiem.

1. LABU LASĪŠANAS PRASMJU ATTĪSTĪBAS PRIEKŠNOTEIKUMI

1.1. Uztvere

1.1.1. Redzes uztvere

Redzes uztvere sāk attīstīties no dzimšanas, bet ir nepieciešams zināms laiks, lai ļautu skatienam koncentrēties, trenētu acu kustības, veidotu binokulāro redze, perspektīvas (dziļuma) uztveri, roku-acu koordināciju un tā tālāk.

Kad runā par vizuālo uztveri, netiek apspriestas redzes problēmas, bet gan ar objekta uztveri saistītās prasmes. Tās ir prasmes atpazīt formu, neatkarīgi no izmēra, krāsas, materiāla, vai atrašanās vietas; prasmes atšķirt šo formu no citām, uztvert nepieciešamo vizuālo informāciju, atcerēties to (saglabāt atmiņā) un atjaunot nepieciešamības gadījumā.

Spēja sekot kustīgam objektam ar acīm ir vēl viena spēja, kas ir ļoti svarīga mācīšanās prasmju attīstībai jebkurā aspektā.

Lasītprasmes apguves process ietver spēju atpazīt burtus, to formu un orientāciju, vizuālu burtu secības iegaumēšanu vārdā, un spēju sekot teksta lineārajai struktūrai. Tieši tāpēc jebkurš deficīts vizuālās uztveres attīstībā var radīt grūtības lasīšanā, piemēram, burtu atpazīšanas problēmas; burtu aizstāšana vai izvietojums vārdu un/vai frāžu ietvaros. Tas rada dekodēšanas grūtības, kas ir pirmais lasīšanas posms.

1.1.2. Dzirdes uztvere

Dzirdes uztvere ir spēja „strukturēt dzirdes pasauli un izvēlēties tās skaņas, kuras ir piemērotas tūlītējai pielāgošanai” (Myklebust, 1954). Bērni ar dzirdes uztveres deficītu var dzirdēt skaņas, bet nespēj atpazīt to nozīmi (Berry and Eisenson, 1956). Tā kā dzirdes uztvere ir spēja atpazīt vai interpretēt dzirdēto, tai ir tikpat nozīmīga loma lasīšanā kā vizuālajai uztverei.

Kad runājam par dzirdes uztveri, ir nepieciešams pieminēt tās četrus galvenos aspektus:

- Audiālā atšķiršana – spēja saklausīt līdzības un atšķirības starp skaņām.
- Audiālā diferenciacija - spēja izvēlēties un sekot attiecīgajiem dzirdes stimuliem, ignorējot neatbilstošos stimulus.
- Audiālā sajaukšana (pazīstama arī kā analīze un sintēze pēc dzirdes) - spēja sintezēt atsevišķas, vārdu veidojošas skaņas.
- Audiālā virknēšana - spēja atcerēties atsevišķu skaņu secību konkrētā stimulā.

1.1.3. Fonoloģiskā uztvere un fonoloģiskā izpratne

Fonoloģiskā uztvere ir neapzināta valodas skaņu kognitīva apstrāde noteiktā smadzeņu zonā. No otras puses, fonoloģiskā izpratne attiecas uz apzinātu spēju pamanīt unikālas atšķirības runātos vārdus un ka ne visas skaņas ir vienādas. Tad mēs nonākam pie jēdziena 'fonēmiskā izpratne', kas ir konkrētāks un ietver spēju uztvert mazākus runāto vārdu skaņu segmentus, un

apzināties atšķirības starp fonēmām, kuras var mainīt un aizvietot, lai izveidotu dažādus vārdus.

Piemēram, ja mums ir doti vārdi „taupīt” un „laupīt”, fonēmiskā izpratne palīdz atšķirt skaņas šajos divos vārdos - [t] vai [l], [a], [u], [p], [ī], [t] - un noteikt, ka pirmā fonēma ir atšķirīgā skaņa.

Zināt vien, ka burts "t" apzīmē skaņu [t], nav pietiekami, lai novērtētu fonēmisko izpratni kā labu. Ir nepieciešams saprast, ka [t] ir pirmā un pēdējā skaņa vārdā „taupīt” un pēdējā skaņa vārdā „laupīt”, tātad indivīdam ir jāspēj identificēt katru vārda skaņu, skaņas atrašanās vietu vārdā un salīdzināt skaņas un to atrašanās vietas dažādos vārdos.

Fonoloģiskais procesors parasti darbojas neapzināti, kad mēs klausāmies un runājam. Tā uzdevums ir iegūt teiktā jēgu, nevis pamanīt runa skaņas vārdos. Tas veic savu darbu **automātiski**, lai nodrošinātu efektīvu komunikāciju. Taču lasīšanai un vārdu nosaukšanai pa burtiem ir nepieciešams augstāks metalingvistiskās runas līmenis, kas nav dabiski vai viegli iegūstams (Moats and Tolman, 2009).

1.2. Atmiņa

1.2.1. Redzes atmiņa

Redzes atmiņa ir spēja atcerēties konkrētā objekta īpašības vai formu tūlītējai atsaukšanai. Tā raksturo attiecības starp maņu apstrādi un izrietošo neirālo attēlojumu kodēšanu, glabāšanu un izgūvi.

Redzes atmiņa ir atmiņas veids, kas saglabā cilvēka maņu īpašības, kas attiecas uz vizuālo pieredzi. Tā notiek plašā laika diapazonā, sākot no acumirkļa līdz pat vairākiem gadiem, lai vizuāli virzītu uz iepriekš apmeklētu vietu (Berryhill, 2008). Mēs varam izvietot atmiņā vizuālu informāciju, kas atgādina objektus, vietas, sejas u.c. mentālus attēlus. Dažreiz redzes atmiņas pieredze tiek saukta par prāta aci, ar kuras palīdzību mēs varam atsaukt atmiņā oriģinālu objektu, vietu, dzīvnieku vai cilvēku mentālos attēlus (Berryhill, 2008).

1.2.2. Dzirdes atmiņa

Dzirdes atmiņa ir spēja apstrādāt mutiski pasniegtu informāciju, analizēt to mentāli un uzglabāt, lai atcerētos vēlāk.

Dzirdes (dažreiz saukta par ehoisko) atmiņa ir viena no cilvēka maņu atmiņas krātuvēm; specifisks elements audiāli uztvertas informācijas saglabāšanai. Atšķirībā no redzes atmiņas, kurā mūsu acis var skenēt stimulus atkārtoti, to nav iespējams darīt ar dzirdes stimuliem. Kopumā dzirdes atmiņas tiek uzglabātas nedaudz ilgāku laika periodu nekā attēlu (redzes) atmiņas. Sākumā auss uztver dzirdes stimulus, un tikai tad tos apstrādā un padara saprotamus. Piemēram, pa radio dzirdētā informācija ļoti atšķiras no tās pašas informācijas izlasīšanas laikrakstā. Runāto informāciju mēs varam dzirdēt tikai dotajā brīdī, bet rakstīto informāciju varam pārlasīt atkārtoti. Var teikt, ka dzirdes atmiņa ir kā „uzglabāšanas tvertne”, jo skaņa netiek pārstrādāta (vai tiek kavēta) līdz brīdim, kad tā tiek dzirdēta, un tikai tad tai var piešķirt jēgu (Clark, 1987). Šī konkrētā maņu tvertne spēj uzglabāt lielu audiālās informācijas daudzumu, kas tiek paturēta tikai uz īsu laiku periodu (3-4 sekundes). Ehoiskā skaņa rezonē prātā un tiek atskaņota šim neilgajam laika sprīdim neilgi pēc dzirdes stimulu noformēšanas (Radvansky, 2005).

1.2.3. Īstermiņa atmiņa

Ideja par atmiņas iedalījumu īstermiņa atmiņā un ilgtermiņa atmiņā tika ieviesta 19.gadsimtā. 1960. gadā izstrādātais klasiskais atmiņas modelis noteica, ka visas atmiņas pēc neilga laika pāriet no īstermiņa uz ilgtermiņa krātuvi. Šis modelis tiek dēvēts par „modālo modeli”, un to detalizēti izklāstīja Atkinson un Šifrins ([Atkinson and Shiffrin, 1968](#)).

Īstermiņa atmiņa ir spēja prātā uzglabāt informāciju aktīvā, viegli pieejamā veidā uz ierobežotu laika periodu, piemēram, vizuālus attēlus (tas ir, formu vai personas seju) un/vai fonētisku/akustisku informāciju (tas ir, tālruņu numurus vai teikumus). Informācija var saglabāties tādā veidā dažas sekundes. Šī atmiņas veids ir atsevišķas vai ļoti īsas informācijas uztveres rezultāts. Tā darbojas bez apzinātiem centieniem atcerēties, bet ar turpmākas atskaņošanas (atgādināšanas) priekšnosacījumiem. Īstermiņa atmiņā tiek glabāti tikai būtiski uztverto attēlu vai vārdu elementi.

Īstermiņa atmiņas kapacitāte ir ļoti individuāla, un, kad tā ir pilna, uzglabātā informācija tiek daļēji aizstāta ar jaunu informāciju.

Īstermiņa atmiņai ir svarīga loma, jo, pateicoties tai, varam apstrādāt lielu informācijas apjomu, saglabājot potenciāli svarīgās vienības un aizmirstot pārējo.

1.2.4. Ilgtermiņa atmiņa

Ilgtermiņa atmiņa nosaka personas spēju saglabāt informāciju ilgākam laika periodam. Tā var ilgt no pāris dienām līdz pat vairākiem gadiem.

Ilgtermiņa atmiņa nesāk darboties uzreiz pēc materiāla redzēšanas vai dzirdēšanas, bet gan pēc kāda laika. Sākumā ir jāpabeidz viens process (atgādināšana), lai pēc tam sāktu citu (atskaņošanu), jo šie divi procesi nav saderīgi, un to mehānismi ir pilnīgi atšķirīgi.

Ilgtermiņa atmiņas kapacitāte ir praktiski neierobežota, tāpat kā informācijas uzglabāšanas laiks tajā. Piekļuve ilgtermiņa atmiņas informācijai un spēja tīši un netīši atcerēties ir atkarīga no tā, cik labi dati tiek organizēti. Informācija tiek nepārtraukti pārvērsta, un grūtības to reproducēšanā ir saistītas ar piekļuves pārkāpumiem. No tā dēvētās „atmiņas izpalīdzības” ir atkarīgs tas, cik vienkārši varam piekļūt ilgtermiņa atmiņā glabātajai informācijai.

Pastāv vairāki ilgtermiņa atmiņas veidi. Šīs atmiņas netiek veidotas un saglabātas vienā smadzeņu daļā; ilgtermiņa atmiņu veidošanas un uzglabāšanas process norisinās vairākos reģionos. Ir divi galvenie ilgtermiņa atmiņas paveidi - tiešā atmiņa un netiešā atmiņa. Tiešās atmiņas ir tās, kuras mēs apzināti atceramies (notikumi mūsu dzīvē vai konkrēti fakti). No otras puses, netiešās atmiņas ir tās, kuras mēs izmantojam, lai veiktu darbības, nedomājot par tām (piemēram, peldēšana vai braukšana ar velosipēdu - kad reizi iemācāmies, kā to darīt, mēs to iegaumējam, un turpmāk darām bez neapzināti).

1.2.5. Semantiskā atmiņa

Semantisko atmiņu var skatīt, kā vienu no ilgtermiņa atmiņas aspektiem.

Kanādiešu psihologs Endels Tulvings izšķir trīs atmiņas veidus - procesuālo, epizodisko un semantisko (Tulving, 1985). Procesuālā atmiņa atbalsta aktivitātes, piemēram, kurpju siešanu vai riteņbraukšanu; tās ir darbības, kuras nav jāatkārto vairākas reizes, lai iemācītos - ja reiz esam iemācījušies braukt ar velosipēdu, mēs saglabājam šīs zināšanas visu dzīvi, neatkarīgi no tā, cik gadus neesam braukuši ar velosipēdu.

Epizodiskā atmiņa saglabā mūsu personīgo pieredzi un to secību laikā. Izmantojot šo atmiņu, mēs varam atcerēties savu pirmo dienu skolā vai dienu, kad ievācāmies jaunā mājā.

Semantiskā atmiņa ir spēja atcerēties faktus ārpus konteksta, piemēram, mēs atceramies, ka Francija ir Eiropā, ūdens vārās 100 ° C un delfīni ir zīdītāji, bet mums nav nepieciešams zināt, kad mēs dzirdējām/izlasījām šos faktus pirmo reizi. Semantiskā atmiņa atspoguļo arī mūsu vārdu, simbolu un jēdzienu zināšanas, kuras izmantojam, kad sarunājamies vai apgūstam jebkuru priekšmetu. To lieto, lai atcerētos vārdu un jēdzienu definīcijas. Ar tās palīdzību varam saprast dzirdēto informāciju, instrukcijas, mācību priekšmetus, piemēram, matemātiku un vēsturi, un lasītos tekstus.

1.3. Telpiskā orientācija

Cilvēka smadzenes ir izcils orgāns. Tās spēj domāt, radīt, analizēt un apstrādāt lielu informācijas daudzumu katru dienu. Tās sniedz mums iespēju pārvietoties vidē, izmantojot iedzimtu virziena maņu. Šo prasmi sauc par telpisko orientāciju, un tā ir ļoti noderīga ikdienā. Telpiskajai orientācijai ir izšķiroša nozīme, lai pielāgotos jaunai videi un nokļūtu no viena punkta līdz otram. Bez tās mēs bezgalīgi riņķotu apkārt, varētu apmaldīties un sastapties ar citām problēmām, par kuru eksistenci nemaz nenojaušam (Maxwell, 2013).

Agrā bērnībā bērni pieņem visu apkārt esošo atbilstoši viņu ķermeņiem, ķermeņa kustībām un viņu atrašanās vietai attiecībā pret citiem priekšmetiem. Agrās bērnības kustību sistēma, piemēram, ripošana, līšana, rāpošana, šūpošanās un vēlāk iešana, skriešana, kāpšana, veido bērna smadzenēs maņu „karti”, kur viņš atrodas telpā konkrētā laikā (Murphy, 2013). Telpiskā orientācija ir viena no pamatspējām, kurai jābūt trenētai, lai bērns viegli iemācītos lasīt un rakstīt. Šī spēja veicina bērna gatavības skolai veidošanos un lasīšanas un rakstīšanas

iemāņu apguvi. Ar laiku viņš iemācās atpazīt burtus, ciparus un citus grafiskos simbolus, jo tie atšķiras telpā, un pievērš uzmanību to raksturīpašībām - formai, sastāvdaļām, vietai un virzienam telpā. Pretējā gadījumā, ja bērnam ir vāji attīstīta telpiskā orientācija, tas var izraisīt burtu apgrieztu secību vārdos vai zilbēs, sliktu formu un vārdu atcerēšanos, problēmas ar lasīšanu, rakstīšanu un pareizrakstību.

1.4. Secība

Secība attiecas uz personas spēju vizuāli un/vai audiāli uztvert priekšmetus noteiktā secībā, atcerēties šo secību un izmantot to vēlāk. Tas ir veids, kā mēs varam nosaukt nedēļas dienas, gada mēnešus, alfabēta burtus, vai pat mīļākā ēdiena recepti.

Kad mums vajag atcerēties vai rekonstruēt skaņu kārtību vārdā vai zilbē, mēs izmantojam audiālās virknēšanas spējas. Viens no piemēriem ir teikt vai rakstīt „piela” vārda „liepa” vietā.

Vēl viena saikne starp secību un lasīšanu ir īpaša prasme kontrolēt acu kustību no kreisās puses uz labo, sekojot teksta līnijām. Šī procesa laikā acīm ir jāuztver burti pa vienam no kreisās puses uz labo, jāatpazīst tie un jāsakārto pareizā secībā, lai smadzenes varētu izlasīt un saprast vārdu. Lasot vārdus pareizā secībā, mēs varam saprast teikumus, paragrāfus, utt. Secības spēja ir arī ļoti nozīmīga, ja mums ir nepieciešams atstāstīt izlasīto pareizā loģiskā secībā.

1.5. Uzmanība

Uzmanība ir uzvedības un izziņas process, selektīvi koncentrējoties uz atsevišķu informācijas aspektu un ignorējot citu uztveramu informāciju. Uzmanību dēvē arī par ierobežotu apstrādes resursu sadali (Anderson, 2004).

Galvenās uzmanības īpašības ir šādas: noturība, koncentrēšanās, sadale, pārslēgšanās un uzmanības apjoms. Tas ir pilnīgi iespējams, ka viens no šiem aspektiem ir vairāk attīstīts nekā otrs.

1.5.1. Noturība un koncentrēšanās

Ļoti bieži šie divi jēdzieni ir tiek lietoti kopā, lai gan tie atšķiras viens no otra.

Noturība ir uzmanības laika raksturlielums, un tas attiecas uz uzmanības piesaisti vienam objektam.

Uzmanības koncentrēšana ir spēja fokusēties uz nepieciešamo objektu, tā sastāvdaļām, spēja saprast uzdevumu. Bērnam ar labām koncentrēšanās spējām ir arī labas novērošanas un organizācijas spējas. Un otrādi, tie bērni, kam šī spēja nav pietiekami attīstīta, parasti ir nedaudz apjukusi un nekārtīgi. Koncentrēšanās spēju attīstībai nepieciešami apzināti centieni, rezultāti, ko indivīds var uztvert un saprast, un jaunapgūta informācija.

Visiem cilvēkiem piemīt spēja koncentrēties uz kādu laiku, bet pārējā laikā domas ir izkaisītas un ceļo no vienas lietas uz citu. Mūsu spēja koncentrēties ir atkarīga no apņemšanās, entuziasma par uzdevumu (motivācijas), prasmes veikt uzdevumu, emocionālā, fiziskā un psiholoģiskā stāvokļa dotajā brīdī un apkārtējās vides.

1.5.2. Ilgtspējība

Uzmanības stabilitāte ir laiks, cik ilgi cilvēks var koncentrēties uz objektu. Stabilitāte ir tīšās uzmanības „ilgums”. To nosaka laika periods, cik ilgi cilvēks varat saglabāt savu uzmanību tās sākotnējās kvalitātes līmenī. Stabilitāte ir atkarīga no indivīda fiziskā stāvokļa, intereses un motivācijas (vieglāk ir tikt galā ar interesantu uzdevumu no rīta, nekā darboties ar garlaicīgiem sīkumiem vakarā, kad organisms ir noguris).

1.5.3. Pārslēgšanās

Par pārslēgšanos jeb novirzīšanos tiek dēvēta spēja nepieciešamības gadījumā atkārtoti „pārnest” uzmanību no viena objekta vai darbības uz citu. Tas var notikt neapzināti, kad, darot vienu lietu, mūsu uzmanība pēkšņi „pievēršas” kaut kam citam. Daudz svarīgāka ir spēja apzināti pārslēgt uzmanību no viena stimula uz otru. Īpatnība ir tā, ka indivīds veic apzinātu nesen notikušo stimulu

novērtējumu un, konstatējot, ka mainīgajā situācijā tiem ir lielāka nozīme nekā iepriekš, indivīds pārslēdz savu uzmanību uz jauno objektu/darbību.

Jebkura uzmanības pāreja prasa tīšus centienus, kā līmenis ir atkarīgs no vairākiem nosacījumiem, piemēram, nervu procesu iedzimtās mobilitātes aktivizācijas (uzbudinājums) un izslēgšanas (kavēšana). Jo augstāks ir mobilitātes līmenis, jo vieglāk notiek uzmanības pārslēgšanās.

SECINĀJUMI

Lai sasniegtu labas (precizitāte un ātrums) un efektīvas (augsts saprašanas līmenis) lasīšanas prasmes, ir nepieciešams, lai iepriekšminētās prasmes tiktu pienācīgi attīstītas. Jebkuru prasmju nepilnību rezultātā bērnam var rasties lasīšanas grūtības.

Nepietiekami attīstīta...	Kā tas ietekmē lasītprasmes apguvi?
redzes uztvere	<ul style="list-style-type: none"> - burtu atpazīšana – grūtības saskatīt burtu formu un izvietojuma līdzības un atšķirības (“m” – “n”; “b” – “d” u.c.) - dažādi fonti – bērns var atpazīt lielos burtus, bet neatpazīt mazos burtus (D – d, M – m, Q – q u.c.)
dzirdes uztvere	<ul style="list-style-type: none"> - problēmas uztvert audiāli sniegtu tekstu - grūtības sadalīt vārdu skaņās vai salikt skaņas kopā, lai izveidotu vārdu; - grūtības noteikt pirmo un pēdējo vārda skaņu - grūtības atšķirt līdzīgi skanošus vārdus (nevar „dzirdēt” atšķirības starp „auksts” un „augsts” vai „kazas” un „kāzas”) - problēmas saprast izlasīto
fonoloģiskā uztvere/ fonoloģiskā izpratne	<ul style="list-style-type: none"> - problēmas sapludināt atsevišķas skaņas vārdā, piemēram, „k-o-k-s” (bērns var zināt atsevišķas

	<p>fonēmas, bet neprot tās salikt)</p> <ul style="list-style-type: none"> - grūtības sadalīt nepazīstamus vārdus pa zilbēm un sapludināt tās, piemēram, „zvir-bu-lis” - problēmas ar dekodēšanu un lasīšanas tempu - problēmas izprast lasīto sliktas lasīšanas tehnikas dēļ
redzes atmiņa	<ul style="list-style-type: none"> - grūtības reproducēt vizuālo stimulu secību (piemēram, burtus vārdā) - grūtības atcerēties vārdu kopējo vizuālo izskatu vai burtu secību vārdā lasīšanas un pareizrakstības procesā - katru reizi ir jāatšifrē visi, pat īsie vārdi (atpazīšanas spēju trūkums)
dzirdes atmiņa	<ul style="list-style-type: none"> - problēmas saprast vārdu nozīmi (tas var norādīt uz aizkavētu valodas sapratni) - problēmas izprast mutiskus norādījumus un sekot tiem
īstermiņa atmiņa	<ul style="list-style-type: none"> - dekodēšanas problēmas - grūtības lasīšanas laikā pietiekami piefiksēt (vai apdomāt) idejas vai informāciju - grūtības paturēt prātā izlasīto (bērns bieži aizmirst teikuma vai paragrāfa sākumu, kamēr tiek līdz beigām, dažos gadījumos tas var notikt pat ar garākiem vārdiem) - problēmas ar vizuāli telpiskas informācijas uzglabāšanu (piemēram, burtu secību vārdā)
ilgtermiņa atmiņa	<ul style="list-style-type: none"> - nespēja uzglabāt un/vai atjaunot informāciju pēc teksta izlasīšanas - grūtības atcerēties grafēmu vai fonēmu secību

	- grūtības saprast izlasīto
semantiskā atmiņa	- problēmas saprast vārdus un jēdzienus, kas rada zemu lasīšanas izpratni
secība	- problēmas ar acu kustībām un sekošanu teksta lineārām struktūrām (trūkstošas līnijas, „lēkāšana” pa tekstu uz priekšu un atpakaļ) - nepilnīga teksta uztveri, kā rezultātā ir slikta izpratne par lasīto; - tehniskā līmenī: problēmas ar dekodēšanu - burtu aizstāšana un izlaišana vai mainīšana vietām; vārdu minēšana, nevis lasīšana. Rezultātā - lēna, juceklīga, kļūdaina lasīšana, vārdu/teikumu nozīmes mainīšana un zems sapratnes līmenis
uzmanība	- problēmas ar dekodēšanu un pieturzīmju ievērošanu - problēmas ar lasīšanas tempu - problēmas ar lasītā izpratni - straujš nogurums - motivācijas un intereses zudums

Mācoties lasīt, jaunais skolēns var sastapties ar uztveres, telpiskās orientācijas, atmiņas un/vai uzmanības problēmām, kā rezultātā var rasties grūtības ar saprašanu un labas lasīšanas tehnikas apgūšanu. Ja bērnam ir lasīšanas grūtības, ja viņš nevar saprast izlasīto, ir skaidrs, ka viņam nebūs gandarījuma lasīt. Turklāt, ja bērns neredz uzlabojumus savā lasīšanas tehnikā vai izpratnes līmenī par spīti viņa centieniem, viņš ļoti drīz zaudēs interesi un motivāciju lasīt.

2. GRŪTĪBAS, AR KURĀM BĒRNS VAR SASTAPTIES, MĀCOTIES LASĪT

Mācīšanās lasīt ir diezgan sarežģīts uzdevums, kas prasa acu muskuļu koordināciju, lai varētu sekot teksta līnijai; labu telpisko orientāciju burtu un vārdu interpretēšanai; labi attīstītu redzes atmiņu, lai saglabātu burtu un vārdu nozīmi. Nepieciešamas arī secības spējas, teikumu un gramatikas struktūru izpratne un spēju kategorizēt un analizēt. Papildus visām šīm prasmēm, smadzenēm ir jāspēj vizuāli integrēt uztvertās nianšes (burtus un to modeļus) ar atmiņu un saistīt tās ar konkrētām skaņām, kuras vēlāk tiks saistītas ar noteiktām nozīmēm. Lai panāktu labu izpratnes līmeni, lasītājam jāsauglabā vārdu nozīme līdz visa teikuma vai fragmenta lasīšanas beigām. Traucējumus kādā no šiem procesiem rada lasīšanas grūtības.

Daudzi bērni saskaras ar lasīšanas grūtībām - aptuveni 10 miljoniem bērnu visā pasaulē ir grūtības iemācīties lasīt, neatkarīgi no tā, kādā valodā viņi runā vai kādu alfabētu izmanto. Labā ziņa ir tā, ka lielākā daļa no viņiem var pārvarēt grūtības, ja saņem atbilstošu ārstēšanu agrīnā vecumā.

Lasīšanas grūtības parādās pastāvīgi, kas nozīmē, ka ir plašs skolēnu loks, kas ar tām sastopas. Ir skolēni, kam ir diagnosticēta ar lasīšanu saistīta invaliditāte, bet ir vēl lielāka skolēnu grupa (bez diagnozes), kam joprojām ir nepieciešama mērķtiecīga lasīšanas palīdzība (Drummond, 2009).

Skolotājam vajadzētu rīkoties šādi, ja klasē ir skolēns ar lasīšanas grūtībām:

- Pirmkārt, jāmēģina noskaidrot grūtību cēloni - bērnam var būt runas problēmas (vēla runas attīstība, problēmas ar izrunu, runas struktūru utt.), tas varētu būt divvalodības vai disleksijas dēļ.

- Otrkārt, skolotājam ir jāmēģina pieņemt skolēna vājās puses un strādāt ar viņa stiprajām pusēm, pielāgojot mācīšanas stilu skolēna mācīšanās vēlmēm.

- Treškārt, skolotājam ir jāsniedz mērķtiecīgi norādījumi, lai izveidotu/uzlabotu visas labu lasīšanas prasmju attīstīšanai nepieciešamās prasmes/spējas.

- Skolotājam jāstrādā ciešā sadarbībā ar speciālistiem (kas var darboties ar bērnu ārpus klases/skolas) un vecākiem.

Problēmas ar lasīšanas apguvi var iedalīt divās grupās: grūtības ar lasīšanas metodēm un grūtības ar lasītā saprašanu.

2.1. Grūtības ar lasīšanas metodēm

Kad runājam par grūtībām, kas saistītas ar lasīšanas metodēm, problēmas var novērot vienā vai vairākos aspektos:

2.1.1. Burtu vizuāla atšķiršana – problēmas ar burtu atpazīšanu; burtu aizstāšana vai izvietojums vārdos un/vai frāzēs. Bērniem sagādā problēmas vārdu dekodēšana, it sevišķi, ja tie ir gari vai reti izmantoti

2.1.2. Burtu – skaņu atbilstība – problēmas ar vizuālu grafēmu atpazīšanu, to atrašanās vietu; burtu elementu skaits un/vai veids, kā tie ir apvienoti vārdā. Pretēja problēma ir vērojama rakstīšanā - grūtības dzirdēt grafēmai attiecīgo skaņu un pierakstīt šo grafēmu pareizi.

Burtu - skaņu atbilstība attiecas uz skaņu identificēšanu, kas saistītas ar atsevišķiem burtiem un to kombinācijām. Šajā bērna lasītprasmes attīstības posmā fonēmiskā izpratne sāk pārklāties ar ortogrāfisko izpratni un lasīšanu.

2.1.3. Uzglabāšana atmiņā – problēmas ar garāku vārdu dekodēšanu un semantiskas problēmas. Lasīšanas laikā skolēnam ir jāspēj paskatīties uz vārdu, izveidot tā tēlu prātā un atcerēties vārdu vēlāk. Skolēni ar labu redzes atmiņu atpazīs šo pašu vārdu vēlāk sevis lasītos vai citos tekstos, spēs atcerēties vārdu un nosaukt to pa burtiem (Cusimano, 2001). Bērni, kas vēl nav attīstījuši savas redzes atmiņas prasmes, nevar brīvi reproducēt vizuālo stimulu secību. Viņi bieži saskaras ar grūtībām atcerēties kopējo vārda vizuālo izskatu vai burtu secību vārdā lasīšanas un rakstīšanas laikā.

2.1.4. Skaņu apvienošana vārdos – tā ir spēja veidot vārdus no atsevišķām skaņām, apvienojot tās noteiktā secībā. Apvienošana ir būtiska prasme lasīšanas procesā, un tas ir fonoloģiskās izpratnes iemaņu piemērs. Lai bērns spētu lasīt vārdus, viņam

- jāzina katra burta skaņa
- jāapvieno šīs skaņas kopā, izrunājot vārdu.

Varētu būt, ka bērns zina atsevišķas fonēmas un var tās izrunāt (piemēram, „b-u-m-b-a”), bet viņš vienkārši nav spējīgs tās savienot, lai izveidotu vārdu („bumba”).

2.1.5. Lasīšanas temps – temps nenozīmē tikai visu vārdu tekstā precīzu dekodēšanu, bet arī lasīšanu ar pienācīgu ātrumu un izteiksmi. Temps ir svarīgs, jo tas veido saikni starp vārda atpazīšanu (dekodēšanu) un izpratni (kas ir lasīšanas sākotnējais mērķis). Plūstošs lasījums izklausās dabiski, it kā kāds runātu. Protams, neviens lasa tekoši no paša sākuma. Pirmkārt, bērnam jāspēj bez pūlēm atšifrēt vārdus, saņemt labus norādījumus, daudz vingrinājumu un pietiekami daudz laika, lai spētu to izdarīt salīdzinoši ātri, kā arī jāzina un jāievēro pieturzīmes. Jaunie lasītāji, kā arī tie, kam vēl nav izstrādāts lasīšanas temps, lasa lēnām, vārdu pa vārdam, kļūdaini, ar garām pauzēm starp vārdiem un neievēro pieturzīmes. Citiem vārdiem sakot - viņu mutiskais lasījums izklausās juceklīgi.

2.1.6. Pieturzīmes – pieturzīmes ir visā pasaulē atzīta zīmju vai simbolu sistēma, kas paredzēta, lai lasītājs zinātu, kā teikums ir konstruēts, kā tas būtu jālasa un padara nozīmi skaidru. Pieturzīmes nav atkarīgas no izmantotās valodas vai alfabēta.

Atbilstošas pieturzīmes darbojas kā „ceļazīmju” kopums, lai vadītu lasītāju cauri tekstā paustajām idejām. Ja autovadītāji neievēro ceļa zīmes, satiksme ir haotiska un nekontrolēta. Tas pats notiek ar lasīšanu, ja netiek ievērotas pieturzīmes, kuras norāda lasītājam, kad palēnināt un kad paātrināt tempu un kad apstāties.

Ja bērns neizprot pieturzīmju nozīmi vai neievēro tās, tas tieši ietekmē izpratnes līmeni.

2.2. Grūtības ar lasītā saprašanu

Izpratne ir galvenais lasīšanas mērķis. Visi piekrīt, ka lasīšana nav vienkārši atsevišķu vārdu atpazīšana vai saprašana. Visi saprašanas modeļi atzīst nepieciešamību lasītājiem veidot garīgu teksta attēlojumu. Tas ir process, kas ietver dažādu informācijas avotu integrāciju, sākot ar leksikas iezīmēm līdz

zināšanām par notikumiem pasaulē (piemēram, Garnham, 2001; Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1998).

Pastāv vairāki iemesli, kā rezultātā lasītājam būs grūtības ar saprašanu. Labas lasīšanas metodes ir viens no galvenajiem augsta sapratnes līmeņa priekšnoteikumiem. Viens nepareizi izlasīts vārds un nespēja saprast teikuma semantiskās daļas var radīt problēmas ar izpratni un interpretāciju.

Neuzmanīgi lasot rindas, bērni uztver juceklīgu tekstu, neapzinoties, ka viņi lasa atsevišķas, nesaistītas tā daļas un tādējādi maina atsevišķu faktu, dažreiz pat visa teksta kopumā, pamata nozīmi. Kad bērns piedzīvo lasīšanas grūtības un papildus arī vārdu atpazīšanas un lasīšanas precizitātes problēmas (burtu un zilbju aizstāšanu vai dispozīciju, vārdu maiņu), tiek ietekmēts lasīšanas ātrums (lēns un juceklīgs lasījums). Galvenokārt tomēr šīs grūtības ietekmē bērnu spēju uztvert un izprast lasīto informāciju, kā rezultātā viņi nesaprot saturu. Zemais izpratnes līmenis liedz viņiem gandarījumu no lasīšanas un demotivē lasīt vairāk.

Vēl viens iemesls ir teksta „lasāmība”. Ja teksts nav pareizi izvēlēts, atbilstošs skolēnu vecumam un lasīšanas prasmēm, viņi, iespējams, nespēs saprast tā nozīmi. Daudzzilbju vai reti lietoti vārdi un gari, sarežģīti teikumi var radīt papildu grūtības jauniem lasītājiem.

Nosakot cēloni, varētu atklāt arī nepietiekami plašu skolēna vārdu krājumu. Mūsdienās bērni lasa maz, un, ja viņiem nelasīja priekšā ļoti agrā vecumā, tas ietekmē viņu pasīvo vārdu krājumu un var būt zemās izpratnes līmeņa iemesls.

Grūtības var novērot lasītā izpratnē, kā arī gramatikas noteikumu pārzināšanā un pielietošanā, vārdu semantikā un to atbilstošā izmantošanā. Rezultātā, lasīto informāciju nevar efektīvi uztvert un saglabāt; ļoti bieži grūtības sagādā loģiska un īslaicīga secības nodrošināšana, kad ir interpretēšanas nepieciešamība.

Redzes un dzirdes atmiņai ir svarīga nozīme saprašanas procesā.

Dzirdes atmiņa ir saistīta ar mutiskās informācijas uztveršanu, lai apstrādātu šo informāciju, uzglabātu to prātā un tad atcerētos dzirdēto. Būtībā tā ir uzmanības, klausīšanās, apstrādes, uzglabāšanas un atcerēšanās prasme, jo skolēni ar vāju dzirdes atmiņu uzņemt tikai nelielu daļu no stundu laikā teiktā; viņi saprot nedaudz no tā, ko saka skolotājs. Vēlāk no teiktā viņi spēj atcerēties tikai nedaudz vai vispār neko (Cusimano, 2009).

Bērniem ar sliktu redzes atmiņu grūtības sagādā izpratne. Viņi bieži lasa domās skaļi, jo viņiem ir jāpaļaujas uz dzirdes ieguldījumu, lai palīdzētu kompensēt trūkumus. Bērniem var sagādāt grūtības atcerēties, kā vārds izskatās, vai atpazīt to pašu vārdu citā rindā vai lapā.

Skolēns, kam ir lasīšanas grūtības:

- ILGSTOŠI NEVAR ATCERĒTIES UN IEGAUMĒT BURTUS;
- GRŪTĪBAS IEMĀCĪTIES SALIEDĒT BURTUS ZILBĒ, VĀRDĀ;
- GRŪTĪBAS IEMĀCĪTIES ĀTRI UN PRECĪZI NORAKSTĪT (piemēram, no tāfeles);

BĒRNAM BŪS GRŪTĪBAS IZPILDĪT ARĪ ŠĀDUS UZDEVUMUS:

- PAZĪT ATSKAŅAS VĀRDĀ (pasaka –asaka);
- SADALĪT VĀRDU ZILBĒS, SASITOT PLAUKSTAS (mā-ja, pu-ķe);
- SAVIENOT SKAŅAS VĀRDĀ (m-ā-j-a -Ko es pateicu? Māja);
- SAKLAUSĪT SKAŅAS VĀRDĀ;
- NODALĪT SKAŅU (nosauc pirmo skaņu vārdā: aste – a, bite –b);
- NOTEIKT SKAŅU SECĪBU VĀRDĀ (māja – nosauc otro skaņu vārdā; nosauc trešo skaņu vārdā utt.);
- NOTEIKT VĀRDU SKAITU TEIKUMĀ.

VARĒTU BŪT ARĪ ŠĀDAS GRŪTĪBAS:

- FONĒMU UN MORFĒMU APGUVĒ (burtu jaukšana, aizstāšana rakstos);
- MORFOLOĢIJA (piedēkļi, izskaņas, prievārdi, līdzska u mija);
- LIETVĀRDU UN DARBĪBAS V. GRAMATISKO FORMU VEIDOŠANĀ;
- ILGSTOŠAS PROBLĒMAS GRAMATIKAS LIKUMU APGŪŠANĀ UN LIETOŠANĀ;

SKOLOTĀJS VARĒTU PAMANĪT ARĪ NETIEŠAS GRŪTĪBAS:

- GRŪTĪBAS TEKSTA UZDEVUMU RISINĀŠANĀ, JO BĒRNI NESPĒJ TO IZLASĪT NE PIETIEKAMI ĀTRI, NE PRECĪZI;
- GRŪTĪBAS PAREIZI NORAKSTĪT NO TĀFELES INFORMĀCIJU PAR UZDOTAJIEM MĀJAS DARBIEM;
- BĒRNI BIEŽI NEZINA, KAS IR UZDOTS;
- VISPĀRĒJAS GRŪTĪBAS MĀCĪBĀS, NEPATIKA PRET SKOLU;
- PSIHOSOMATISKIE TRAUCĒJUMI;
- MUĻĶOŠANĀS MĀCĪBU STUNDU LAIKĀ

3. KĀ PALĪDZĒT?

Šī moduļa daļa balstās uz „Asociācija Dyslexia – Bulgaria” speciālistu pieredzi, kas vairākus gadus ir strādājuši ar bērniem ar lasīšanas grūtībām. Visi piemēri ir patiesi. Vārdi ir mainīti konfidencialitātes nolūkos.

3.1. Problēmas ar lasīšanas metodi

a) Grūtības atpazīt un nosaukt burtus

T. ir 7 gadus vecs zēns un mācās 1.klasē. Mācību gada beigās, kad visiem bērniem ir jābūt spējīgiem lasīt īsus tekstus patstāvīgi, T. var atpazīt tikai aptuveni 15 no 30 bulgāru alfabēta burtiem. Viņam sagādā grūtības atpazīt burtus, kas izskatās līdzīgi, piemēram “u” – “u” , “u” - “y” (kirilicas alfabēts), vai vispār iegaumēt dažus burtus. Viņš bieži jautā: „Kurš burts tas ir?”

Ar līdzīgām problēmām ar “b” - “d”, “p” – “q” sastopas bērni, kas izmanto latīņu alfabētu. Burti “n” - “m” ir problemātiski abos alfabētos.

Kā var palīdzēt skolotājs?

- Trenēt bērnu redzes uztveri un redzes atmiņu, izmantojot dažādas spēles (Memory, Domino, Loto u.c.)
- Mācīt bērniem atrast dažādu priekšmetu līdzības un atšķirības un izmantot šīs prasmes, lai atrastu burtu līdzības un atšķirības (forma un izvietojums)
- Iedot bērniem modeli, kam sekot veidojot burtus un labot savu redzes uztveri

Ko var darīt mājās vecāki?

- Izmantot dažādus materiālus, lai palīdzētu bērnam iegaumēt burtus (modelēšanas mālu, mīklu, putas, sūkļus, smiltis u.c.)
- Izmantot katru iespēju (iepirkšanās, pastaiga, TV skatīšanās u.c.), lai pārbaudītu bērna burtu zināšanas
- Izmantot telpu mājās (mēbeles, durvis, sienas), lai izvietotu burtus (īpaši tos, kuri vēl nav iegaumēti) un bērns redzētu tos visu laiku

Ieteicamie vingrinājumi un spēles:

- ✓ **Alfabēta labirints** - <http://handsonaswegrow.com/alphabet-maze-learning-activity/>
- ✓ **Maģiskie burtiņi** – uz baltas papīra lapas uzzīmē burtu ar baltu pastelkrāsu. Bērna uzdevums ir izkrāsot formu (burtam jābūt uzzīmētam kvadrātā, trijstūrī vai aplī) ar ūdenskrāsām un vērot, kas notiks pēc tam. Krāsošanas laikā parādīsies burtiņš. Tad bērnam var dot uzdevumu uzzīmēt kaut ko, kas sākas ar attiecīgo burtu (piemēra, ja ir burts „k”, var uzzīmēt kaķi, kuģi utt.).
- ✓ **Burtu veidošana** – var izmantot plastilīnu, modelēšanas mālu vai pat „normālu” mīklu. Bērnam iedot izdrukātu burta piemēru un viņam tas ir jāuztaisa, sekojot dotajam piemēram. „Problemātiskajiem” burtiem bērns var uztaisīt papildus modeļus, kas viņam asociējas ar noteikto burtu (piemēram, taurenis burtam „T”).



b) Grūtības savienot burtus ar skaņām

M. ir 8 gadus vecs. Skolotāji paziņo, ka viņam ir grūtības savienot burtus ar attiecīgajām skaņām. Zēna vecāki saka, ka M. iemācījās alfabētu krietni pirms sākšanas iet skolā, spēja atpazīt visus burtus un nosaukt tos, tāpēc vecāki nenojauta, ka dēls varētu saskarties ar grūtībām iemācīties lasīt. Sākumā M. nevarēja izlasīt par vienkāršus vārdus. Izskatās, ka viņš aizmirst burtus visu laiku, lai arī redzot tos atsevišķi (ne kā vārdu daļu), viņš nosauc burtus nekavējoties. Savienot skaņas ar burtiem (diktātu laikā) ir vēl sarežģītāk.

Kā var palīdzēt skolotājs?

- Trenēt bērnu redzes un dzirdes atšķiršanas prasmes, izmantojot dažādas spēles
- Izveidot atsevišķu burtu diktātus, pakāpeniski paaugstinot ātrumu
- Izmantot dažādas spēles, lai trenētu bērnu spēju ātri pārslēgt uzmanību
- Iepazīstināt bērnus ar dažādiem drukas veidiem, lai nerastos papildus grūtības nosaukt burtus, ieraugot savādāka izskata tekstu

Ko var darīt mājās vecāki?

- Spēlēt spēles, kurās bērnam jānosauc vārda pirmo/pēdējo skaņu vai pēc iespējas vairāk vārdu, kas sākas ar noteiktu burtu/skaņu/zilbi, jānosauc pa burtiem dzirdētais vārds utt.
- Izmantot jebkuru iespēju, lai trenētu bērnu ātri nosaukt burtus, kas viņam tiek parādīti nejaušā secībā, un parādīt dzirdētajām skaņām atbilstošos burtus

Ieteicamie vingrinājumi un spēles:

- ✓ **Darba lapa Nr.3**– Aliterācijas spēles
- ✓ **Uzmini priekšmetu** – Pieaugušais (skolotājs vai vecāki) saka: „Es domāju par priekšmetu. Tā nosaukums sākas ar „...” (piemēram, „m”). Bērns sāk minēt: „Tā ir mašīna”. Pieaugušais atbild: „Nē, tam nav riteņu”. Bērns min nākamo vārdu: „Muša”. „Nē, tam nav spārnu”, un tā tālāk, kamēr bērns atmin pareizo vārdu (šajā gadījumā tas varētu būt „mamma”). Spēles ideja ir likt bērnam izdomāt pēc iespējas vairāk vārdu, kas sākas ar to pašu skaņu. Lai bērnam neliktos, ka viņš tiek mānīts un pieaugušais visu laiku maina vārdus, var sagatavot atbilstošus attēlus.
- ✓ **Alfabēta pāris** – tiešsaistes spēle, lai palīdzētu bērniem apgūt burtu-skaņu atbilstību – http://www.abcya.com/alphabet_matching_game - šī spēle ir angļu valodā, bet līdzīgas spēles ir atrodamas gandrīz katrā valodā.

c) Grūtības apvienot skaņas vārdos

N. ir gudra 8 gadus veca meitene. Viņai nesagādā grūtības atpazīt un nosaukt visus burtus. Viņai patīk skola, un viņa aktīvi piedalās stundu darbā. Ne skolotāji, ne vecāki nenojauta sarežģījumus līdz brīdim, kad bērni sasniedza to lasītprasmes apguves posmu, kurā viņi sāka lasīt „pa īstam”. N. viegli savieno burtus un skaņas, bet nevar apvienot divas skaņas, lai izveidotu vienkāršākās zilbes. Redzot burtu kombināciju „ma”, N. vairākas reizes atkārtoti „m”-„a”, „m”-„a”, un tā arī nespēj pateikt „ma”.

Kā var palīdzēt skolotājs?

- Nevajag mācīt apvienošanu līdz ir pavisam skaidrs, ka bērni viegli atpazīst visus burtus un var tos „atskaņot”
- Ja bērnam ir problēmas ar apvienošanu, likt viņam „izdziedāt” vārdus, paturot skaņas kopā
- Apturēt bērnu nekavējoties, ja viņš atdala skaņas, nevis brīvi apvieno tās kopā. Neļaujiet izkopt nepareizas prasmes!!

Ko var darīt mājās vecāki?

- Parādīt bērnam, kā no diviem vai trim burtiem var izveidot jēgpilnu vārdu. Izrunāt katru skaņu atsevišķi, tad apvienot skaņas, lai bērns dzird vārdu. Likt bērnam izdarīt to pašu, pēc tam nomainīt vienu burtu, lai izveidotu jaunu vārdu, un lūgt bērnu nosaukt burtus un pateikt visu vārdu kopā. Procesu vajag atkārtot, līdz bērns var apvienot skaņas patstāvīgi.

Ieteicamie vingrinājumi un spēles:

- ✓ **Izveido vārdu** – Pieaugušais (skolotājs vai vecāki) lēni nosauc burtu skaņas. Bērns klausās uzmanīgi un, kad pieaugušais apstājas, izrunā visu vārdu (piemēram, [l]-[a]-[m]-[p]-[a]; bērnam jāpasaka [lampa]). Jāsāk ar īsiem vārdiem, palielinot uzdevuma grūtības pakāpi. Ja apvienošana sagādā problēmas, jāsāk ar divburtu

✓ **Papildus spēles**, lai trenētu apvienošanu:

http://www.readingrockets.org/strategies/blending_games

<http://www.education.com/game/blending-sounds-spelling/>

<http://pbskids.org/lions/games/blending.html>

<http://www.ictgames.com/blendingDragon/index.html>

d) Lēns lasīšanas temps un ātrums

K. un S. ir vienaudži, un abiem ir atšķirīgas problēmas ar lasīšanu. K. lasa pa „gabaliem”, it sevišķi garākus vārdus. Sarežģītu vārdu lasīšanā S. izmanto citu metodi – sākumā viņš tos izlasa čukstus un tad pasaka skaļi. Abu bērnu lasījums neizklausās „dabīgi”- tas ir lēns, neritmisks, ar daudzām pauzēm un bez attiecīgas intonācijas. Citiem vārdiem sakot, tiek novērots tempa trūkums. Kad klasē viņiem ir jālasa skaļi, paaugstinātā stresa līmeņa dēļ, viņi pieļauj vēl vairāk kļūdu.

Kā var palīdzēt skolotājs?

- Pievērst īpašu uzmanību redzēto vārdu lasīšanas automatizācijai. Nepieciešamības gadījumā veltīt uzdevumam vairāk laika, līdz bērns spēj ātri atpazīt visus īsos vārdus.
- Bērnā ar grūtībām izvēlēties/sagatavot tekstu, kas atbilst viņa lasīšanas līmenim. Jābūt drošam, ka bērns spēj izlasīt vismaz 90% teksta vārdu patstāvīgi.

Ko var darīt mājās vecāki?

- Turpināt lasīt bērnam priekšā, pat ja viņam jau ir noteiktas lasīšanas prasmes. Likt bērnam izlasīt tekstā vārdus, ko viņš zina.
- Izvēlēties grāmatu, kas interesē bērnu un atbilst viņa lasīšanas līmenim
- Lasīt kopā ar bērnu. Palīdzēt bērnam izlasīt vārdus, kas sagādā grūtības.

- Nelikt bērnam lasīt ātri, pirms viņš var lasīt kārtīgi. Pareiza lasīšana palīdz izprast tekstu, ātrums nāks ar laiku.

- Izmantot audio grāmatas, lai uzturētu motivāciju. Var likt bērnam noklausīties vienu nodaļu un izlasīt nākamo nodaļu

Ieteicamie vingrinājumi un spēles:

- ✓ Lasīšanas tempa attīstīšanas „**pamati**”
https://www.youtube.com/watch?v=OM-mi_4usvE#t=143.5665402124431
- ✓ **Mammas ieteikums** lasīšanai brīvi
<https://www.youtube.com/watch?v=rQDdN29tDHY>
- ✓ **Darba lapa Nr.1** – Rīmēšanas prasmes
- ✓ **Darba lapa Nr.2** – Sillabifikācijas prasmes
- ✓ **Lai palīdzētu bērnam** uzlabot lasīšanas tempu, lasīšanai paredzēto tekstu var ierakstīt un ļaut bērnam klausīties ierakstu pirms lasīšanas. Teksts ir jālasa pietiekami lēni, lai bērns spēj sekot līdzi; jāievēro pieturzīmes. Lasījumam jākalpo bērnam kā laba lasījuma piemēram. Bērna uzdevums ir izlasīt to pašu tekstu, cenšoties imitēt ierakstu.
- ✓ **Izmantot drāmas metodes**, motivējot bērnu lasīt kā „aktieri” – sākt ar apmācību, kā izmantot intonāciju dažādu jūtu un/vai attieksmes paušanai (piemēram, dot uzdevumu pateikt: „Sveiks! Kā tev iet?” tuvam draugam, ko priecājies satikt, un cilvēkam, kas ne pārāk patīk, bet ar kuru jābūt pieklājīgam); turpināt ar vienkāršiem, īsiem dialogiem, pakāpeniski palielinot lasāmā materiāla garumu un sarežģītības pakāpi.

e) Pieturzīmju problēma

D. ir 9 gadi, viņa mācās 3.klasē. Viņai nav problēmu ar dekodēšanu, meitene lasa vārdus pareizi un pietiekamā ātrumā, bet viņas lasījums izklausās „robotisks” – nav intonācijas un izteiksmes. Klausītāji nespēj uztvert lasītā nozīmi, jo D. neievēro pieturzīmes. Viņas pašas izpratnes līmenis nav augsts, un bieži vien viņa nespēj atkārtot tikko lasīta teksta saturu.

Kā var palīdzēt skolotājs?

- Pievērst īpašu uzmanību pieturzīmju nozīmei. Paskaidrot bērniem, kāpēc ir svarīgi ievērot pieturzīmes lasīšanas laikā.
- Veikt pieturzīmju nozīmes paraugdemonstrējumu: vienu reizi izlasīt tekstu, neievērojot pieturzīmes; otro reizi lasīt to pašu tekstu ar attiecīgu izteiksmi. Pārbaudīt izpratnes līmeni abos gadījumos.
- Stundās veltīt laiku, lai trenētu tā saukto izteiksmīgo lasīšanu, kur pauzēm un intonācijai ir īpaši svarīga loma (var arī lasīt pāros)

Ko var darīt mājās vecāki?

- Vedot bērnu uz skolu, pievērst viņa uzmanību ceļa zīmēm un vilkt paralēles ar pieturzīmēm
- Lasīt bērnam priekšā un ievērot pieturzīmes. Mēģināt lasīt ar izteiksmi - tas palielinās bērna interesi un kalpos kā paraugs
- Kad bērns lasa skaļi, lūgt ne tikai pareizi dekodēt vārdus, bet arī „lasīt” pieturzīmes - tas palielinās viņa izpratnes līmeni.

Ieteicamie vingrinājumi un spēles:

- ✓ **Īsas nodarbības** par pieturzīmēm un lasīšanu
<https://learnzillion.com/resources/72239-using-punctuation-to-read-fluently-1>

- ✓ **Pieturzīmju lasīšanas vingrinājums** – seko soļiem:

- likt bērnam uztaisīt no māla pieturzīmes un uzrakstīt to nosaukumus;



- sadalīt pieturzīmes divās grupās - apstāšanās zīmes (punkts, jautājuma zīme, izsaukuma zīme, kols, daudzpunkte) un pauzes zīmes (komats, semikols, domuzīme) - un paskaidrot atšķirību;



- sagatavot tekstu ar dažādām pieturzīmēm un likt bērnam „lasīt” tikai zīmes (izlaist vārdus un nosaukt tikai pieturzīmes); sekot bērnam līdzī uzmanīgi un, katru reizi, kad viņš izlaiž zīmi vai pieļauj kļūdu, no rādīt uz šo zīmi un lūgt turpināt no tās vietas;
- sagatavot citu tekstu un lūgt bērnam atkal „lasīt” tikai pieturzīmes, bet šoreiz sakot „stop” un „pauze”. Sekot bērnam līdzī uzmanīgi un, katru reizi, kad viņš izlaiž zīmi vai pieļauj kļūdu, no rādīt uz šo zīmi un lūgt turpināt no tās vietas;
- sagatavot citu tekstu, ko bērns lasīs „normāli”, neizlaižot vārdus un ievērojot pieturzīmes. Lai palīdzētu bērnam, pieaugušais var ieteikt pirms katras pieturzīmes prātā pateikt „stop” vai „pauze”, atkarībā no redzētās zīmes.
- Rezultātā, lasījums izklausīsies daudz savādāk, un izpratnes līmenis paaugstināsies.

4.2. Problēmas ar lasītā izpratni

- a) Grūtības saprast tekstu, jo tajā ir pārāk daudz vārdu, kuru nozīmi bērns nezina

K.T. ir pamatskolas skolotāja. Dažiem no viņas skolēniem, par spīti labai lasīšanas tehnikai, tomēr ir grūtības saprast un atcerēties lasīto. Cenšoties atrast veidu, kā palīdzēt skolēniem uzlabot lasītā izpratni, skolotāja izmanto dažādas stratēģijas.

Kā var palīdzēt skolotājs?

- Sagatavot zibkartītes ar nepazīstamiem vai sarežģītiem vārdiem no teksta, ko bērni lasīs
- Stundu laikā mācīt bērniem, kā vārdnīcā atrast nepazīstamos vārdus un apspriest to nozīmi teikuma ietvaros
- Sadalīt bērna lasīto stāsta gramatiskajās sastāvdaļās: darbības vieta, galvenais varonis, darbība un rezultāts
- Doties uz bibliotēku vai grāmatu veikalu; ļaut bērniem pašķirstīt grāmatas, lūdzot pievērst uzmanību ilustrācijām un atrast varoņu vārdus; klasē apspriest, par ko, viņuprāt, šie stāsti varētu būt, kas varētu notikt ar varoņiem utt.

Ko var darīt mājās vecāki?

- Klausīties savu bērnu lasām pāris minūtes dienā. Lasītās grāmatas līmenim vajadzētu būt nedaudz zemākam nekā skolā lasītajām, lai uzlabotu lasīšanas tempu.
- „Iziet” cauri stāstam lappusi pa lappusei un aplūkot attēlus, ilustrācijas, virsrakstus, sānjoslas utt. Šīs darbības palīdzēs bērnam sagatavoties lasītajam, kā arī veicinās izpratni un koncentrēšanos.
- Pārlasīt mīļākās grāmatas. Pazīstamu grāmatu pārlasīšana ir labs tempa un dekodēšanas treniņš, kas arī paaugstinās bērna izpratnes līmeni.

Ieteicamie vingrinājumi un spēles:

- ✓ **Darba lapa Nr.4** – Lasītāja dienasgrāmata
- ✓ **Jautājumi, atbildes, prognozes** – pirms teksta lasīšanas lūgt bērniem izlasīt tikai virsrakstu un pāris minūtes aplūkot ilustrācijas, tad pajautāt, kas, viņuprāt, ir galvenie varoņi. Ko bērni vēlētos par viņiem uzzināt? Kas notiks stāstā? Skolotāja uzzīmē uz tāfeles tabulu un uzraksta bērnu atbildes, jautājumus un prognozes, bet bērni lasa stāstu. pēc izlasīšanas viņus var sadalīt pāros vai nelielās grupiņās un dot pāris minūtes diskusijām, pēc kurām visi kopā atkal pievēršas tabulai, pieraksta bērnu atrastās atbildes un pārbauda, vai prognozes bijušas pareizas.

Galvenie varoņi	Ko es vēlētos uzzināt?	Tekstā atrastās atbildes	Kas, manuprāt, notiks?	Kas notika

b) Citas grūtības – dažos gadījumos lasītā izpratnes problēmas var būt saistītas ar lasīšanas metodēm (skatīt 4.1. apakšnodaļu) vai atmiņas traucējumiem.

SECINĀJUMI

Skolas periods ir saistīts ar aktīvu prasmju veidošanu/attīstību un zināšanu uzkrāšanu, kas to padara par galveno iestādi bērna dzīvē. Ilgi pirms bērnu iešanas skolā ir redzami rādītāji, kas palīdz vecākiem un skolotājiem saprast, vai bērns ir sasniedzis nepieciešamos priekšnoteikumus veiksmīgam startam skolā. Tomēr ļoti bieži vecāki uzskata, ka bērns ar laiku atbrīvosies no problēmas un

panāks vienaudzus. Diemžēl skolotāji nepalīdz, pārlicinot vecākus, ka bērnu attīstības temps atšķiras un vēlāk viss būs labi. Vairumā gadījumu par grūtībām pamatskolas klasēs ziņo skolotāji (vecākiem parasti ir nepieciešams vairāk laika, lai pieņemtu, ka viņu bērnam ir problēmas), lasītprasmes apguves procesa laikā.

Nevajag gaidīt, ka bērns atbrīvosies no lasīšanas grūtībām (lasīšanas metodes un izpratnes), tāpēc ir ļoti svarīgi atzīt problēmu pēc iespējas ātrāk un risināt to nekavējoties. Agrīna apzināšana ļautu skolotājiem un vecākiem īstenot atbilstošas, efektīvas stratēģijas, lai atbalstītu bērnu viņa centienos pārvarēt lasīšanas grūtības (un rakstīšanas grūtības arī, jo šie divi procesi ir cieši saistīti). Problēmas neievērošana ne tikai radīs bērnam problēmas skolā, bet laupīs motivāciju lasīt, novedīs pie nepatikas vai atteikšanās lasīt (un veikt jebkuru skolas darbu, kas ietver lasīšanu un/vai rakstīšanu). Visas šīs negatīvās jūtas un attieksme sakrāsies, laika gaitā pasliktināsies un negatīvi ietekmēs bērna pašapziņu un pašcieņu, liekot viņam justies skolā neērti, kā rezultātā formēsies nesekmība un sociālā izolācija un bērns var priekšlaicīgu pamest skolu.

Šajā modulī tika aprakstīti labas lasītprasmes priekšnoteikumi un kādas grūtības var radīt šo prasmju neattīstīšana, kā arī tika piedāvāti praktiski padomi skolotājiem un vecākiem, kā atbalstīt bērnus grūtību pārvarēšanā.

Fišers uzsver, ka lasītprasmes pārbaudes laikā ir būtiski noteikt, vai bērns prot:

- 1) atbildēt uz jautājumiem par tekstu
- 2) papildināt, turpināt iesākto teksta daļu
- 3) izdarīt spriedumus, secināt pēc izlasītā
- 4) veidot viedokli par paša lasītprasmi un lasīšanas mērķi vispār (Fišers, 2005)

Lasīšanas traucējumu mazināšanas iespējas sākumskolā ir daudzveidīgas, tajā pašā laikā individuālas katram bērnam. Lasīšanai nepieciešamo psihisko funkciju attīstība ir ilgstošs process, kas katram cilvēkam veidojas individuāli - citam agrāk, citam vēlāk; to nosaka gan ģenētiskās īpatnības, gan vides, gan daudzi citi faktori. Līdz ar to arī lasītprasmes apguves process nenotiek vienmērīgi un visiem bērniem vienādi. Specifisku lasīšanas traucējumu mazināšanai izmantojot integratīvo mācību metodiku, savstarpējā mijiedarbībā jāievēro gan didaktiskie, gan specifiskie principi, kas, kā uzsver Z. Anspoka,

dod iespēju izkopt domāšanu, uztveri, uzmanību, atmiņu u.c. psihiskos procesus, paškontroli un pašnovērtēšanas spējas, veicinot pakāpenisku un sistemātisku vērtību apzināšanos (Anspoka, 2008).

LITERATŪRA

Anderson, J. R. (2004). Cognitive psychology and its implications (6th ed.). Worth Publishers. p. 519

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W., & Spence, J. T. *The psychology of learning and motivation (Volume 2)*. New York: Academic Press. pp. 89–195

Berry, M.D., & Eisenson, J. (1956). *Speech disorders: Principles and practices of therapy*. New York: Appleton Century Crofts.

Berryhill, M. (2008, May 09). Visual memory and the brain. Retrieved from http://www.visionsciences.org/symposia2008_4.html

Clark, Terry (1987). "Echoic memory explored and applied". *Journal of Consumer Marketing* 4 (1): 39–46.

Cusimano, A. (2001). *Learning Disabilities: There is a Cure. A Guide for Parents, Educators and Physicians*. Chapter 3: Visual memory and beyond. Lansdale, Pennsylvania, p.26-39. Available also online. Retrieved from <http://www.achievepublications.com/chpt3.html>

Drummond, K. (2009) About Reading Disabilities, Learning Disabilities, and Reading Difficulties. Reading Rockets. Available online. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/about-reading-disabilities-learning-disabilities-and-reading-difficulties>

"Echoic Memory Defined". Psychology Glossary. Retrieved from: <http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Echoic%20Memory>

Garnham, A. (2001) *Mental models and the interpretation of anaphora*. *Essays in Cognitive Psychology*. Psychology Press.

Gernsbacher, M.A. (1990) Investigating Differences in General Comprehension Skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 1990. Vol.16, No 3, p.430-445

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Maxwell, R. (2013) Spatial Orientation and the Brain: The Effects of Map Reading and Navigation. Available online. Retrieved from <https://www.gislounge.com/spatial-orientation-and-the-brain-the-effects-of-map-reading-and-navigation/>

Moats, L, & Tolman, C (2009). Excerpted from Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2). Boston: Sopris West.

Murphy, R. (2013) Spatial orientation: Which way is up? Available online. Retrieved from <http://www.developlearning.co.nz/blog/spatial-orientation-which-way>

Myklebust, H.R. (1954) Auditory disorders in children. A Manual for differential diagnosis. New York. Grune&Stratton, p.168

Radvansky, Gabriel (2005). Human Memory. Boston: Allyn and Bacon. pp. 65–75.

Tulving, Endel (1985) How many memory systems are there? American Psychologist, Vol 40(4), Apr 1985, 385-398. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.40.4.385>

4. MODULIS

METODES LASĪŠANAS IZPRATNES VEICINĀŠANAI

IEVADS

Skolas gados apgūtās lasīšanas izpratnes prasmes ietekmē skolēna mācību sasniegumus pozitīvi vai negatīvi mūža garumā. Pozitīva ietekme ir vērojama personām, kā lasīšanas izpratnes spējas uzlabojās, bet negatīva ietekme ir vērojama personām, kā lasīšanas izpratnes spējas neuzlabojās. Blūms (1995: 60) atzīmē, ka pastāv saikne starp skolēna spējām saprast lasītu tekstu un sasniegumiem matemātikas, zinātņu, valodu un literatūras priekšmetos.

Lasīšana balstās uz vārdu atpazīšanas spēju un lasīšanas izpratni. Uzlabojot vārdu atpazīšanas spēju, lasītāji vokalizē vārdus ātri un patērē lielu daļu savas enerģijas izlasītā saprašanai. Šādi lasītāji lasa brīvi un saprot lielāko daļu teksta, taču lasītāji ar neuzlabotām vai nedaudz uzlabotām vārdu atpazīšanas spējām nevelta lasīšanai daudz laika, jo viņi ir aizņemti ar vārdu vokalizēšanu. Šādiem lasītājiem ir lasīšanas problēmas, viņi lasa lēni un nepareizi, nesaprot lielāko daļu teksta. Mūsdienu ērā nepieciešams audzināt funkcionāli izglītotus cilvēkus - tie ir cilvēki, kuri lasa ātri un saprot tekstu, tajā pašā laikā, izmanto šo spēju, lai padarītu savu dzīvi labāku. Diemžēl, ir paredzams, ka pamatskolu 1. klasēs daudziem skolēniem ir grūtības izprast lasīto tekstu.

Daudzi skolēni saka, ka viņiem sagādā grūtības saprast izlasīto tekstu. Daži skolēni arī lūdz vecākiem atprasīt lasīšanas saprašanas uzdevumus, bet nesaprot dzimtajā valodā uzdotos skolotāja jautājumus un atbild nepareizi.

Attiecīgajā situācijā skolotājam ir jāinformē skolēns par lasīšanas izpratnes spēju uzlabošanas stratēģijām un metodēm.

1. LASĪŠANAS IZPRATNE

Lasīšanas izpratne ir spēja atrisināt tekstā dotās idejas un piešķirt tām nozīmi, izmantojot iepriekšējas zināšanas. Vokalizējot lasītājs atrisina rakstisko kodu un dod vokalizētajiem vārdiem nozīmi. Smits un Dekents (1961: 74) uzsver divus lasīšanu raksturojošus punktus: atpazīšana un uztvere. Atpazīšana ir vārdu un burtu atpazīšana; tā ir emocionāla aktivitāte. Smadzenēs notiek

materiāla saprašana, kuras laikā to sakārto, piešķir jēgu un saista ar esošajām zināšanām (Aka, Dökmen, 1994: 13). Lasīšanas izpratnei nepietiek vien ar vārda nozīmes zināšanu; nepieciešams arī saprast, izprast, vizualizēt, saistīt un izvērtēt vārdu (Güneş, 2000: 59). Kad lasītājs lasa tekstu, viņš iesaista esošās zināšanas ar tekstā ietvertajām idejām. Vārdu nozīmes saprašana ļauj saprast teikumu nozīmi, kas tālāk ļauj saprast rindkopu un visas tēmas nozīmi. Lasīšanas izpratne tekstā esošo zināšanu izmantošana, lai sintezētu jaunu skatījumu (Akyel, 2005: 2). Lai vairotu esošās zināšanas, bērnam ir jāaug stimulējošā vidē. Pēc materiāla izlasīšanas lasītājam ir jāsavieno esošās un jaunās zināšanas. Lasīšanas izpratne ir saistīta ar domāšanu. Lasītāja esošās zināšanas, intereses un lasīšanas paradumi ietekmē materiāla saprašanu. Lasīšanas izpratne balstās uz teksta saprašanu, pieredzi un gramatikas struktūru zināšanām. Tā ir sava veida valodas un redzesloka paplašināšana. Saikne starp lasīšanu un domāšanu tika pētīta jau ilgu laiku. Štaufers (1975) definē lasīšanu kā līdzīgu problēmu risināšanu, kuras laikā lasītājs izmanto jēdzienus, maina un uzlabo tos un pārbauda hipotēzi. Lasīšanas izpratne ir meklēšanas metodes veids. Pētīšanas metodes tiek izmantotas lasīšanas mācīšanas procesā. Mācīšanas atslēga ir noteikt skolēnu lasīšanas mērķus un jautājumus. Pēc tam viņi lasa tekstu un atrisina problēmas. Šādā veidā skolēni tiek iedrošināti, un viņi var prognozēt tālākos notikumus tekstā. Tekstiem ir jāmotivē lasītāji, jo viņiem ir jākorēlē savas zināšanas ar zināšanām tekstā (Lerner, 2000: 405-407).

Smits un Dekents (1961: 74) skaidro, ka lasīšanas izpratnes spēja sastāv no šādiem elementiem:

1. rakstītiem un nozīmes saistošiem grafiskie simboliem;
2. idiomu, teikumu, rindkopu un teksta nozīmes saprašanas hierarhiski, turklāt jāspēj saistīt kopā galvenās daļas un papildinājumus;
3. spējas novērtēt lasīto tekstu un saprast autora mērķi un jēgu;
4. spējas saistīt tekstā paustos uzskatus ar pagātņi. Lasīšanas izpratne ir redzēta, dzirdēta un lasīta teksta izpratne un spēja komentēt to.

Komentārs ir:

- a. galvenās idejas uztveršana, saprotot rakstnieka vārdus un izteiktās idejas.
- b. autora tiesi neizteikto domu atklāšana un satura noteikšana.

c. spēja novērtēt tekstu no precizitātes, derīguma un vērtīguma skatupunkta.

d. spēja praktiski pielietot saprasto un dzirdēto. Lai īstenotu lasīšanas izpratni, vārdu krājumam ir jābūt pietiekami plašam un jāpievērš uzmanība tekstam. Saskaņā ar pētījumiem jāņem vērā ne tikai acis; venlaikus jāpievērš uzmanība atmiņai un aprūpes mehānismiem, valodas un daas pielietojumam, runas sapratnei, attiecībām starp indivīdiem, sociālām un kultūras atšķirībām. Protams, ka acīm ir nozīme lasīšanas aktivitātē, bet ar to vien nepietiek. Rakstītos tekstos ietvertajām zināšanām ir jānokļūst smadzenēs.

Piemēram, ja cilvēks nezna angļu valodu un viņam iedod tekstu angļiski, viņš lasīs tekstu tikai ar acīm, bet neko nesapratīs, jo vārdiem nebūs nozīmes un informācija nesaglabāsies atmiņā (Kayalar, 1992: 7). Millers (1972: 7) skaidro, ka lasīšanas izpratni nosaka vairāki ar vārdu zināšanu saistīti faktori, tomēr bērnam ir pareizi jāsaprot katra teikuma nozīme. Reizēm lasīšanas aktivitātēs netiek lietota vārdu īstā nozīme. Lasīšanas izpratne vienmēr balstās uz teksta teikumu nozīmes komentēšanu. Lai izkoptu sapratni starp teksta rindkopām, ir precīzi jāsaprot attiecības starp teikumiem.

Robinsons un Gūds (1987: 145-146) iedala lasīšanas izpratni šādās trīs kategorijās: vienkāršā sapratne, skaidrojošā sapratne un jautājošā sapratne.

1. Vienkāršā sapratne: ietver spēju atrast zināšanu vietu, zināšanu apkopošanu, sekošanu gaitai, tpersonāžu un vietu noteikšanu, sekošanu norādījumiem, rakstnieka strukturālā plāna skaidrošanu.

2. Komentējošā/skaidrojošā sapratne: ietver spējas atrast galveno domu, izvēlēties svarīgākās idejas, organizēt domas, uzlabot jēdzienus un principus, apkopot pārbaudes rezultātus un sekas.

3. Jautājošā sapratne: ietver šādas spējas

- lasāmvielas kvalitātes, vērtības, precizitātes, īstenības, aizspriedumu, konsekvences, propagandas, atbilstības, pietiekamības salīdzināšana no realitātes un viedokļa skatupunkta;

- autora mērķu un attieksmes ievērošana;
- tēmas apsvēršana no atmosfēras skatupunkta;
- valodas novērtēšana;

- atmosfēras vispārējā modeļa novērtēšana;
- rakstnieka prasmes izskatīšana;
- zināšanu avotu novērtēšana.

2. LASĪŠANAS IZPRATNES UZLABOŠANAS VEIDI

Lai uzlabotu teksta lasīšana izpratni, lasītājs pirms lasīšanas, pēc lasīšanas un lasīšanas izveido stratēģijas. Skolēns var izmantot vienu vai vairākas palīdzības stratēģijas pirms teksta lasīšanas. Uzmanība izsaka apziņas koncentrēšanos noteiktā punktā (Yilmaz, 2006: 2).

Pirms lasīšanas aktivitātes uzsākšanas, lasītājs izmanto uzmanības stratēģijas, apkopo esošās, ar tekstu saistītās zināšanas, lai atvieglotu teksta sapratni.

Uzmanības stratēģijas, ko lasītājs var izmantot, ir cerību ģenerēšana un diagrammu veidošana.

a) Cerību ģenerēšanas stratēģija: skolēnam jānosaka savi mērķi pirms lasīšanas. Skolēna uzmanība koncentrējas uz tekstu, zinot gūstamo labumu un lasīšanas iemeslus. Skolēnam, kas apzinās lasīšanas mērķus un apgūstamās mācības, cer iegūt konkrētas attieksmes pēc teksta izlasīšanas (Öztürk, 1999:5). Vedinoša cerību stratēģija var tikt ērti pielietota pamatskolu 1. klasē.

b) Diagrammu veidošana: skolēns komentē teksta attēlus, tabulas, grafikus un diagrammas pirms lasīšanas. Šī stratēģija palīdz skolēnam pārnest esošās zināšanas lasīšanas atmosfērā. Ja teksts ir saistīts ar jau zināmu tēmu, lasītājam ir nojausma par teksta saturu., tādējādi samazinot nenoteiktību sākumā. Jo pazīstamāks ir lasāmais teksts, jo saprotamāks tas būs. Analizējot lasīšanas procesā iegūtās zināšanas, skolēns var paredzēt, kas notiks tālāk, piemēram, lasot tekstu par vadību, skolēns ierauga vārdu „autoritārs” un prātā parādās autoritāra vadītāja attēls. Jo vairāk viedokļu lasītājam ir par tekstu, jo produktīvāka būs lasīšana (Blaha and Bennett,1993: 40). Pētījumi liecina, ka esošo zināšanu ietveršana lasīšanas atmosfērā veicina sapratni. Skolēns var izmantot arī citas pirms-lasīšanas aktivitātes, piemēram, pašpārlicības stratēģiju un motivēšanas stratēģiju, it kā kādu mācot.

c) **Pašpārliecības un iekšējās motivācijas stratēģija:** pašpārliecināts lasītājs var lasīt pat smagus tekstus. Līdzīgi sasniegumi ir arī iekšēji motivētiem lasītājiem; noskaņoti lasītāji labāk saprot lasīto tekstu.

d) **Lasīšanas stratēģija, it kā kādu mācot:** cits izpratnes pilnveidošanas veids ir lasīšana, it kā kādu mācot (Sekmen,1998: 181). Šī stratēģija īpaši labi darbojas 1. klasē, izvēloties kādu kā modeli un imitējot mācīšanas procesu. Skolotāja lomas tēlošana lasīšanas laikā veicina labāku teksta saprašanu.

Lasīšanas laikā izmantojamās stratēģijas:

Skolēns var izmantot šādas stratēģijas, kuru mērķis ir uzlabot lasītā sapratni: pasvītrošanas, pierakstu veikšanas un nozīmes piešķiršanas stratēģijas.

a) **Pasvītrošanas stratēģija:** lasīšanas laikā skolēns pasvītro vārdus vai teikumus, kas viņam liekas svarīgi. Šī darbība ļauj ātri pārskatīt tekstu. Stratēģija ir piemērota pamatskolas 2. klases skolēniem, jo ar tās palīdzību skolēni var atšķirt svarīgās un nesvarīgās zināšanas.

b) **Pierakstu veikšanas stratēģija:** lasīšanas laikā skolēni atzīmē paskaidrojumus un simbolus teksta malā, tādējādi ļaujot ātri pārskatīt tekstu. Stratēģija ir piemērota pamatskolas 2. klases skolēniem, jo ar tās palīdzību skolēni var atšķirt svarīgās un nesvarīgās zināšanas.

c) **Sekošanas idejām, nevis vārdiem stratēģija:** lasītāja sekošana idejām, nevis vārdiem atvieglo lasīšanu (Sekmen,1998:181). Lasītājs pievērš uzmanību nevis vārdu nozīmei, bet gan teikumu nozīmei.

Papildus šīm stratēģijām ir arī citas, kuras var izmantot pēc lasīšanas: teksta atkārtota lasīšana un teksta nozīmes veidošana.

a) **Teksta atkārtotas lasīšanas stratēģija:** apgūto zināšanu atkārtošana veicina saglabāšanu atmiņā. Lasītais teksts labāk saglabājas atmiņā, ja pēc lasīšanas skolēns atstāsta tekstu saviem vārdiem. Jo biežāk teksts tiek atkārtots, jo vairāk palielinās atcerēšanās atmiņā iespējamība.

b) **Nozīmes veidošanas stratēģija:** nozīmes veidošana, radot jaunas zināšanas uz esošo zināšanu bāzes. Stratēģija ļauj priekšplānā izvirzīt galveno domu, pārstāstīt tekstu saviem vārdiem, izmantojot punktus, kas ļauj informāciju apkopot un atcerēties (Selçuk, 2000:197). Šādā veidā apgūtās zināšanas ir vienlaikus arī sakārtotas.

Tiek paredzēts, ka daudzi skolēni 1. klasē būs izpratnes problēmas. Mūsdienās indivīdiem ir jābūt nodrošinātiem ar funkcionālās izglītības spējām, lai viņi ātri saprastu lasīto. Skolotāja darbībām stundās ir jāorientējas uz skolēnu izpratnes uzlabošanu, tāpēc viņam jāzina par stratēģijām un to pielietošanu pirms lasīšanas, pēc lasīšanas un lasīšanas laikā. Skolotājam jāiesaka, kādas stratēģijas skolēns var izmantot mājās, lasot vienatnē.

Teksts:

- klausīties tekstu, lai atbildētu uz vienu jautājumu vai veiktu vienu uzdevumu (piem., nosaukt darbojošās personas, izvēlēties vissimpātiskāko personu utt.);
- klausīties tekstu, lai pateiktu savu attieksmi pret norādīto tēlu;
- klausīties tekstu, lai noteiktu, ko autors gribējis pateikt (pārliecināt, brīdināt, cerēt);
- pārrunāt, kāpēc tekstam ir tāds virsraksts, izdomāt citu virsrakstu, pamatot;
- atstāstīt tekstu mutvārdos (atbildot uz jautājumiem);
- atstāstīt tekstu, izmantojot mīmiku, žestus, pozu, ķermeņa kustības, balsis intonācijas maiņu.

3. IZPRATNES SPĒJU UZLABOŠANAS VEIDI

Mūsdienās indivīdiem ir jābūt funkcionāli izglītotiem, tādiem, kas brīvi lasa un saprot lasīto, tādējādi veidojot savu dzīvi labāku, tomēr skolotāju klāstā nav pietiekami daudz metožu un tehniku, kā arī trūkst prakses šādu problēmu risināšanā. Pētījums par izpratnes spēju uzlabošanu ietver ieteikumus gan skolēniem, gan skolotājiem. Cilvēce ir vienmēr centusies saprast, paskaidrot un komentēt esamību, dzīvi, apkārtnotiekošos atgadījumus un Visumu jau no pašiem pirmsākumiem. Šie pūliņi ir zinātnisko pētījumu sākumpunkts, gluži kā lasīšanas un saprašanas aktivitāte, kuras ātrums ar katru dienu palielinās. Lasīšanas aktivitāte ir produktīvs ilgums, kuras laikā pieaug cilvēka zināšanu kapacitāte, tiek izstrādātas idejas un pārliecība, un pilnveidota personība. Šis ilgums ir arī nemateriāla darbība, kurā indivīda bioloģiskās, psiholoģiskās un

fizioloģiskās funkcijas darbojas harmonijā. „Sapratnes” mērķis ir aktivitātes kodols.

Liels skaits dažādu definīciju precizē lasīšanas ilgumu, bet būtībā tās balstās uz izpratni. Lasīšanu var definēt kā laika periodu, kam ir sākums, uzlabošanas posmi un rezultāts. Turku mācību programmā to kvalificē kā sarežģītu ilgumu, kas sastāv no dažādām acu, balss un smadzeņu funkcijām, piemēram, lasīšanas ilguma, redzes, uztveres, vokalizēšanas, sapratnes un konfigurācijas prātā.

Ilguma procesu raksturo šādi: tas ir saistīts ar rindu, burtu un simbolu uztveršanu, kam seko vārdu un teikumu saprašana, intereses rašanās un nepieciešamo zināšanu radīšana. Izvēlētajās zināšanas tiek nodotas kognitīvai apstrādei, piemēram, virknēšanai, klasificēšanai, jautāšanai, attiecināšanai, kritizēšanai, analizēšanai, sintezēšanai, problēmu risināšanai un novērtēšanai. Apstrādātās zināšanas tiek apvienotas ar esošajām zināšanām, un tekstā atkārtoti sastaptie jēdzieni kļūst saprotami. Skolēna uzmanība, motivācija, lasīšanas mērķis, gramatika un lasīšanas pieredze efektīvi palīdz sapratnes veidošanas procesā.

Lasītājam jāzina vārds pirms lasīšanas aktivitātes īstenošanas, ja tas ir saglabājies viņa mentālajā vārdnīcā, bet, nezinot vārda pareizo nozīmi vai zinot to nepietiekami, var pārprast vai nesaprast tekstu kopumā, kā arī teikumu un rindkopu virknējumu. Lasīšanas laikā saprastie vārdi un teikumi saglabājas atmiņā, un, izmantojot esošās zināšanas, lasītājs var iegūt teksta nozīmi. Lasīšanas izpratne tiek īstenota, novirzot iegūtās nozīmes ilgtermiņa atmiņā. Šajā nodaļā tiek piedāvāti ieteikumi skolēnu lasīšanas problēmu risināšanai un trūkumu novēršanai. Var likties, ka lasīšanas spējas ir dažādu neatkarīgu secību kopums, bet patiesībā tās visas ir savstarpēji saistītas, piemēram, kodēšanas problēmas liedz uztvert kontekstuālos pavedienus, kas nepieciešami nākamā vārda kodēšanai, tādējādi skolotājam jāveido atbalstošas aktivitātes, lai skolēni veiksmīgi izpildītu uzdotos lasīšanas uzdevumus. Izstrādāto moduļu mērķis ir sniegt palīdzību skolēniem lasīšanas problēmu pārvarēšanā un pakāpeniskā situācijās uzlabošanā.

1. POSMS. PLŪSTOŠAS LASĪŠANAS NODROŠINĀŠANA

Tā ļauj skolēniem atcerēties par spēju izprast lasīto, bet skolēniem ar

lasīšanas grūtībām šī joma parasti sagādā grūtības.

Lai palielinātu lasīšanas ātrumu, sākumā lūdziet skolēnam izlasīt tekstu viņa ierastajā ātrumā, pēc tam lieciet izlasīt tekstu vēlreiz un pasvītrot atslēgas vārdus. Nākamajā reizē lieciet lasīt tikai pasvītrotos vārdus. Atkārtojiet šo aktivitāti vairākas reizes. Skolēns var mēģināt atzīmēt atslēgas vārdus citur. Iedodiet skolēnam citu tekstu un lieciet izlasīt to bez vārdu pasvītrotāšanas. Lasīšanas aktivitātes beigās pārspriediet izlasīto un apkopojiet galvenās teksta tēmas.

Teksta vai lappuses lasīšanu var pārvērst par spēli, atvēlot lasīšanai mazāk laika, nekā nepieciešams; varat dot pat 45 sekundes, bet tas varētu būt bezjēdzīgi. Šādas aktivitātes laikā skolēniem jāpievērš uzmanība tikai atslēgas vārdiem. Skolēniem ar lasīšanas grūtībām parasti nav problēmu ar mazāk svarīgiem vārdiem, piemēram, „par”, „un”, „ar”, un šī spēle viņiem būs īpaši noderīga. Lai arī viņi nepievērš lielu uzmanību nozīmei, viņi daudz runā un mēģina pareizi lasīt visus vārdus, ieskaitot īsos vārdus, piemēram, prievārdus un saikļus, kas reizēm palēlina lasīšanas ātrumu un sarežģī teksta izpratni. Skolotājs var padarīt to par jautru spēli, lai samazinātu konkurences rezultātā radušos skolēnu trauksmes sajūtu. Šādā veidā skolēns neuzskata, ka atšķiras no citiem.

Skolotājs var īstenot līdzīgu aktivitāti, uzrakstot teikumus uz papīra lapiņām. Teikumi jāizvēlas rūpīgi un jāskatās, vai skolēni varēs tos izlasīt, jo aktivitātes mērķis ir lasīt plūstoši. Piemēram, ja tēma ir futbols, teikums varētu būt: „Tiesnesis pūta svilpi”. Aplūkojot teikumu uz lapiņas, skolēni to apgriez un pasaka uzrakstīto. Aktivitāte ne vien uzlabo lasīšanas plūdumu, bet arī palīdz skolēniem ar mācīšanas grūtībām izprast lasīšanas kā runāšanas nozīmi. Tā palīdz arī pārvarēt lasīšanas laikā radušos šķēršļus un nemiera sajūtu.

2. POSMS. VĀRDU KRĀJUMA PAPLAŠINĀŠANA

Skolēni jādrošina neuzturēties komforta zonā un lasīt augstākas sarežģītības grāmatas, tādējādi paplašinot vārdu krājumu un paaugstinot izpratnes spējas. Lasīšanas aktivitātes var veikt grupās ar citiem skolēniem un pieaugušajiem, izmantojot audio grāmatas.

Pirms teksta lasīšanas sagatavojiet jauno vārdu sarakstu, lieciet skolēniem sameklēt to nozīmi vārdnīcās un iesaistīt tos teikumos. Skolēniem jāsniedz iespēja apspriest katrā teikumā iekļautos nepazīstamos vārdus. Tas varētu būt pirmais

solis lasīšanai grupā, kur skolēni un pieaugušie (skolotāji, vecāki vai citi skolēni) lasa pēc kārtas. Ja skolēnam ir grūtības izlasīt vārdu, to dara pieaugušais, jo galvenais mērķis nav izlasīt mērķvārdus, bet gan palielināt valodas izmantošanas pieredzi. Audio grāmatas ir lielisks palīgs šajā kontekstā, jo daudzas grāmatas ir ierakstītas CD formātā. Grāmatas var apvienot un izveidot savu personīgo izlasi. Šāda veida avotu ir svarīgi izplatīt un dalīties tajā ar skolu. Aktivitāti var modificēt, iesaistot arī skolas bibliotekāru.

3. POSMS. LASĪŠANA PĀROS

Skolēna lasīšana skaļi kopā ar skolotāju tiek dēvēta par lasīšanu pāri. Šo metodi var padarīt par privātu aktivitāti.

Skolēns izvēlas grāmatu, kuru lasa kopā ar skolotāju skaļi. Skolotājs izveido precīzas lasīšanas modeli, izrunājot vārdus pareizi un pielāgojot savu lasīšanas tempu skolēna tempam. Skolēnam jāizlasa katrs vārds. Ja viņš kļūdās, skolotājs izrunā vārdu pareizi. Skolēns izlabo kļūdu, atkārtoti vārdu atkal, un viņi turpina lasīt kopā. Aizliegts ir teikt „NĒ” un izteikt piezīmes. Skolotājs nekad nemēģina labot skolēna kļūdas. Galvenais noteikums: skolotājs nogaida pāris sekundes, ļauj skolēnam pašam atrast savu kļūdu un izlabot to.

Kas jāņem vērā, lasot pāri:

- skolēns izvēlas tekstu lasīšanai;
- skolotājs un skolēns lasa vienlaicīgi;
- lasīšana notiek harmoniskā veidā;
- traucēkļi tiek samazināti līdz minimumam;
- tiek izteiktas uzslavas;
- lasīšanas beigās tiek apspriesti stāsti un attēli.

Divi galvenie pāru lasīšanas soļi ir lasīšana kopā un lasīšana vienatnē.

Lasīšana kopā – skolotājam (vai vecākiem) jāpielāgo savs lasīšanas temps, lai lasītu harmonijā ar skolēnu. Skolotājs neļaus skolēnam apstāties pie viena vārda; ja skolēns nevar izlasīt vārdu, skolotājs pagaidīs īsu brīdi un izrunās vārdu pareizi. Lasīšanas beigās veiktā diskusija palīdzēs skolēnam saprast teksta

jēgu, tādējādi ļaujot skolēnam izbaudīt lasīšanu un valodas aktivitāti.

Lasīšana vienatnē – šī aktivitāte sniedz skolēnam vairāk pašpārliecības. Kamēr skolēns lasa skaļi, skolotājs turpina lasīt klusā balsī vai vispār klusē. Ja skolēns saskaras ar grūtībām izrunāt vārdu, skolotājs to nekavējoties pasaka un turpina lasīt kopā ar skolēnu. Aktivitāte turpinās līdz skolēns lasa patstāvīgi.

Iedrošinājums ir ļoti svarīga jebkuras lasīšanas aktivitātes daļa. Nedrīkst aizmirst izrādīt gandarījumu par skolēna panākumiem.

Lai sekotu līdzi lasīšanas progresam, skolēns var izveidot kopā lasīšanas dienasgrāmatu, kuras piemērs ir apskatāms zemāk esošajā tabulā.

Datums	Grāmatas nosaukums	Kas man grāmatā patika	Vai ieteiktu grāmatu saviem draugiem? Jā/ Nē

1. attēls. Mana kopā lasīšanas dienasgrāmata

4. POSMS. VĀRDU GRUPĒŠANA

Lai lasītu plūstoši, ir svarīgi apgūt spēju grupēt vārdus, kas ir dabīgas lasīšanas pazīme. Vārdu grupēšana ļauj lasījumam izklausīties kā normālai runai. Jēgpilnu teikumu veidošana, savienojot vārdus tekstā, sagādā problēmas bērniem ar lasīšanas grūtībām. Viņiem ir nepieciešamas aktivitātes, kurās vārdus lasu grupās, nevis pa vienam. Skolotājs sniedz piemērus un parāda, kā tiem jāskan.

Lasīšanas aktivitātes vārdu grupēšanai:

- Izdomājiet tēmu un lieciet skolēniem izdomāt teikumus/sakārtot tos secībā.

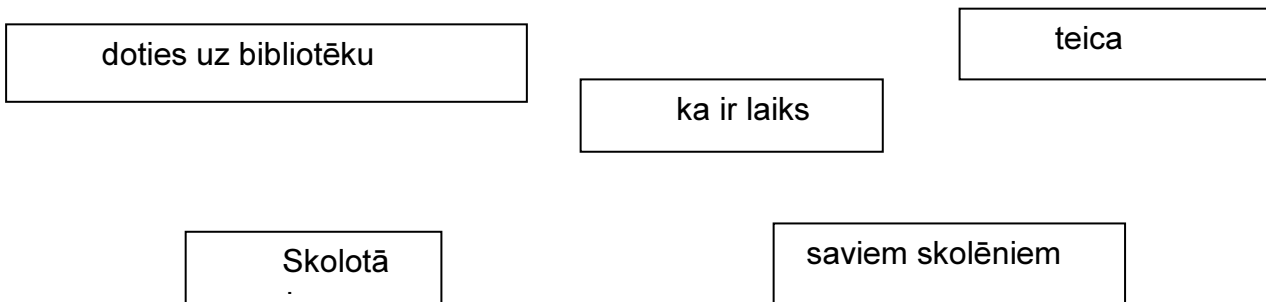
- Lieciet skolēniem pabeigt teikumus ar atbilstošiem apgalvojumiem.

Es pabeidzu pildīt mājasdarbus (kad?). Skolēni var pabeigt teikumus ar „pirms sāku spēlēt spēli” vai „pēc vakariņām”.

- Viegli ar zīmuli pasvītrojiet grupējamus vārdus.

Vakar no rīta mēs devāmies pastaigā gar jūrmalu.

- Uzrakstiet vārdus uz papīra gabaliņiem un lieciet skolēniem no tiem izveidot teikumus.



2. attēls. Teikuma veidošanas lapiņas

- Lieciet skolēniem sadalīt teikumu vārdos. Sagatavojiet lapiņas, uz kurām jau ir uzrakstīti teikumi, un lieciet skolēniem tās sagriezt vārdos vai pārrakstīt teikumu burtnīcā, atdalot vārdus ar slīpsvītru.

Skolotājs teica saviem skolēniem, ka ir laiks doties uz bibliotēku.

Skolotājs / teica / saviem skolēniem / ka ir laiks doties uz bibliotēku.

- Sadaliet rindkopu teikumos. (Izmantojiet zemāk esošo paraugu visai rindkopai)

Saulainā svētdienā

Maza meitenīte

Jautāja

Savai mammai

Vai viņa var izvest suņuku pastaigāties.

Mamma

Nevēlējās

Lai meita ietu viena.

Viņa palūdza

Brāli

Iet līdzi.

Viņas brāli

Situācija neiepriecināja

Jo viņš gribēja spēlēt datorspēles.

5. POSMS. VĀRDU NOZĪMES PAPLAŠINĀŠANA

Labākais veids, kā iesaistīt jaunus vārdus, ir tos izmantot dažādos teikumos. Visvairāk īpašības vārdu izmanto ģeogrāfijas, dabas zinātņu un svešvalodu priekšmetos. Viena no metodēm iesaka skolēniem apvienot īpašības vārdus ar jaunapgūtajiem vārdiem un uzsvērt to nozīmi dažādos priekšmetos. Līdzīgu pieeju var pielietot mācot gramatiku, piemēram, īpašības vārdus, lietvārdus, apstākļa vārdus. Šāda mācīšanās ļauj skolēniem pārnest vārdus uz dažādām sfērām un izmantot to pašu vārdu vairākos veidos. Mēģiniet izveidot vārdu sarakstu, kuru var izmantot dažādās aktivitātēs.

Apgūstamie īpašības vārdi	Apvienošanas aktivitāte
Spožs	Raksturo šķidrumu krāsu Izmanto, runājot par

	laikapstākļiem (ģeogrāfija)
Viegls	Raksturo svaru (dabas zinātnes) Raksturo laikapstākļus, piemēram, viegls lietus (ģeogrāfija)
Svarīgs	Var izmantot visos priekšmetos

Съществителни	Контекст
сблъсък	Обяснение на военни действия (история) Движение на електрони (физика)
дължина	Описание на геометрични фигури (математика) Географска дължина (география)

3. attēls. Vārdu saraksts

Pūles, lai izmantotu vārdus visos mācību priekšmetos, sniedz ieguldījumu vārdu nozīmju apvienošanai.

6. POSMS. LASĪŠANAS PLĀNOŠANA IZPRATNES VINGRINĀJUMI

Plānojot un īstenojot lasīšanas izpratnes mācīšanu, skolotājam jāņem vērā dažādie skolēnu sapratnes līmeņi.

Skolotājam ir ieteicams izlasīt īsu grāmatu raksturojumu pirms skolēnu mācību plāna izstrādes.

Daži ieteikumi lasīšanas izpratnes plāna izstrādei:

- **Sagatavojiet jaunus vārdus jau iepriekš**

Tekstam jābūt laikus izvēlētam un noteiktam, jo var gadīties, ka skolēniem būs grūti to lasīt un saprast vai vārdi būs pārāk sarežģīti un neizrunājami. Pirms lasīšanas aktivitātes uzsākšanas skolotājs izdala skolēniem kartītes ar saprotami uzrakstītiem vārdiem. Klāt pievienotas bildītes būs liels palīgs maziem bērniem. Skolotājs parāda vārdu skolēniem, izrunā to un paskaidro tā nozīmi. Tā nav spēle, kurā skolēni mēģina uzminēt vārdu; tas ir mācīšanas solis.



- **Frāžu atlasīšana un grupēšana:** Skolotājs izvēlas frāzes, kuras skolēniem varētu būt grūti saprotamas vai kurās varētu būt grūti izrunājami vārdi. Skolēni izlasa frāzes, bet pirms to apspriešanas, tiek analizēta atsevišķu vārdu nozīme, lai skolēni neapstājas, ieraugot šos vārdus.

- Skolotājs sagatavo visa līmeņa jautājumus pirms stundas. Tā kā ir viegli uzdot pamatlīmeņa jautājumus, skolotājs rūpīgi izstrādā jautājumus, kurus skolēniem vajadzētu pārrunāt.

За да постигнете по-добро разбиране на текста, обърнете внимание на следните моменти:

За художествен текст:

- Заглавие
- Сюжет – време - място
- Предварителна информация, за да се разбере контекстът
- Герои
- Основни събития
- Ред на събитията
- Обсъждане и резултати

За научно-популярен и научен текст:

- Заглавие, общ преглед, обобщение, резултат
- Илюстрации и графики
- Предварителна информация

Терминология **Lai labāk saprastu tekstu, jāņem vērā šādas jomas:**

Daīlliteratūras teksta lasīšanā:

- Nosaukums
- Izdomājums-Laiks- vieta
- Sākotnēja informācija lasītājiem, lai saprastu kontekstu
- Personāži un viņu vārdi
- Galvenie notikumi
- Notikumu secība
- Lēmums un rezultāti

Uz patiesiem notikumiem balstīta teksta lasīšanā:

- Nosaukums, vispārējs pārskats, kopsavilkums un rezultāti
- Attēli un personāži
- Sākotnēja informācija
- Terminoloģija un vārdi

7. POSMS. LASĪŠANAS IZPRATNES LĪMEŅA PĀRBAUDE

Vienalga, cik reizes vingrinājumi tiek atkārtoti, skolotājs nevar būt drošs, ka skolēni tos atceras. Ieteikums ir rakstīt jautājumus uz kartiņām. Ja skolēni nevar atbildēt uz jautājumiem, skolotājs var izmantot kādu no šiem alternatīvajiem veidiem:

- izlasīt tekstu vēlreiz

- pārbaudīt vārdnīcā vārdu nozīmi
- izskaidrot konceptu
- uzdot jautājumus

Sagatavojot kartītes, skolotājs var iekļaut kādus pavedienus, lai skolēni vieglāk atcerētos materiālu. Attēlu iekļaušana ir nepieciešama, lai skolēni atcerētos vārdus bez to atkārtotas meklēšanas.

8. POSMS. KOPIĢĀ LASĪŠANA

Iedrošīniet skolēnus pārbaudīt, ko viņi tekstā ir sapratuši un spēj apkopot. Šī metode būs noderīga izvēlētā teksta lasīšanas laikā.

Skolotājs sāk skaļi lasīt, bet skolēnu uzdevums šī procesa laikā ir izteikt savas domas skaļi. Sākumā vajadzētu izvēlēties īsākus tekstus. Nepieciešamības gadījumā var pārrunāt tekstu pirms lasīšanas.

- Lasiet skaļi un ļaujiet skolēniem sekot jums.
- Apkopojiet izlasīto.
- Pasvītrojiet galvenās idejas un izmantojiet dažādas frāzes un teikumus, lai skolēni saprastu galveno domu.
- Izskaidrojiet nesaprotamās lietas, piemēram, nezināmus vārdus, jaunus, sarežģītus konceptus vai teksta daļas. Skaidrības ieviešanai izmanto šādas metodes: atkārtotu lasīšanu, vārdu konkretizēšanu ar vārdnīcas palīdzību, diskusiju par grūti saprotamiem jēdzieniem.
- Uzdodiet jautājumus par lasīto tekstu. Šo daļu var pārvērst diskusijā, rodot atbildes uz jautājumiem un sniedzot papildus informāciju.
- Mēģiniet paredzēt sižeta turpinājumu. Skolēniem tiks sniegta iespēja aktivizēt iztēli un kritiski izvērtēt autoru ieceres.
- Skolēniem būs iemesls turpināt lasīšanu, lai novērtētu tekstu un gūtu aptiprinājumu un noliegumu viņu pareģojumiem.

- Skolēni apgūst lasīšanas procesa būtību un var turpināt lasīt patstāvīgi, bez skolotāja palīdzības. Lai īstenotu mācīšanās modeli, skolotājam ir jābūt skolēnu paraugam un jāļauj trenēties vairākas reizes.

9. POSMS. TĒMAS KARTES UN DIAGRAMMU VEIDOŠANA

Ļaujiet skolēniem veidot tēmu kartes, lai pārlasīšanas laikā viņi spētu atbildēt uz jautājumiem par izlasītajām nodaļām. Kartēm jābūt veidotām pēc skolēnu modeļa, jo tās atspoguļos viņu uztverto informāciju, ļaus labāk iegaumēt lasīto un būs noderīgas teksta pārlasīšanas procesā, kā arī vizuāli atspoguļos izlasīto. Pastāv vairāki karšu veidošanas paņēmieni atkarībā no izmantotā darba un lasīšanas materiāla. Sākumā var izmantot iepriekš sagatavotas kartes ar virsrakstiem un apakšvirsrakstiem, kuras var papildināt, līdz skolēns ir spējīgs izveidot savu karti patstāvīgi. Tēmas karte var būt izstrādāta kā plāns, iekļaujot notikumus stāstījuma secībā, lai labāk sekotu līdzi sižetam un detalizēti atspoguļotu grāmatas svarīgākos notikumus.

10. POSMS. APGALVOJUMU UN LAIKA GRAFIKU SAGATAVOŠANA

Tabulas un citi vizuālie atbalsta rīki palīdz izcelt galvenās detaļas. Tos izmanto sākot no taureņa dzīves cikla līdz par notikumu hronoloģiskai secībai, lai atspoguļotu visa veida informāciju. Tabulu galvenais mērķis ir būt vizuāli pievilcīgām un ļaut skolēniem ar lasīšanas grūtībām vieglāk saprast informāciju. Lūgums skolēniem sagatavot savus apgalvojumus vai vizuālos materiālus ir laba doma, bet, pirms tabulas izveides un galveno notikumu atainošanas, viņiem ir jāatkārto pamata teksts. Ja tiek dotas gatavas tabulas, pārlicinieties, ka tās ir skaidras un saprotamas un teksts ir drukāts treknrakstā. Vēstures stundās var izmantot diagrammas un laika grafikus, lai sakārtotu datumus un notikumus hronoloģiskā secībā, piemēram, skolēni var sagatavot laika grafiku, atainojot kāda valsts likumus mainoša imperatora valdīšanas periodu, ostu vai pilsētu attīstības laiku vai 19. gadsimtā dzīvojoša 9 gadus veca bērna nedēļas notikumus. Laika grafikā var izmantot dažādas krāsas, lai attēlotu atsevišķus periodus, laikus vai notikumus, piemēram, grafikā par karaļa vai karalienes valdīšanas periodu, dzimšanas datumus var atzīmēt zilā krāsā, miršanas datumi var būt sarkanā krāsā, bet kāzu datumi - zaļā krāsā.

Skolēni sagatavo arī atbilžu lapas, lai labāk saprastu izmantotos simbolus un saīsinājumus un rastu tiem lietderīgu pielietojumu.

Laika grafiks		
Simbols vai abreviatūra	Datums	Notikums

4. attēls. Laika grafiks

11. POSMS. ĶERMEŅA VALODAS IZMANTOŠANA

Žestiem un izpausmēm ir liela nozīme, jo tie ļauj parādīt jūtas un emocijas, kā arī ļauj skolēniem skaidrāk izprast lasāmvielu. Labs piemērs pēc mājasdarbu izpildes un veiktām aktivitātēm klasē izskatītos šādi: skolēni izveido ikdienā sastopamo emociju sarakstu: prieks, nemiers, dusmas, vilšanās, satraukums utt. Skolēni skatās bērnu programmu un lapā atzīmē katru reizi, kad redz sejas izteiksmi, un uzraksta apgalvojumu. Vēlāk viņi uzzīmē katram apgalvojumam vai ķermeņa kustībai atbilstošu teikumu. Skolēns rāda kustību saviem klasesbiedriem, un viņi mēģina uzminēt, kura programmas daļa tiek attēlota. Šis vingrinājums pierāda, ka sapratne ir svarīgāka nekā lasīšana un neverbālās komunikācijas fenomens ir saistīts ar ķermeņa valodu. Alternatīvā vingrinājumā skolēni velk no kastes lapiņas, uz kurām ir uzrakstīts kāds emocijas vai kustības nosaukums, un rāda to klasesbiedriem. Viņi mēģina uzminēt attēlotās kustības, emocijas vai žestus un programmas daļu, kurā tās tika parādītas. Šī ir noderīga un interaktīva nodarbība darbam klasē.

12. POSMS. AUDIO IERAKSTI

Audio ieraksti ir skolēnu iemīļota aktivitāte, jo viņi vienlaikus var gan lasīt tekstu, gan klausīties to, kā arī iemācīties jaunus vārdus un apgūt valodu. Skolotājs izvēlas tekstus, ko bērni viegli un raiti lasa, un ieraksta viņu lasījumu

(ierakstīšanas process jāveic pakāpeniski). Skolēns, dzirdot savu balsi, saprot, ka var brīvi lasīt un gūst pašpārliecību. Turpinājumā skolotājs sagatavo grūtākus tekstus. Pirmajās reizēs viņš lasa kopā ar skolēnu, gluži kā pāru lasīšanas aktivitātē, bet tālāk ļauj skolēnam lasīt pašam. Šajā posmā ir svarīgi apspriest tekstu, jo diskusija veicina izpratni un bērni lasa labāk. Skolotājs saglabā ierakstus, lai novērotu skolēnu izaugsmi un pierādītu viņu lasītprasmes attīstību.

Audio ierakstu kontrolosaraksts				
Process	Teksts	Ierakstīšanas daļas	Klausīšanās daļas	Pašpārbaudes darbi
1. Teksts ir izvēlēts atbilstoši skolēna līmenim				
2. Teksts ir ierakstīts				
3. Ieraksts ir atskaņots				
4. Sarežģītāks teksts ir izlasīts un ierakstīts				
5. Skolēns pats veica ierakstu				
6. Tika veikti lasīšanas izpratnes uzdevumi				

5. attēls. Audio ierakstu kontrolosaraksts

13. POSMS. PIELĀGOŠANĀS TEKSTAM

Svarīgi, lai bērni pielāgotos tekstā vai stāstā sniegtajai informācijai. Tekstu lasīšanai var izvēlēties no stāstu vai mācību grāmatas. Labākais veids, kā to darīt, ir ļaut skolēniem lasīšanas laikā saprast pēc iespējas vairāk. Pirms lasīšanas skolotājs var pajautāt skolēniem, par ko viņiem liek aizdomāties virsraksts, tādējādi noprotot, cik daudz skolēni zina par doto tēmu. Šādus jautājumus skolotājs var uzdot skolēniem pēc īsas nodaļas izlasīšanas: Vai jums patika stāsts? Kāpēc jums tas patika vai nepatika? Kas ir galvenie varoņi un kā jūs sapratāt, ka tieši viņi ir galvenie personāži? Kas, jūsuprāt, notiks tālāk un kā beigsies stāsts? Pat ja tas ir romāns, stāsts vai zinātnisks teksts, jāņem vērā dažādie skolēnu saprašanas līmeņi. Svarīgi ir apsvērt zemāk norādītos līmeņus. Ja skolēnu sapratne pārsniedz pamata līmeni, viņi iedziļinās jautājuma būtībā un pilnveido spējas labāk pielāgoties tekstam.

Pamata līmenis: jautājumi balstās uz zināšanām, piemēram: „Kas, kā un kāpēc bija radies?”

Izpratnes līmenis: Secināšana jeb „rindu lasīšana”, pēc kuras uzdod šādus jautājumus: Kas notiks tālāk? Kāpēc, jūsuprāt, viņš tā teica?

Radošais līmenis: ļauj iedziļināties un būt radošam. Šāda veida jautājumi uzlabo skolēnu sapratnes līmeni: „Uzrakstiet savādāku stāsta nobeigumu vai raksturojiet stāsta beigas!”

Kritiskais līmenis: Liek skolēnam iedziļināties tematā. Līmeņa uzlabošanai var uzdot šādus jautājumus: „Vai jums patika grāmata?”, „Kāpēc?”, „Kas grāmatā bija grūti saprotams?”, „Vai sižets bija dinamisks?”, „Kāpēc jums tas nelikās dinamisks?”

Visi šie līmeņi, īpaši kritiskais līmenis, var tikt izmantoti tekstu izskaidrošanai. Skolēni ir jāmudina lasīt, jo procesa laikā viņi saprot, ka mērķis nav tikai precīzs un raīts lasījums, bet arī lasāmvielas izpratne.

14. POSMS. VIZUALIZĀCIJA

Daudziem bērniem ir grūtības atdzīvināt prātā un aprakstīt lasīto. Ja skolotājs izveido vizuālos materiālus par katras nodaļas galveno ideju, kamēr bērni stāsta stāstus, viņi var izmantot šos attēlus kā pavedienus. Tas varētu būt labākais veids, kā parādīt skolēniem notikumu hronoloģisko secību.

Pēc nodaļas izlasīšanas skolotājs ļauj skolēniem aizvērt acis un iztēloties stāstu, lūdz aprakstīt redzēto un pārrunā to, neradot skolēnos apjukumu. Nākamajā solī skolotājs lūdz atainot prātā esošu lietu uz kartītes un labajā pusē uzrakstīt notikuma numuru. Nespēja zīmēt nav šķērslis; domu var izteikt arī ar līnijām. Ja nodaļa ir gara, skolēni var sadalīt to trīs daļā, atainojot nodaļas sākumu, vidusdaļu un beigas. Šādā veidā bērni labāk atcerēsies notikumu secību. Beidzot lasīt grāmatu, skolēniem būs vizuāls, hronoloģisks „špikeris”, kuru viņi varēs izmantot atstāstīšanas procesā. Galveno varoņu atdzīvināšana un attēlošana ir laba doma. Skolēni var parādīt autora stāstījuma detaļas, piemēram, garu, spicu degunu, īsus vai garus matus, un pārspīlēt tās. Šis vingrinājums neiekļauj pierakstu veikšanu vai rakstīšanu; skolēni izsaka savas domas caur zīmējumiem.

15. POSMS. NOTIKUMU ŠĶIROŠANA

Skolēniem ar lasīšanas grūtībām problēmas sagādā notikumu sakārtošana, tāpēc viņiem ir ieteicams veikt stāsta hronoloģiskas secības piezīmes, izceļot tikai galvenos notikumus īsumā. da prakse būtu īss un tikai izcelt galvenos notikumus. Skolēni var veikt piezīmes, pievienot vizuālus elementus un uzrakstīt atgādinājumu.

16. POSMS. TEIKUMU PAPLAŠINĀŠANA

Teikumu paplašināšana ir īpaši svarīga skolēniem ar mācīšanās grūtībām, lai attīstītu labas rakstīšanas prasmes. Šo īstenot šādu aktivitāti: ņemt vārdus no bērna lasītā teksta, izveidot no tiem teikumu un uzrakstīt to. Skolotājs izvēlas vārdu grupu no bērnam zināmas grāmatas, izveido frāzes un lūdz bērnam ievietot šo vārdu grupu teikumā; tālāk tiek atrasti jauni, ar frāzi saistīti vārdi un izveidots jauns teikums. Nākamajā solī frāzes tiek apvienotas, lai izveidotu detalizētākus un garākus teikumus. Skolēni uzzīmē frāzes daļu un piedod teikumam īpašu jēgu. Palīdzot uzrakstīt detalizētus un garus teikumus, skolotājs palīdz skolēniem attīstīt radošās rakstīšanas prasmes. Šis vingrinājums sniedz lielisku iespēju mācīt dažādus frāžu veidus. Mācot prepozicionālās frāzes, skolēniem sākumā ir jāapgūst prievārdi, lietvārdi un īpašības vārdi. Skolotājs paziņo, ka prievārdi atbild uz jautājumiem „Kur?” un „Kad?”, īpašības vārds

atrodas pirms lietvārda utt. Skolēnu uzdevums ir lapas vidū uzzīmēt koku un uzrakstīt īsas frāzes, kas saistītas ar koku un atrašanās pozīciju. Piemēram:

- zem koka
- aiz koka
- uz koka
- koka priekšā
- blakus kokam

Skolotājs var uzrakstīt īsas frāzes, kas atbild uz jautājumu „Kad?”:

- pēc pusdienām
- pirms vakariņām

Skolēnu uzdevums ir paplašināt prepozicionālos teikumus, padarot tos interesantākus un ievietojot jaunās frāzes.

17. POSMS. PĀRLASĪŠANA

Lai lasītu brīvi un raiti, skolēniem jālasa bieži un regulāri. Viens no veidiem, kā to sasniegt, ir jau lasītu grāmatu pārlasīšana, sekojot noteiktam plānam un metodei. Skolēni izvēlas savas mīļākās grāmatas, kuras nesagādā lasīšanas grūtības; pēc tam viņi izvēlas vienu grāmatu un mutiski pastāsta tās sižetu. Svarīgi ir atrast jaunu, iepriekš neievērotu informāciju un detaļas. Katru reizi lasot grāmatu, skolēniem vajadzētu pamanīt jaunas detaļas. Šajā aktivitātē var izmantot tabulu, kurā atainoti galvenie personāži/notikumi. Ierobežojot un samazinot lasīšanas laiku, skolēni iemācās lasīt raitāk.

18. POSMS. LASĪŠANAS METODES IZVĒLE

Има ученици, които изпитват затруднения да четат правилно, но това не означава, че не е възможно да подобрят нивото си на разбиране на това, което четат. Има деца, които въпреки недобрата си четивна техника, успяват да разберат текста на доста добро ниво. Една от стратегиите за постигане на по-добро ниво на разбиране е при четене да изисквате от

учениците да открият ключовите думи в текста. Важно е да разберат значението на думите в зависимост от контекста; да са наясно със смисъла на понятията и термините, когато става въпрос за научен или научно-популярен текст. От друга страна, на децата следва да се обясни, че четейки, ние може да преследваме различни цели: да научим нещо ново, да открием нужна информация, или просто за удоволствие. При всеки от тези случаи ние използваме и различни техники за четене.

Ето няколко идеи, които може да използвате:

Повърхностно четене: Прочита се само заглавието, въвеждащите изречения и краят на текста. Тази техника използваме да разберем дали текстът съдържа информация по интересуваща ни тема и да решим дали да го прочетем целия.

Сканиране: Преглеждаме текста, търсейки определени ключови думи или фрази. Представяме си как изглежда думата или фразата и прелистваме страниците, търсейки с поглед съответната дума/фраза. Докато прелистваме, се стараем да фокусираме погледа си върху средата на редовете.

Четене за удоволствие: Четем всичко наред, без да бързаме. Спираме от време на време и се стараем да визуализираме прочетеното. При този вид четене трябва да се разположим удобно, да сме отпуснати и да не сме притиснати от срокове.

Четене за учене: Чете се всяка дума внимателно, препрочитаем по-важните изречения и абзаци. Стремим се да разберем текста максимално; проверяваме значението на непознатите думи в речника; водим си записки и/или рисуваме подсказващи скици, схеми, таблици... При такъв вид четене фокусът трябва да е върху точността на четенето; не бива да бързаме.

Дайте примери за случаите на използване на различните техники за четене; след това предоставете на учениците различни типове текстове и искайте от тях да определят подходящата техника за четене на всеки текст и да се обосноват. Може да добавите визуални упражнения като използвате символ за всяка техника *Lai arī skolēniem ir grūtības lasīt precīzi, iespēja uzlabot viņu sapratnes līmeni pastāv. Viņu mērķis ir saprast jēgu, nevis akurāti izlasīt tekstu. Lasot skaļi, bērni var pieļaut kļūdas; galvenais, lai viņi*

izprot tekstu pietiekami augstā līmenī. Lai panāktu progresu šajā jomā, skolēniem ir jāapgūst lasīšanas metodes un jāatrod teksta atslēgas vārdi. Tā kā lasīšanas process tiek veikts dažādu iemeslu dēļ, skolotājam ir jāiepazīstina bērni ar lasīšanas metodēm un veidiem, kā un kad tās izmantot. Piemēram:

Virspusēja lasīšana: tiek lasīta tikai pamattēma, ievads un nobeigums. Šo metodi izmanto, lai saprastu, vai ir vēlme lasīt grāmatu kopumā.

Skenēšana: tiek meklēti noteikti atslēgas vārdi vai frāzes. Lasītājs prātā iedomājās vārdu vai frāzi un ar skatienu slīd pāri lappusēm. Skenēšanas laikā jākoncentrējas uz katras rindas vidusdaļu.

Lasīšana prieka pēc: Lasītājs vizualizē lasīto tekstu, lai izklaidētos. Šīs lasīšanas laikā lasītājam jājūtas ērti.

Detalizēta lasīšana: katrs vārds tiek lasīts uzmanīgi, vārdi un frāzes tiek pārlasītas, lai labāk saprastu to jēgu un nozīmi. Uzsvars ir likts un precizitāti.

Kad skolēni ir iepazīstināti ar lasīšanas metodēm, skolotājs sniedz tekstu piemērus; skolēnu uzdevums ir izvēlēties atbilstošu metodi un novietot tās vizuālo simbolu zem virsraksta.

Metode	Uzdev	Komentār
Virspusēja		
Skenēšana		
Lasīšana prieka		
Detalizēta lasīšana		

6. attēls. Lasīšanas metožu tabula

Skolotājs dod skolēniem dažādus uzdevumus, liek atrast un atzīmēt katrā gadījumā izmantojamo metodi.

Uzdevumi:

- atrast vēstures grāmatā noteikta perioda aprakstu
- veikt piezīmes pirms esejas rakstīšanas
- noteikt grāmatas galveno daļu

- lasīt stāstu
- lasīt avīžrakstu
- lasīt žurnālu
- izlasīt matemātikas uzdevumu

Skolēni ir iedrošināti izteikt savas domas par uzdevumiem, piemēram, kuri uzdevumi sagādāja grūtības un kas lika vairāk koncentrēties uz rezultātu.

Lasīšanas metodes:

- 1) lasīšana skaļi;
- 2) lasīšana pusbalsī;
- 3) lasīšana klusu;
- 4) izlases lasīšana;
- 5) lasīšana lomās;
- 6) lasīšana pa grupām;
- 7) lasīšana korī;

kombinētā lasīšana. (Karule, 1988)

19. POSMS. LASĀMĪBAS LĪMEŅA PĀRBAUDE

Teksta sarežģītības pakāpe ir jāpārbauda, lai pārlicinātos, ka tas ir piemērots bērniem ar lasīšanas grūtībām. Teksta lasāmība nozīmē, ka tas ir viegli lasāms un saprotams. Lasāmības līmeņa noteikšanai ir izstrādātas speciālas metodes. Dažas izdevniecības to norāda uz grāmatas vāka, bet šis rādītājs reizēm var radīt apjukumu, izdevēji var novērtēt grāmatas lasāmības līmeni par zemu vai augstu, jo viņi izmanto dažādus novērtēšanas kritērijus.

Piemēram, daži izdevēji vērtē saskaņā ar izmantotajiem vārdiem un grāmatas garumu; citi izdevēji uzmanību pievērš grāmatas detaļām un stilam, bet citi - formulējumam un tēmai. Skolotājs arī var izvēlēties dažādus rādītājus, lai noteiktu skolēnu grāmatu lasāmības līmeni.

Lai noteiktu lasāmības līmeni, jāņem vērā šādi elementi:

- **Burtu izmērs:** Ieteicams izvēlēties grāmatas ar lielākiem burtiem, kas ļaus bērniem koncentrēties uz burtu, vārdu un frāžu formu un struktūru.
- **Burtu skaits teikumā:** Ja skolēnam ir zems lasīšanas līmenis, ieteicams izvēlēties tekstus ar īsākiem teikumiem.
- **Zilbju skaits vārdā:** Vienzilbju un divzilbju vārdi ir ieteicami lasītājiem-iesācējiem; paaugstinoties lasīšanas līmenim, arvien biežāk tiks izmantoti salikteņi un papildvārdi.
- **Pieturzīmju lietojums:** uzmanība jāpievērš pieturzīmju un gramatikas sarežģītībai, kā arī autora stilam.
- **Stāts:** šis elements ir īpaši svarīgs; ja tēma ir pārāk sarežģīta, skolēnam būs grūtības uzsākt lasīšanu.
- **Kļūdas:** jāskaita skolēna pieļautās kļūdas. Ja viņš pielaiž piecas kļūdas jau pirmajā lapā, grāmatas līmenis viņam ir pārāk augsts.

20. POSMS. NOZĪMES SKAIDROŠANA

Daudzi skolēni ar lasīšanas grūtībām ir ieinteresēti literatūrā, bet viņiem problēmas sagādā reizēm augstais, stāstā izmantoto, vārdu līmenis. Praktisks ieteikums ir pārskatīt vārdus pirms lasīšanas, lai saprastu un interpretētu stāstus. Vārdu ievietošana atbilstošajā vietā īsā tekstā varētu palīdzēt, tādējādi skolēns iepazīsies ar jauniem jēdzieniem un idejām, kuras ar sastapt lasīšanas procesa laikā. Pastāv vairāki jaunu vārdu mācīšanas paņēmieni; svarīgākais ir atrast skolēna maņām atbilstošāko vārdu piefiksēšanas veidu, kuru viņš varēs izmantot teksta pārlesīšanas un vārdu atkārtotības procesā. Viena no šādām metodēm ir personīgās vārdnīcas izveide vai vārdu kartīšu kastes ieviešana. Vārdiem ir jābūt uzrakstītiem skaidri un saprotami. Tas ir mācību posms, nevis spēle, kurā skolēni veic minējumus vai pareģojumus. Skolēni var ielūkoties vārdnīcā vai citā rokasgrāmatā, lai noskaidrotu vārdu nozīmi un apspriestu to ar pārējiem skolēniem. Iespēju robežās skolotājs var izmantot formu raksturojumus un likt skolēniem veikt personīgus vārdu nozīmju pierakstus uz nelielām kartītēm, kuras vēlāk var izmantot mācību vajadzībām. Pašizveidotās vārdnīcas vārdus skolēni var arī uzzīmēt, atainojot un iegaumējot to nozīmi.

Šis vingrinājums var aizņemt ilgu laiku, bet tas palīdz skolēniem raiti lasīt un paaugstināt izpratnes līmeni. Lasīšanas laikā viņiem vairs nevajadzēs apstāties un meklēt šos vārdus vārdnīcā. Mērķis ir neaizmirst par raitu lasīšanu un lasīšanas izpratnes prasmēm tikai tādēļ, ka skolēni nevar izrunāt pāris vārdus.

SECINĀJUMI

Literatūras apskatā tika noteikts, ka lasīšanas metodes izmantojušajiem skolēniem tika novērotas labākas lasīšanas izpratnes spējas un augstāki izpratnes testu rezultāti. Metodes, ko skolēni izmanto un pilnveido no mazotnes, tiks pielietotas vienmēr saskaroties ar sarežģītiem tekstiem. Kad viņi beidz pārbaudīt saprasto, pasvītrot atslēgas vārdus vai veikt pierakstus, viņi ir kļuvuši par patstāvīgiem lasītājiem, kā rezultātā viņi spēj strādāt ar sarežģītiem tekstiem un saturu.

LITERATŪRA

- Akyol, H. (2005). Türkçe ,lkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Blahu, B. A. ve Bennett J. M. (1993). Yeni Okuma Teknikleri. (Çev. Dogan Sahiner), İstanbul: Reprosel Matbaası.
- Bloom, B. S.(1995). ,İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev. D. Ali Özçelik),İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, ,İgisi ve Alıskanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Arastırma. Ankara: MEB Yayınevi.
- Gögüs, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Egitimi. Ankara Kadıoğlu Matbaası.
- Günes, F. (2000). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: OcakYayınları.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). Türk Dili. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kayalar, M. (1992). Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı. ,stanbul: Real Yayınları.
- Lerner, J. W. (2000). Learning Disabilities Theories Diagnosis And Teaching Strategies. New York: Houghton Mifflin Company.

Miller, W. H. (1972). The First R Elementary Reading Today. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.

Öztürk, B. (1999). “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”. Milli Eğitim Dergisi, sayı:144,s. 51-58.

Robinson, R. & Good T. L.. (1987). Becoming On Effective Reading Teacher. New York: Harper And Row Publishers.

Rusen, M. (1995). Hızlı Okuma. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Sekman, M. (1998). Kesintisiz Öğrenme. İstanbul: Alfa Yayınları.

Selçuk, Z. (2000). Gelisim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları.

Yılmaz, M., “Okudugunu Anlama Ve Dikkat Arasındaki iliski”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ulusal ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Yıl:2006, 1. Cilt:1, s. 112- 120.

5. MODULIS

ĢIMENES LOMA

IEVADS

„Grāmatai ir nozīmīga vieta bērna dzīvē un attīstībā, jo tai ir izglītības, atpūtas un kultūras lomu. Jaunajam spēlētājam patīk pārdomāt attēlus un apbrīnot tēlus, tādējādi grāmata kļūst par baudas avotu. Taču lasīšanai ir daudz dziļāka ietekme. Tas ir neizsmeļams bagātības avots, veicina iztēles attīstību, saasina kritisko sajūtu un ļauj bērnam saskarties ar cilvēka domām. Caur grāmatu bērns apgūst valodu, palielina vispārējo kultūru, atveras pasaulei un dzīvei.” (Olivier, 1976, 64.lpp.)

Lasīšana sākas ilgi pirms bērni zina, kā to darīt, tāpēc bērna un ģimenes kontekstā grāmatām jāparādās jau no mazotnes. Lasītāji tiek veidoti vēl gulot gultiņā, jo literāro prasmju un lasītprasmes attīstība var un vajadzētu formēties ilgi pirms bērna formālās izglītības apguves. Kontekstam kopumā, neatkarīgi vai tā ir bērna ģimene vai izglītība, jānodrošina iespējas saskarties ar literāru darbu. Patīkamā literatūras pieredze ir rūpīgi jāplāno, lai attīstītu bērnos pozitīvu attieksmi un ļautu viņiem rast gandarījumu no grāmatām un lasītprasmes. Bērna lasītprasmes paradumu attīstība rodas ar laiku, jāņem vērā arī ģimenes sliekšme pret šo izglītības uzdevumu. Bērni kļūst par runas lasītājiem, pateicoties vecāku lasīšanas paradumiem pie gultiņas.

Patiešām, bērns uzsāk savu lasītprasmes ceļojumu pirms uzzina, kā formāli lasīt vai rakstīt. Lasītājam ir nepieciešams prasmju kopums, kas saistīts ar rakstveida valodu, kā arī psihiskajiem domēna procesiem, attieksmi un cerībām, tomēr bērnam būtu jāizstrādā jauni rīcības modeļi, izmantojot mijiedarbību ar sev vistuvākajiem cilvēkiem, pirms dekodēšanas metožu apguves. Uzvedībai agrā bērnībā pirms runas un drukātu tekstu lasīšanas ir ārkārtīgi liela nozīme, parādot, ka izglītota vide atvieglos mācīšanās lasīt procesu. Nemotivētam skolēnam mājās ir daudz grūtāk tikt galā ar lasīšanas uzdevumiem. Parādīt skolēniem, ko viņi var sasniegt ar lasīšanas palīdzību, iespējams, ir svarīgākais solis, kas jāveic lasīšanas mediatoram, tas ir, vecākiem, skolotājiem vai skolotājam-bibliotekāram, jo lasot skolēni un lasītāji kopumā var iemācīties izpētīt un apsvērt iespējas, vērtēt atšķirības, veidot attiecības, noteikt, kas viņi ir un par ko viņi var kļūt. Lasīšanas vērtību parādīšanai skolēniem jābūt obligātam mūsu sabiedrības pienākumam. Bērniem un jauniešiem vajadzētu

just literatūru kā būtisku kultūras mantojuma daļu, personisko un sociālo sasniegumu, autonomijas, komunikācijas un radošuma līdzekli. Skolas un skolotāju, vecāku un sabiedrības ziņā ir parādīt piemēru un paskaidrot, ka ir daudz labu iemeslu, lai pievienotos lasītāju pulkam.

1. SOCIOKULTURĀLĀ VIDE ĢIMENĒ (vecāku lasīšanas kultūra, lasīšanas tradīcijas ģimenē, vecāki kā paraugmodelis un citi)

„Ģimenes vide ietekmē bērnu vairākos veidos. Ja vecāki daudz lasa un mājās ir grāmatas, pastāv liela varbūtība, ka bērnus interesēs lasīšana” (Oliver, 1976, 64.lpp.).

Lasīšanas paradumu iesakņošanās ir ilgstošs process, un tam ir jāsākas jau agrā bērnībā pirms formālās lasīšanas apguves. Ģimenei šajā kontekstā ir izšķiroša loma. Vecāki, pildot mediatoru pienākumus, kļūst par lasīšanas paradumu veidotājiem un iespaidīgiem un atdarināšanas vērtiem modeļiem. Ja lasītājs savlaicīgi neattīsta kompetenci, vēlāk to izdarīt ir daudz grūtāk.

Aizvien biežāk Latvijas sabiedrībā izskan diskusijas par to, cik svarīgi ir lasīt grāmatas jau pavisam maziem bērniem gan mājās, gan skolā. Pavisam mazi būdami, bērni sāk atdarināt lasīšanu - vispirms paļaujoties vienīgi uz attēliem un atmiņu. Palielinoties pieredzei, viņi sāk koncentrēties uz informāciju, kura ietverta rakstu zīmēs.

1.1. Ģimenes ietekme lasīšanas paradumu apgūvē

Ģimene kalpo kā paraugs. Tai ir izšķiroša loma lasītprasmes attīstībā, lai izteiktu savas vēlmes un attieksmi pret lasīšanu un rakstīšanu; bieži vien vecāki neapzināti sniedz ieguldījumu lasītprasmes apguvei nepieciešamo iemaņu, piemēram, valodas un metalingvistiskās prasmes, attīstībā. Balsa (2008), citējot Alvarezu (2000), uzsver, ka „bez vecāku palīdzības pastāv tikai neliela varbūtība attīstīt bērnos pozitīvu attieksmi pret lasīšanu”. Gomess (1996) uzskata, ka lasītājs veidojas jau no šūpuļa un grāmata jāuztver kā rotaļīgs objekts, daļa no bērna pasaulē kā rotaļlieta vai spēle. Pieaugušā pienākums ir lasīt kopā ar bērnu un parādīt grāmatas potenciālu. Līdzīgi domā arī Magelāns un Apīls (1988) sakot, ka jārada emocionāla vide starp pieaugušo, bērnu, tekstu un pieaugušo mediatoru, tulku, starpnieku, kas padara šo kontakta laiku ar tekstu par

emocionālu komunikācijas un ciešu dalīšanās brīdi. Ģimenei ir jāsekmē un jāveicina bērna kontakts ar grāmatām un citiem iespieddarbiem, modinot viņā vēlmi un zinātkāri. Tas jāuztver kā pamata uzvedības modelis, jo vecāku piemērs ir izšķirošs, lai bērns lasītu grāmatas, būtu ieinteresēts un vēlētos uzzināt, kāpēc ģimenei ikdienā līdzās ir laikraksti, žurnāli un grāmatas. Ja bērni uzskatīs vecākus par regulāriem lasītājiem, viņi uztvers domu, ka lasīšana ir ikdienas rituāls, jutīsies motivēti, rīkosies dabiski un lasīs.

Bērna pirmais socializācijas aģents ir ģimene, un tā spēj ietekmēt dažādus dzīves aspektus, tādēļ vecāku paradums mājās lasīt daudz labu grāmatu rada pastiprinātu bērna interesi par lasīšanu. Ja mājās ir vieta bērnu literatūrai, protams, ka bērni sāk agri saprast grāmatas identificējošus vārdus un, līdz ar to, attīstīta vārdu krājumu. Šajā ziņā apstiprinās pieņēmums, ka bērni mācās kopā ar ģimeni, kas sniedz stimulējošu un motivējošu vidi. Konkrētajā lasīšanas gadījumā bērni atrodas vidē, kur grāmatu klātbūtne ir neatņemama ikdienas daļa; viņi novērtē to vērtību un rod interesi mācīties lasīt.

Salīdzinot ar rotaļlietu vai spēli, grāmatu lasīšana bērnam ir emocionālas nozīmes aktivitāti, jo tā notiek mājās, vistuvāko cilvēku lokā. Bērns runā par grāmatu un klausās informāciju par to vismaigākajā un saldākajā balsī - savu vecāku balsī. Dalīties ar literatūru ir svarīgāk, nekā bērnam to mācīt, jo pieaugušā starpnieka uzdevums ir gūt lasītāja atzinību/klausītāja reakciju. Šajā ziņā var piekrist Veloso un Skrečeta (2002) viedoklim, ka:

„... ja bērns nav dzimis veiksmnieks, tad ir svarīgi iesaistīt dažādus starpniekus, kā secīgās darbības mūža garumā formēs lasītāju un mainīsies, ņemot vērā estētiskos, emocionālos un intelektuālos aspektus, kas starpā nav dalāmi” (28.lpp.).

Mūsdienīgās un rietumu paraugam sekojošās sabiedrībās bērniem raksturīga ir tendence uzsākt rakstu valodas attīstību pirms formālās izglītības apgūšanas (Cimaz, 1978), piedzīvojot sociālo lasīšanas praksi vēl pirms iemācīšanās lasīt (Azevedo, 2006). Ikdienas dzīve sniedz bērniem un sabiedrībai vairākas iespējas, piemēram, uz ielas vai dārzā, vienmēr iekļaujot pieaugušo līdzdalību. Saistībā ar agrīnu bērnu saskarsmi ar drukātiem tekstiem, Džoliberta (1991) konstatē, ka „uz ielas, mājās un skolā viņi pavada daudz laika formulējot

hipotēzes, lai saprastu, kas rakstīts uz noliktavu logos izkārtajiem plakātiem, pārtikas produktu iepakojumiem lielveikalu plauktos, laikrakstos, komiksu grāmatās, bērnu literatūras darbos utt.” (49.lpp.). Šobrīd bērni aug vidē, kas ir piesātināta ar rakstiskiem ziņojumiem, kā rezultātā mācīšanās notiek intuitīvā veidā, iegremdējoties šajā izglītojamajā vidē un sasniedzot svarīgu sākumu lasīšanas izpratnes attīstībai. Pastāv izredzes, ka viņi būs pārdomās sastapto rakstu valodas piemērus un mijiedarbojas ar tiem lasītprasmes apguves procesā. Markess (1995) uzsver, ka „bērniem, kuri pirmajos dzīves gados daudz saskārās ar rakstītiem tekstiem, ir labāki lasīšanas un rakstīšanas sasniegumi” (43.lpp.), tāpēc ir svarīgi iesaistīt „ģimeni lasītprasmes procesa veicināšanā un attīstībā pēc iespējas ātrāk” (Moreira, 2009, 68.lpp.), tādējādi veicinot valodu un lasītprasmi ģimenē.

Šajā kontekstā Markess (1991) konstatē, ka „ pamatskolā vislabāk lasošie bērni ir tie, kas klausījās stāstus jau no mazotnes un kā ģimenē lasīšana un rakstīšana ir ikdienas aktivitātes”. Markess (2000) arī norāda, ka jaunieši, „kam vecāki vai radnieki lasīja priekšā bērniībā, kam patika lasīt jau no mazotnes vai mājās bija pieejamas grāmatas, ir visierudītākie un lasīt gribošie ” (115.lpp.).

Ģimenē bērns uzsāk procesu, kura laikā viņš apgūst savas vides sociālos un kultūras elementus; tā ir telpa, kurā bērns nodibina pirmās starppersonu attiecības. Pastāv vairāki veidi, kā bērniā attīstīt pozitīvu attieksmi pret lasīšanu: turēt rokās grāmatas vai žurnālus, skatīties, kā pieaugušie lasa pie sevis vai priekšā bērniem, apmainās ar viedokļiem par izlasīto vai iesaistās citās, ar lasīšanu saistītās aktivitātēs. Viss motivācijas process darbojas kā sagatavošanās formālajai izglītībai, kas nosaka lasītprasmes sekmību vai nesekmību. Secinājums var būt šāds: lasīšanas veiksmes vai neveiksmes sociālajā kultūrvidē ir dažādas, jo sociālo mijiedarbību un paradumu kvantitāte un kvalitāte atšķiras.

Bērni, kas aug izglītotās ģimenēs visticamāk radīs lasīšanas paradumus, nekā bērni, kā ģimenes vidē ir zems lasītprasmes līmenis un lasīšana un rakstīšana nav nozīmīgo aktivitāšu sarakstā. Līdzīgi notiek ar bērniem, kā ģimenēs un kopienās saskare ar rakstisko kodu notiek reti; mācības skolā viņiem sagādā grūtības (Smith, 1990). Šie bērni mācās mācīties, taču lielākā problēma ir ģimenes motivācijas trūkums. Tā ir vēl viena ar grūtībām saistīta problēma, jo vecāki nav iemācījušies sniegt saviem bērniem nepieciešamo atbalstu. Skolotāji var palīdzēt bērniem baudīt ģimenes atbalstu, uzsākot darbu, ko vecāki var veikt mutiski, piemēram, sakāmvārdu, tradicionālo stāstu, leģendu vai populārās literatūras dzejoļu vākšanu. Varam pieņemt, ka vecāku interese par bērnu

lasītprasmi atspoguļojas lasītāpguvē un lasīšanas sociālās vērtības pieredze, jūtas un novērtējums nosaka motivāciju vai intereses trūkumu par lasīšanu. Atbalstot šos izteikumus, Barbosa (1992) apgalvo, ka „ģimenes paradums nosaka sociālo vērtību, ko bērns sniedz rakstīšanai” (62.lpp.).

1.2. Lasītprasme un ģimenes vide

Ģimenes motivācija un sagatavotība ir galvenais faktors lasīšanas un rakstīšanas apguves procesā (Fountain, 1990), jo bērni dažādās attīstības stadijās sāk veikt pieaugušo aktivitātes. Citiem vārdiem sakot, ja ģimene neizmanto drukātos materiālus savā ikdienas dzīvē, bērns vai nu mācās, vai arī nemācās, tomēr jānorāda, ka šāda situācija rada nevienlīdzīgas iespējas izglītotu bērnu līdzekļiem un neizglītotu bērnu līdzekļiem. Savā ģimenes vidē tomēr šie bērni tiek motivēti apgūt citas, tikpat svarīgas mācības, kuras skola nevērtē, tāpēc ir nepieciešams atbalstīt vecākus un informēt, kā pienācīgu sekot bērnam, kas sāk spert pirmos soļus lasīšanas lauciņā, un vienlaicīgi mudināt dalīt atbildību ar skolu lasītāja veidošanās procesā, jo izglītības sistēma ir atbildīga par vienlīdzīgu iespēju veicināšanu. Shēmai jādarbojas, kompensējot bērna sagatavotības trūkumus vai stiprinot ģimenes uzsāktās iniciatīvas.

Patiešām, lasītprasme ir mācību un attīstības procesa rezultāts, kas sākas pirms formālās izglītības un lasīšanas un rakstīšanas apguves. Radušās lasītprasmes pieredzes un mācīšanās process, ko bērns veic ar drukātiem tekstiem un grāmatām, situāciju novērošanu, maņu un motora pieredzes integrāciju, ir veids, kā apgūt gan mutisko, gan rakstisko verbālo valodu. Villašs-Boašs (2002, 81.lpp.), citējot Menjaku (1995), uzskata, ka nesekmības problēmu sākumu „(...) var attiecināt uz vairākiem iemesliem, tostarp uz faktu, ka bērns nav dzirdējis lasītus stāstus vai turējis rokās grāmatas”. Velss (1985) domā, ka tikai lasīšanas aktivitāte vai stāstu klausīšanās ir būtiski saistīta ar lasīšanas pielietojumu. Faktiski tā ir vienprātīga vides nozīmīguma atzīšana, kur grāmata ir ikdienas paradumiem daļa, radot lasīšanas gaumi. Secinājumi norāda, ka lasītprasmes attīstība ir nepieciešama skolas gaitām un sociālajā jomā, un „(...) vecāku vai citu pieaugušo, kam ir spēcīga emocionālā saikne ar bērnu tā attīstības periodā, loma ir būtiska” (Villages -Good, 2001, 82.lpp.). Lasīšanas aktivitāti, stāstu stāstīšanu un diskusiju par šiem stāstiem var veikt dažādi dalībnieki, piemēram, bērns un skolotājs vai bērns un vecāki vai citi ģimenes

locekļi, jo šajos procesos notiek situācijas analīze, skaidrojums vai mijiedarbība problēmas risināšanai.

Tika pierādīts, ka agrīns kontakts ar bērnu grāmatām un literatūru un no pieaugušajiem saņemtie stimuli paātrina bērna attīstības procesu. Ja uzskatām, ka pirmie četri dzīves gadi bērna attīstībā ir ļoti svarīgi, jo īpaši neiroloģiskajā un afektīvajā līmenī, kad tiek konsolidētas daudzas kognitīvās struktūras, ir jāpiekrīt, ka no pieaugušajiem saņemtie stimuli ir atslēga uz bērnu harmonisku attīstību. Skolai jāvairo ģimeņu izpratne par lasītprasmju apgūšanas nepieciešamību, kā rezultātā bērni sasniegs izglītības un personīgos panākumus. Vēlreiz uzsveram, ka grāmatai ir nozīmīga vieta ģimenē, lai bērns iemācītos veikt domu apmaiņu, saprastu, domātu, iztēlotos un dzīvotu. Caur grāmatu notiek dialogs starp vecākiem un bērniem. Viana un Teišeira (2002, 24.lpp.) uzskata, ka bērna vēlme iemācīties lasīt un no grāmatām un stāstiem saņemtā pozitīvā iedarbība ir divas formālās lasītprasmes apguves pamatprasības. Ja apkārtesošie pieaugušie raksta un lasa, bērnam modīsies interese par lasīšanu un rakstīšanu.

Grāmatu skaits skolēna mājās un bibliotēkas pieejamība skolā šajā kontekstā uzrādīja pozitīvu ietekmi uz lasītprasmes rezultātiem (Yes-Yes & Ramalho, 1993). Vienā no pētījumiem par pieaugušo lasīšanas paradumiem Portugālē (Freitas, Casanova & Alves, 1997) tika konstatēts, ka gandrīz visi respondenti, kam bērnībā lasīja priekšā vecāki vai ģimenes locekļi, brieduma gados ir pastāvīgi lasītāji, salīdzinot ar aptuveni 30% respondentu, kas agrāk socializējās bez lasīšanas, bet lasa tagad. Cits pētījums (Santos, M.; Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M., 2007) atklāj šādu tendenci: jo jaunāki ir respondenti, jo lielāka to procentuālā daļa apgalvo, ka viņus lasīt mudina galvenokārt ģimenes locekļi un skolotāji. Tika pierādīts, ka galvenais lasīšanas uzsākšanas aktivitāšu faktors ir lasoši bērna vecāki - to atzina respondenti ar konsolidētu ģimenes izglītības kapitālu. Saskaņā ar Sobrino u.c. (2000, p. 88) izteikumiem, „ir nepieciešams veicināt bērna personīgās bibliotēkas gaumi un konstrukciju, lai zinātu, kur atrast iemīļotāko grāmatu, uzturētu to kārtībā un piešķirtu tai nozīmīgāko vietu istabā (...)”. Tas pats autors piebilst, ka bērni mēdz kopēt redzētos modeļus. Vecākiem ir galvenā loma lasīšanas jomā, sniedzot piemēru saviem bērniem, tāpēc ir svarīgi, lai bērns būtu liecinieks lasīšanas aktam mājās. Imitācija ir vienmēr klātesoša, tomēr agrīnā posmā bērns nespēj atdarināt pieaugušos, bet var noteikt gramatikas likumu „kļūdas”, izmantojot savu zināšanu krājumu (piemēram, neregulārā darbības vārda „fazi” (*port.val.*)

locīšana no „es” vai „ēju” uz „iet”). Līdzīgi notiek ar semantikas apguvi (vispārinājumi: „viss, kas ir apaļš, ir bumba”). Ir bērni, kas nemācās runāt, bet saprot mutvārdu valodas imersijas kontekstu.

Šapiro (1987) šajā kontekstā konstatē, ka attiecībās izveidotajam emocionālajam klimatam ir liela nozīme trīs lasītprasmes attīstības jomās: (a) pats modelis, ko bērns mēģina atdarināt un kura struktūras pamatu cenšas apgūt caur aktīvu hipotēžu formulēšanu; (b) tiešas norādes vārdu izrunāšanai, lietu nosaukšanai un valodas lietošanai noteiktās sociālās situācijās, veicinot rakstiskās vai sarunvalodas funkcionalitātes jēdzienu; (c) sastatņu prakse, kur bērns pakāpeniski uzņemas lielāku līdzdalību savā sniegumā, pielāgojoties jaunajām pieaugušo veikuma (lomas) prasībām.

Pērkot grāmatu, vecāki nedrīkst uztvert šo darbību kā izdevumus, bet gan kā ieguldījumu visvērtīgākajā, kas viņiem ir - savos bērnos. Mājās grāmata ir vienmēr laipni gaidīta, un lasīšana ir interesanta, neatkarīgi no vecāku sociālekonomiskā stāvokļa, turklāt ir svarīgi, lai vecāki pavada un apmeklēt kopā ar bērniem tādas vietas, kā grāmatnīcas un bibliotēkas. Ģimene ir privilēģēta vieta, kur bērnam modināt interesi par lasīšanu.

Ģimenes kontekstā jāņem vērā ne tikai fiziskā telpa, bet arī cilvēku attiecības, kas veicina bērni ievirzi lasīšanas paradumos un iepazīstina ar drukāto tekstu nozīmi. Ģimene ir pirmais bērna identifikācijas modelis, kas sniedz materiālus, rada cerības, sniedz atbalstu un iedrošina. Čolla, Džeikobsa & Boldvins (1990) savā pētījumā uzsvēra šādus ģimenes vides aspektus, kas ir būtiski lasītprasmes apgūvē: (a) attiecības starp vecāku/bērnu lasīšanu (piemēram, stāstu lasīšana, kas tieši ietekmē bērnu valodu un netieši - viņu mācīšanos lasīt; (b) vecāku-lasītāju attieksmes un uzvedības turpināšana; (c) ģimenes lingvistiskā pieredze, kas var veicināt bērna mutvārdu valodas attīstību un bagātināšanos.

Aizvien biežāk Latvijā ir dzirdamas diskusijas par to, ka par vissvarīgāko lasīšanas aspektu var uzskatīt jēdzienisko aspektu (jeb lasītā izpratni), kuru veido:

- visu vārdu tiešā un pārnestā nozīme;
- katra teikuma saturs un jēdzieniskā saikne starp teikumiem;
- saikne starp rindkopām, teksta daļām;

- visa satura domas izpratne un sava attieksme pret izlasīto (Tūbele 2008).

Pieaugušais ir tas, kas palīdz bērniem, dalās lasīšanas pieredzē un zināšanās par izlasīto. Pieaugušais ir tas, kas rada lasīšanas vidi un, protams, vistuvākā ir ģimenes vide un vecāki. Bez pieaugušā uzmundrinājuma var visā apjukt, jo mūsdienas bērns daudz vairāk redz, dzird un izdzīvo, bet neprot pats šo pieredzi izmantot jaunas informācijas gūšanai.

Pastāv ģimenes vidi saistīta faktoru un motivāciju kombinācija, kurā slēpjas intereses par lasīšanu attīstība. Radusies lasīšanas uzvedība balstās arī uz motivācijas faktoriem (cerībām, ka lasīšana apmierinās vajadzības); ekspluatācijas faktoriem (dekontekstualizētu valodas izmantošanu); lingvistiskiem faktoriem (rakstītā koda zināšanām valodas funkcionēšanā); un pareizrakstības faktoriem (drukāto attēlu, burtu, ciparu, pieturzīmju, atstarpju pielietojumu). Svarīgi ir atgriezt skolēnu pašapziņu un motivāciju un atmaksāt viņiem ar lasīšanas prieku. Paša skolēna, kā lasītāja, paštēls ietekmē lasīšanas kvantitāti un kvalitāti. Jācenšas saprast ne tikai lasīšanas apguves procesa izziņas aspektus, bet arī motivācijas aspektu. Skolai un skolotājiem būtu lietderīgi zināt bērna attīstības izziņas posmu, iecienītāko lasāmvielu. Kvalificēta skolotāja-bibliotekāra palīdzība var noderēt, lai izveidotu kolekciju ar daudzveidīgiem, pievilcīgiem un skolēnu prasībām atbilstošiem bērnu literatūras darbiem.

2. VECĀKU LOMA BĒRNU LASĪŠANAS KULTŪRAS ATTĪSTĪŠANĀ (psiholoģiskie un pedagoģiskie aspekti)

Topošajiem lasītājiem jāuztur ciešas attiecības ar vārdiem jau no dzimšanas. Neatkarīgi no tā, vai viņi var saprast dzirdēto, viņi ir daļa no onomatopejas skaņu, izsaucienu un čukstu pasaules, kas savieno viņus ar māti. Pamazām bērni atklās, ka vārdi ir ne tikai pastāvēšanas izpausmes, bet arī ļauj saprast, kā trūkst.

Vairāki zinātnieki, kas ir veltījuši savu dzīvi literatūras mācīšanai, piekrīt, ka labākais laiks, lai sāktu bērnam lasīt priekšā skaļi, ir viņa dzimšana, jo bērna smadzenes sāk attīstīties tieši no šī brīža. Bērni, ar kuriem neviens runā, nedzied līdz, vai kam nelasa skaļi no agrīna vecuma, sastapsies ar lielākām grūtībām

skolā. Skolotāji un jo īpaši tie, kas māca lasīt, aizstāv skaļās priekšā lasīšanas maziem bērniem nozīmi un ērtības. Ļoti bieži bērniem lasīto grāmatu un tēmu izvēle ir saistīta ar pieķeršanos (simpātijām un antipātijām), nevis to efektivitāti. Mērķis ir lasīšanas ieradumu veidošana jau no agras bērnības, vienlaikus ņemot vērā labvēlīgus apstākļus, lai radītu vēlmi lasīt.

2.1. Pirmā kontakta ar grāmatu nozīme

Neilgi pēc dzimšanas saite, ko dēvē par „efektīvo siltumu”, pastiprinās; runāšana ar bērnu ir pirmā atbalstošās komunikācijas pazīme, kam seko grāmatas un citas rotaļlietas. Grāmatas, kas bērnus piesaista un ko viņi izvēlas lasīt, ietekmēs viņu dzīvi. Tas ir dabiski, ka bērni kodīs vai pat sabojās grāmatas, bet nav nepieciešamības ierobežotu šo kontaktu, jo caur taustes aktivitāti tiek izveidoti pirmie intelektuālie jēdzieni. Kad vecāki iepazīstina mazus bērnus ar grāmatām, rādot viņiem bildes, lasot priekšā, skaitot utt., bērni to augstu novērtēs, jo šīs darbības būs saistīts ar mātes mīlestību.

Laika (brīvā laika) pavadīšana ar ģimeni arī ir svarīga. Ģimenēm vajadzētu skaļi lasīt priekšā bērniem un dalīties ar situācijām un pieredzi. Ja tēvs un/vai māte lasa grāmatu, avīzi vai žurnālu, bērns, uz vienkārša atdarināšanas pamata, arī tiek mudināts „lasīt” grāmatu. Uzskatot to par ģimenes kopā būšanas laiku, bērns tiek stimulēts un iedrošināts lasīt, kļūstot par lielisku ieguvumu nākotnei.

Bieži var novērot, ka bērns izliekas lasām grāmatas, veicot acu kustības kreisajā pusē, bet lasot tekstu labajā pusē, un atceroties pieaugušo lasītos stāstus. Tas ir pedagoģiski strukturēts vingrinājums, kas ir svarīgs turpmākajā lasīšanas procesā, un ko var sistematizēt līdz bērns sāks iet skolā.

Vilašs-Boašs (2002), atsaucoties uz Laihtera viedokli, uzskata, ka pastāv trīs konteksti (klimati), kas palīdz lasītprasmju veidošanās procesā un veicina to rašanos:

(A) **fiziskais klimats**, kam nav nekāda sakara ar esošo grāmatu vai citu drukāto tekstu pamatu; tas veicina bērnu iepazīšanos ar rakstu valodu. Neatkarīgi no ekonomiskās un sociālās situācija ģimenē, rakstīts vārds sastopams daudzos sadzīves materiālos (uz pārtikas produktu iepakojuma, plastmasas maisiņiem, medikamentiem, apģērba, spēlēm u.c.) Tā ir pirmā ģimenes sniegtā ikdienas lasītprasmes pieredze;

(B) **starppersonu klimats**, kas ietver jebkuru bērna mijiedarbību ar vecākiem, brāļiem vai māsām vai citiem mājās esošiem cilvēkiem. Protams, ka šai pieredzei nav pamācošs raksturs, bet tā caurstrāvo lasītprasmes ķēdi. Aktivitātes, piemēram, televīzijas programmas izvēle, rēķinu apmaksa, iepirkumu saraksta veidošana, ģimenes albuma kārtošana un citas burtus rakstīšanu ietverošas funkcijas ietver lasīšanu;

(C) **emocionālais klimats**, kas nenoliedzami pastāv motivētās ģimenēs un ir sastopams sarunu un pasākumu laikā, kad noris lasīšana un rakstīšana.

Korelācija ar Vigotska (1988) zināšanu veidošanas teoriju paskaidro, ka neformālā izglītība, kas sākas pēc dzimšanas, ir sociālo attiecību internalizācijas process, tas ir, sociālās aktivitātes laikā darbojošās zīmju sistēmas sadale. Saskaņā ar Vigotska pētījumiem, indivīda intelektuālo attīstību nevar skatīt šķirti no personas sociālās vides. Katra augstākā psiholoģiski mentālā funkcija ir apgūta sociālās attiecībās, kas ir daļa no kultūras un sociālās dzīves. Izplatot šo vēsturisko kultūras koncepciju, Vigotskis analizē cilvēka rīcības kultūras attīstību, izvirzot „vispārējo kultūras attīstības ģenētisko likumu”, kam ir liela nozīme zīmju internalizācijā. Piedāvājot likumu, saskaņā ar kuru „... katra funkcija notiek divreiz, divos līmeņos; vispirms sociālajā un tad psiholoģiskajā līmenī, starp cilvēku kā interpsihiska kategorija un bērnā pašā kā intrapsihiska kategorija” (Vygotsky, 1995, 150.lpp.), autors atklāja jaunus horizontus pētījumiem par attīstības sociālo ģenēzi. Ģimenes vides un bērniem sniegtās lasītprasmes attīstības veicināšanas pieredzes loma ir ārkārtīgi svarīga.

2.2. Lasītprasmes attīstības process

Attīstības process ilgstošs, un bērnam, ierodoties skolā, jau ir zināšanas, kas secīgas sociālās mijiedarbības ar rakstītu vārdu rezultāts. Sim-Sim (2002) uzskata, ka „... lasītāja ceļš sākas dabīgā veidā pirms formālās izglītības” (6.lpp.), notiekot stimulācijai, attīstoties sarunvalodai un agri saskaroties ar rakstiskiem materiāliem, rodas lasīšanas un rakstīšanas prasmes.

Tīls un Salcbija (1987) atzīmē šādus piecus jautājumu skaidrojošus priekšnoteikumus:

- (1) lasītprasmes attīstība sākas pirms formālās izglītības;

(2) klausīšanās, runāšana, lasīšana un rakstīšana tiek attīstītas vienlaicīgi un ir savstarpēji saistītas;

(3) lasītprasmes kompetence tiek attīstīta ikdienas dzīvē attiecīgi vajadzībām. Bērni mācās lasīt un rakstīt, iepazīstot apkārtējo pasauli;

(4) attīstot šo kompetenci, bērni no dzimšanas līdz sešu gadu vecumam izstrādā kritiskās domāšanas modeļus reālās dzīves darbībās, lai mijiedarbotos ar reālo pasauli;

(5) sociālā mijiedarbībā ar pieaugušajiem lasīšanas un rakstīšanas aktivitātēs bērni apgūst rakstu valodu.

Nav iespējams runāt par lasīt mācīšanu bez atsaucēm uz pieķeršanās pedagoģiju un izpratnes, cik svarīgi ir izbaudīt lasīšanu jau no agrīna dzīves posma. Priekšā lasīšana bērniem ir pirmā prasība vecākiem un pedagogiem, lai attīstītu emocionāli inteligentus un iztēles bagātus lasītājus. Veloso un Skrečets (2002) uzskata, ka „(...) lasīšana ir pirmais priekšnoteikums, lai bērni kļūtu par emocionāli inteligentiem un radošiem lasītājiem” (26.lpp.).

Skatās lasīšanas gadījumā ir redzams, ka tā sekmē afektīvo saišu veidošanos, izklaidē un veicina lasīšanas vēlmi, atbalstot bērna panākumus skolā. Sociologi ir vienisprātis, ka ģimene ir primārais socializācijas aģents, kam ir izšķiroša loma priekšstatu, paradumu un sociālās realitātes satura apgūvē. Attīstība nav atdalāma no socializācijas. Vecāki izvēlas un piedāvā bērniem daudzveidīgu, viņu vēlmēm un interesēm atbilstošu grāmatu klāstu. Caur šo iedrošinājumu un piemēru, pieaugušie sniedz bērniem pieredzi, kas atbilst viņu interesēm un attīstības stadijai, motivē pielāgot lasāmvielu savai intelektuālo un vides vajadzību maiņai, tādējādi radot drošu ceļu veiksmīgai lasīšanas paradumu attīstībai. Šādā veidā ar pieaugušo palīdzību bērni iemīlēs literatūras pasauli jau no mazotnes. Mazi bērni pilnībā uztver jaunas zināšanas. Viņu ģimenes pienākums ir apzināties savu lomu un spēt nodot bērniem īstu literatūras mīlestību, nevis viltotu pieķeršanos tekstam un vārdam (Veloso & Scratched, 2002). Grāmata-rotallīta sniegs bērnam vairāk jautrības, kā arī virzīs bērnu stāstā caur attēliem. Krāsaini attēli, dažādi formāti un izkārtojums piesaistīs viņu uzmanību.

Apskatot attēlus, nevajadzētu par zemu novērtēt bērna spējas un nepieciešamību izpētīt grāmatu un pieskarties tai, lai labāk to izpētītu un iepazītu. Ir svarīgi bērnam sniegt lasīšanas pieredzi un skaidrot tās vērtību no

pirmajiem dzīves mēnešiem, radot emocionālu saikni ar jauno mācību objektu. Bērns nav iemesls, lai slēptu grāmatas ikdienā. Gluži pretēji: mātes vai tēva klēpī bērns var sasniegt un iekļūt šajā brīnumainajā kosmosā, priecājoties par dzirdēto vārdu skaņām.

3. METODES LASĪTPRASMJU UN LASĪT INTERESES ATTĪSTĪBAI ĢIMENĒ (kopīga lasīšana, ģimenes bibliotēka utt.)

Lai veicinātu bērnu interesi par lasīšanu, tiek piedāvāts pasākumu kopums. Bērns var identificēt objektus vai rotaļlietas ap viņiem, izmantojot ar liela izmēra burtiem uzrakstītas kartītes un darīt to pašu ar mājā dzīvojošo cilvēku vārdiem. Mērķis ir panākt, lai bērns sāk saistīt lietu un cilvēku vārdus ar to grafisko attēlojumu. Var arī dot bērnam uzdevumu atrast, kur katras lietas vai personas vārds ir rakstīts un parādīt ar pirkstu uz attiecīgo vārdu.

Ieteicams ir sākt ar vienas personas vai lietas meklēšanu un pakāpeniski palielināt to skaitu. Sekojot piemēram, bērnam var dot uzdevumu pielikt kartiņu pie pareizā priekšmeta vai cilvēka. Ja pieaugušais pirmais liek kartiņas, tās ir jānoņem bērna priekšā un jāatkārto šis process vairākas reizes. Jāizvairās no vārdā esošo burtu nosaukšanas, jo:

1. burti bērnam neko nenozīmē;
2. burta nosaukums ir viena lieta, bet tā vērtība ir cita lieta. Tikai tad, kad bērns globāli atpazīst vārdus, var koncentrēties uz to vērtību, atstājot burtu nosaukšanu līdz brīdim, kad bērns jau lasa brīvi bez vilcināšanās;
3. burtu atpazīšana vārdā ir pārāk smaga un analītiska piepūle bērnam, kas varbūt tam vēl nav gatavs. Vēlāk spēli var sarežģīt, parādot tikai kartiņu un lūdzot bērnam izrunāt uz tās uzrakstīto vārdu.

Marina un Valgoma (2006), citējot Díazu-Plažē, iesaka šādus darbības virzienus:

1. Radīt mājās lasīšanas vidi. Vērošana, ka vecāki tur rokās grāmatas un žurnālus, kļūst par nozīmīgu norādi uzvedībā. Imitācija mudina noteiktu uzvedības paradumu pielāgošanu.

2. Runāt par grāmatām. Pieaugoša interese par stāsta sižetu palielina lasītāja aktivitāti, radot svarīgu zināšanu un komunikācijas pārnesi un izkopjot lasāmvielas gaumi.

3. Sagatavot bērniem pienācīgu lasāmvielu. Plaša bērnu grāmatu klāsta atklāšana un dalīšanās ar šīm grāmatām ļaus uzzināt par bagātīgu un daudzveidīgu literatūru, nodrošinot laiku sarunai ar bērniem un viedokļu apmaiņai. Lasīšanai jābūt jautrai un aizraujošai aktivitātei.

4. Izvēlēties bērnus motivējošas tēmas. Eksistējošajā grāmatu klāstā noteikti ir atrodama bērnu vajadzības apmierinoša literatūra.

5. Padarīt televīziju par sabiedroto, nevis ienaidnieku. Nav ieteicams uzstāt uz lasīšanu sākumā un televīzijas skatīšanos pēc tam. Šādā veidā lasīšanu par pārvērst par sodu un televizoru - par balvu.

6. Iepazīt vietējo bibliotēku. Bērnu bibliotēkās ir lielāks grāmatu piedāvājums, nekā mājās. Bērnu vešana uz bibliotēku sniedz mijiedarbību ar lasīšanas animācijas aktivitātēm un tikšanos ar citiem lasītājiem.

7. Iegriezties grāmatu veikalā iepirkšanās laikā, pat ja nav plānots kaut ko iegādāties. Jaunāko publikāciju un interesējošo tēmu apskate ir ieteicama. Iespēju robežās ļaut bērnam nākt līdzi un nopirkt grāmatu.

8. Respektēt bērna ritmu. Dažreiz tas pats stāsts var būt pārlasīts vairākas reizes. Šāda prakse ļauj nostiprināt lasīšanas paradumus.

9. Vecākiem nevajadzētu uztraukties par savu bērnu dažādo lasīšanas gaumi, jo svarīgi ir iedrošināt bērnu, nevis vecāku literatūras gaumi.

10. Nekrist izmisumā, ja šīs stratēģijas nedarbojas. Paraduma attīstīšana ir ilgs process, un laiks ir vislabākais sabiedrotais. Nav vērts zaudēt galvu, jo ir dažādi veidi, kā attīstīt paradumu efektīvi un afektīvi.

11. Lasīt skaļi. Vecāki aizvieto šūpuļdziesmas ar skaļi lasītām pasakām pirms miega, un šie mirkļi rada ciešas mijiedarbības saites starp viņiem un bērniem. Kopā tiek izdzīvotas pasakas ar mūsdienu kultūrai atbilstošiem tēliem. Vecākiem arī var būt jautri vai nu lasot pasakas, vai pārvēršot dienas notikumus stāstā. Šāda dualitāte var palīdzēt atmodināt bērnam vēlmi lasīt.

Runājot par lasīšanas prasmju attīstīšanas modeļiem un stratēģijām, tiek piedāvāts šāds būtisku prakšu uzskaitījums:

- izpētīt skolā praktizētos lasīšanas paradumus, apkopot informāciju par to, kā un cik daudz bērni lasa, no kādiem avotiem tiek iegūtas grāmatas;
- sekmēt kopīgas tikšanās ar dažāda līmeņa lasītpratējiem;
- pārrunāt ar vecākiem bērnu lasīšanas paradumu attīstības nozīmīgumu;
- nodibināt bibliotēkas komiteju, iekļaujot arī skolēnus, un sadarbībā ar skolotāju-bibliotekāru nodrošināt plašu grāmatu klāstu ar funkcionālu, ērtu un uzmanību piesaistošu izkārtojumu, kā arī bibliotēkas pieejamību pirms un pēc stundām un starpbrīžos;
- attiecīgi standarta mācību plānam, plānot dažādu saturu ciklu;
- publicēt noderīgu un pieejamu daiļliteratūras un informatīvo grāmatu sarakstu, lai atbalstītu skolas darbu dažādos priekšmetos;
- izveidot grāmatu veikalu drošā un pieejamā vietā ar lietotājiem nepieciešamiem un interesantiem avotiem, kas būs atvērts vismaz trīs dienas nedēļā un ko vadīs skolotājs ar skolēnu atbalstu;
- organizēt bibliotēku un grāmatu veikalu apmeklējumus;
- organizēt grāmatu izstādi ar šoviem, aktivitātēm un tikšanos ar rakstniekiem;
- katrā klasē novietot „grāmatu kasti”, kuras saturs tiktu regulāri mainīts un palielināts, lai skolēniem būtu kvantitatīva un kvalitatīva pieeja grāmatām;
- piešķirt laiku skolēna sarakstā un atbilstošu vietu patstāvīgai lasīšanai skolā. Tie var būt veicināšanas pasākumi, iepazīstināšanas, diskusijas, skolotāju atbalsts skolēniem ar mācīšanās grūtībām utt. (Benton & Fox, 1988).
- vēl viena svarīga stratēģija ir lasītāju kopienas, skolēnu projektu, skolotāju un vecāku apvienības veidošana, kura ietver jauno lasītāju un pieaugušo viedokļu par izlasīto apmaiņu, noteiks izaicinājumus un lasīšanas aktivitātes un veidos pozitīvu atmosfēru, kurā lasīšana kļūs par lasīšanu mūža garumā;

- dažādot tekstu veidus un mācīt, kā ar tiem mijiedarboties. Pētījumi rāda, ka skolēniem, kas lasa dažādu žanru literatūru, ir labāki sasniegumi. Nepietiek vien ar likšanu lasīt. Skolotājam skolēna acīs ir jābūt lasīšanas paraugam, tādām, kas gūst baudu no lasīšanas un dalās ar iespaidiem par izlasīto. No vienas puses, skolotājam ir jāzina viss lasīšanas izpratnes process. No otras puses, viņam ir galvenā loma lasāmvielas gaumes veidošanā un vadīšanā uz patstāvīgas lasīšanas līmeni.

Pamatskolā bērni augstu vērtē lasīšanu un priecājas par saskarsmi ar grāmatām, bet viņi mēģina iesaistīties arī citās aktivitātēs. Šajā vecumā bērniem vairāk patīk televīzija, datorspēles un sociālās vietnes internetā. Ja skola nespēj sniegt vairāk aktivitāšu, lai ieaudzinātu mīlestību pret lasīšanu un grāmatām, tā draud zaudēt jau esošo lasītāju pulku un jaunu lasītāju piesaisti. Pat programmās iekļautās lasāmvielas mērķis ir sniegt sajūsmu un atklāt fantastiskas zemes. Nav noslēpums, ka lasīšana prasa piepūli, bet dažādu stratēģiju pielietošana spēj piesaistīt un noturēt bērna interesi, ļaujot viņam brīvi izvēlēties lasīt motivējošus tekstus. Tikai caur brīvu un spontānu lasīšanas aktivitāti ir iespējams radīt jaunus lasītājus un izplatīt mīlestību pret lasīšanas, atpūtas un mācīšanās kombināciju kopumā.

Kāda ir jābūt pieaugušā palīdzībai, apgūstot lasītprasmi?

- regulāra lasīšana- labāk vingrināties katru dienu 10 min, nekā reti, bet ilgi;

- radīt interesi par lasīšanu- lasāmviela ar īsiem tekstiem un attēliem, lasīšana pārmaiņus;

- kļūdu labošana – sākotnēji nevajadzētu labot kļūdas, bet izrādīt interesi par teksta saturu;

- pārrunāt satura izpratni- uzdot jautājumus par teksta saturu, izteikt savas domas (Anspoka, 2008)

Galvenais, pieaugušajiem ir jāatceras- tikai jēgas un personiskā nozīmīguma apzināšanās motivē bērnu lasīt, pētīt un atgriezties atkal un atkal šajā brīnišķīgajā pasaulē, ko var uzburt vārds.

Darbības vārds „lasīt” necieš pavēles izteiksmi, tāpat kā vēl citi darbības vārdi: mīlēt, sapņot...Protams, vienmēr jau var mēģināt. Droši uz priekšu: „Mīli mani!”, „Sapņo!”, „Lasi!”. No šīs metamorfozes nevar izārstēties. No tāda

ceļojuma nevar atgriezties neskarts. Ikviens lasīšana vispirms ir prieks, lai cik aizturēts; un jau savā būtībā lasīšanas prieks ir alķīmiķa prieks- kaut kas tāds, ko neapdraud nekādi vizuālie tēli, pat ne televīzija, pat ne ikdienišķo sīkumu gūzmā (Penaks, 1995, 15.lpp)

4. SKOLAS-ĢIMENES ATTIECĪBAS SKOLĒNU LASĪŠANAS PARADUMU VEIDOŠANĀ

Tiek uzskatīts, ka lasīšanas un rakstīšanas gaume un šos procesus veicinošo paradumu apguve sākas jau no mazotnes ģimenes lokā un pastiprinās, kad bērns apmeklē bērnudārzu un skolu. Šajā procesā skolas un ģimenes partnerībai ir liela nozīme.

Vecāku iesaistīšanās bērna skolas dzīvē sniedz ieguldījumu viņa mācību sasniegumos. Katras valsts izglītības politikai vajadzētu sekmēt attiecību un saliedētas partnerības veidošanos starp skolu un ģimeni visa lasīšanas un rakstīšanas perioda laikā, pozitīvi ietekmējot skolas gaitas.

Vecāku apzināta un regulāra piedalīšanās bērna skolas dzīvē ir būtiska; vienalga, vai tā ir tieša mijiedarbība skolā vai mājasdarbu pārbaude, palīdzība uzdevumu pildīšanā un risinājumu meklējumos, tāpēc ir svarīgi nostiprināt saikni starp ģimeni un skolu, izskaidrot vecākiem, ka viņu sadarbība un klātbūtne bērna mācību procesā ir nepieciešama. Skolai gan jāņem vērā grūtības, ar kurām saskaras daļa vecāku, sekojot līdzī bērna izglītības procesam. Visbiežāk šīs problēmas ir saistītas ar formālo zināšanu un informācijas trūkumu, kā viņi var palīdzēt, piemēram, pildīt mājasdarbus.

Skolai ir jāpieņem atbilstoša pozīcija, lai piesaistītu vecāku uzmanību un veicinātu līdzdalību. Papildus tradicionālajiem, skolā katru gadu atzīmētajiem svētkiem, vecāki var, piemēram, sadarboties ar skolas bibliotekāru un organizēt atpūtas aktivitātes, notikumus vai piedalīties dažās stundās. Skolām uzmanīgi jānovērtē ģimeņu pieejamība un prasmes un jānodrošina konkrētajām funkcijām piemērota apmācība.

Sadarbība ir galvenais izaicinājums bērnu un jauniešu izglītībā iesaistītajām pusēm. Skolai un ģimenei ir jāmeģina nodibināt saprotošas attiecības procesā sastapto grūtību pārvarēšanai.

SECINĀJUMI

Lasīšanas prasmju attīstība ir svarīga. Motivācija ir sava veida prasmju apguves garantija, tāpēc ir svarīgi mudināt bērnus jau no agrīna vecuma saskarties ar rakstu valodu. Ģimenes, sabiedrības un skolas pārziņā ir radīt apstākļus, lai bērni apzinātos un uzzinātu, ka lasīšana un rakstīšana ir nepieciešami mācību instrumenti. Šis pētījums ir daļa no mēģinājuma izskaidrot, kā ģimene, sabiedrība un skola var sniegt ieguldījumu bērnu un jauniešu lasīšanas paradumu apgūvē. Tika atzīmēts, ka neatkarīgi no socioloģiski ekonomiskiem apstākļiem, ģimene vairumu bērnu iedrošināja lasīt un izbaudīt lasīšanas paradumu veidošanas nosacījumus. Pietiekams grāmatu daudzums mājās, grāmatu iegāde un sniegšana bērnam ataino mūsdienu praksi ģimenēs, kur lasīšana ir pierasta aktivitāte.

Ņemot vērā skolēnu un skolotāju aptaujas rezultātus, tika atklātas un apkopotas vecāku šaubas par bērnu lasīšanas paradumiem. Lielākā daļa skolēnu apstiprina, ka ģimene ir tā, kas motivē lasīt; otrajā vietā ir skola. Lielākā daļa skolēnu ir apmeklējuši bibliotēku, viņiem ir neliela bibliotēka mājās, un lasīšanas grūtību gadījumā viņi lūdz palīdzību ģimenei un skolotājiem. Līdzīgas atbildes tika saņemtas arī no vecākiem: lielākā daļa vecāku iedrošina bērnus pirkt grāmatas, uzskata, ka lasīšana ir bērniem svarīga un ir priekšnoteikums sasniegumiem dzīvē. Lasīšanas grūtību gadījumā atbalsts tiek vairāk sniegts ģimenē nekā skolā.

LITERATŪRA

Azevedo, F. (ed.) (2006). *Language Maternal and Child Literature: Nuclear Elements for basic education teachers*. Lousã: Lidel - Technical Issues, Lda.

Balça, A. (2008). *The family's role in the formation of children readers*. Centre for Research in Education and Psychology (PFIC) - University of Évora.

Barbosa, J. (1992). *Literacy and Reading*. 2nd ed. S. Paulo: Cortez

Benton & Geoff M. F. (1988). *Teaching Literature, Nine to Fourteen*. New York: Oxford University Press.

Chall, J; Jacobs, V. & Baldwin, L. (1990). *Why poor children fall behind?* Cambridge, Harvard University Press.

- Cimaz, J. (1978). The quality of non-reader is not innate, it is acquired, in *The Power of Reading*, GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Porto Editora: Bookstore Civilization, 84-93.
- Ferreiro, E. (1990). *The children of illiteracy: proposals for school literacy in Latin America*. Porto Alegre: Medical Arts.
- Fountaine, A. (1990). *Motivation pour la réussite Scolaire*. Port: INIT.
- Jolibert, J. (1991). *Forming children readers*. Port: ASA Editions.
- Magalhães, A. & ALÇADA, I. (1994). *Youth and Reading In the Vespers of the XXI Century*. Lisbon: Editorial Way.
- Marina, J.; Valgoma, M. (2007). *The magic of reading*. Port: Ambar.
- Marques, R. (1991). *Teach reading learning to read. A guide for parents and educators*. Lisbon: Publisher text.
- Marques, R. (1995). *Teach reading, learning to read - a guide for parents and educators*. Lisbon: Text Editors.
- Marques, R. (2000). *Youth reading habits - Évora and neighboring counties*. Évora: Portuguese Institute of Books and Libraries / Observatory of cultural activities.
- Oliver, C. (1976). *The child and leisure*. Lisbon: Publications Europe-America.
- Santos, M. (ed.); Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M. (2007). *Reading in Portugal*. Lisbon: Statistics and Planning Office of Education- Ministry of Education.
- Shapiro, J. R. D. (1987). Literacy environments. *Childhood Education*, April, p. 263-269.
- Yes-yes, I. & Ramalho, G. (1993). *How Leem Our Children? Characterization of Literacy Level Population School English*. Lisbon: Ministry of Education - GEPE.
- Yes-yes, I. (2002). *I (literacy, (un) knowledge and power*. Port: ASA.
- Sobrinho, J. (2000). *The Child and the Book - The Adventure Read*. Porto: Porto Editora.
- Sulzby, E. (1987). Writing and reading: signs of oral and written language organizations in the young child. In W. Teale; Sulzby E. (ed.); *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. (1987). Emergent Literacy: reading and writing development in early childhood. In J. Readence; R. Baldwin (eds), *Research on literacy: Merging perspectives*. NRC Yearbook Rochester, NY: The National Reading Conference.
- Veloso, R. M.; & Scratched, L. (2002). *Children's literature, toy and secret*. Malasartes. *Literature books for Children and Youth*. Lisbon: S.A. Editors, # 10, pp. 26-29.

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). Learning to read: informal learning to formal learning. Port: ASA Editions.

Villas-Boas; M.A. (2002). Reading stories: the contribution of the social dimension - affective. Reading Children's Literature Illustration - Research and teaching practice (Coord.)

Viana, F. L.; Martins, M.; Coquet, E. University of Minho: Bezerra.

Vygotski, L. (1988). Thought and language. Translation and review of Alex Kozulim (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, Lev S. (1995). Historia del Desarrollo de las Funciones Higher Psychical. In Lev S. Vygotsky. Escogidas works. Volume III. Madrid: Display / MEC

Wells, G. (1985). Language, learning and education. Windson: NFER. NELSON.

6. MODULIS

IEDROŠINĀŠANA LASĪT ĀRPUS SKOLAS UN BĒRNU RADOŠĀS DOMĀŠANAS ATTĪSTĪBA

1. LASĪŠANAS KĀ PRASMES NOZĪME

Lasīšanai ir jābūt priekam atvērt nezināmus logus uz pasauli un palīdzēt saglabāt neatklātās attieksmes. Lasīšana ved cilvēkus tuvāk dzīves jēgai (Rodari, 2001). Grāmatas var arī iedvesmot noteiktās dzīves situācijās. Cilvēki lasa, lai atpūstos savā brīvajā laikā, mācītos, būtu informēti. Šķirstot romāna lappuses, viņi gūst instrumentus, lai labāk izprastu sevi un apkārtējo pasauli (Levorato, 2000). Ir skaidrs, ka lasīšana ir cilvēkiem piederoša privilēģija, jo neviena cita mums zināma dzīvā radība nav ieguvusi šo spēju. Laba grāmata sniedz iespēju iekļūt autora jūtu pasaulē un sajust to kā mūsu pašu, izmantot iztēli, kā autors to dara: tas ir lasīšanas spēks (Augias, 2007).

Lasīšanas entuziasti izmanto katru brīvo brīdi, lai to darītu, tāpēc ir tik svarīgi, lai bērni apgūst šo spēju, jo citādi tā var zust (Crowder, 1998). Diemžēl lasīšana vairs nav tik izplatīta vai patīkama. Visu pasauli ir skārusi smaga lasītprasmes krīze, lai arī tā ir nepieciešama pamata prasme. Gan skolēni, gan pieaugušie to labi apzinās, pat ja ir ieinteresēti citās lietās. Masveida mēdiju izmantošana, piemēram, TV pagātnē un interneta mūsdienās, izmantošana attur cilvēkus no grāmatu un avīžu lasīšanas (Lastrego, 1988). Jauno ierīču, piemēram, viedtālrunu un planšetdatoru, izmantošana ikdienā veicina pasīvas skatīšanās kultūru, nevis aktīvu lasīšanu par apkārt notiekošajiem jaunumiem (Fabri, 1991). Jauno moderno ierīču klātbūtnei tomēr nevajadzētu atturēt no lasīšanas, bet gan būtiski atbalstīt lasīšanas darbību vai ieaudzināt to, izmantojot arī mūsdienīgos digitālos rīkus, turklāt interneta saturs, kas tiek attēlots samazinātā un fragmentārā veidā, balstās uz lasītprasmi un lasītā izpratni.

Jāatzīmē būtisks fakts, ka lielākajai daļai cilvēku, gan jauniešiem un pieaugušajiem, tik un tā ir nepieciešamas lasīšanas prasmes. Teorijas par vispārējo uzmanības zaudēšanu skolēnu vidū visā pasaulē apsver pēdējās desmitgadēs notikušo sociālo un kultūras pārmaiņu sarežģītību (Chambers, 1988). Cilvēki pienācīgi nenovērtē šīs pamatprasmes noturību, kas ir viens no galvenajiem un nepieciešamajiem instrumentiem zināšanu un mācību rezultātu sasniegšanai. 2000. gada martā ES Padome tikās Lisabonā, lai diskutētu par

sociālās un kultūras izaugsmes mērķiem Eiropā. Viņi nosprauda mērķi nākamajai desmitgadei. Līdz 2010. gadam ES „jāklūst par ekonomiku, kura balstās uz konkurētspējīgākajām un dinamiskākajām zināšanām pasaulē, spēj nodrošināt ilgtspējīgu ekonomisko izaugsmi, piedāvā jaunas un labākas darba vietas un lielāku sociālo kohēziju”. Lai formulētu šādu mērķi, viņi koncentrējās uz desmit dažādām intervences jomām. Viena no tām bija „Izglītība un apmācība, kā dzīvot un strādāt zinātības [*know how*] sabiedrībā”. Nākotne sabiedrība ir iedomāta kā *zinātības* sabiedrība, kurā ir nepieciešamas pamata prasmes, jo īpaši lasīšana un lasītā izpratne. Pirms desmit gadiem ES Parlaments un Padome apstiprināja šo ideju, izsniedzot oficiālu notu 2006. gada 18. decembrī, kurā tika definētas astoņas galvenās mūžizglītības prasmes. Notā ir izklāstīts, ka zinātības sabiedrībā ir neiespējami domāt par ierobežotu mācību laiku; tā vietā ir jāapsver mācības mūža garumā. Astoņas prasmes ir šādas:

1. saziņa dzimtajā valodā;
2. saziņa svešvalodās;
3. matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās;
4. digitālās prasmes;
5. mācīšanās mācīties;
6. sociālās un pilsoniskās prasmes;
7. pašiniciatīva un uzņēmējdarbība;
8. kultūras izpratne un izpaušme.

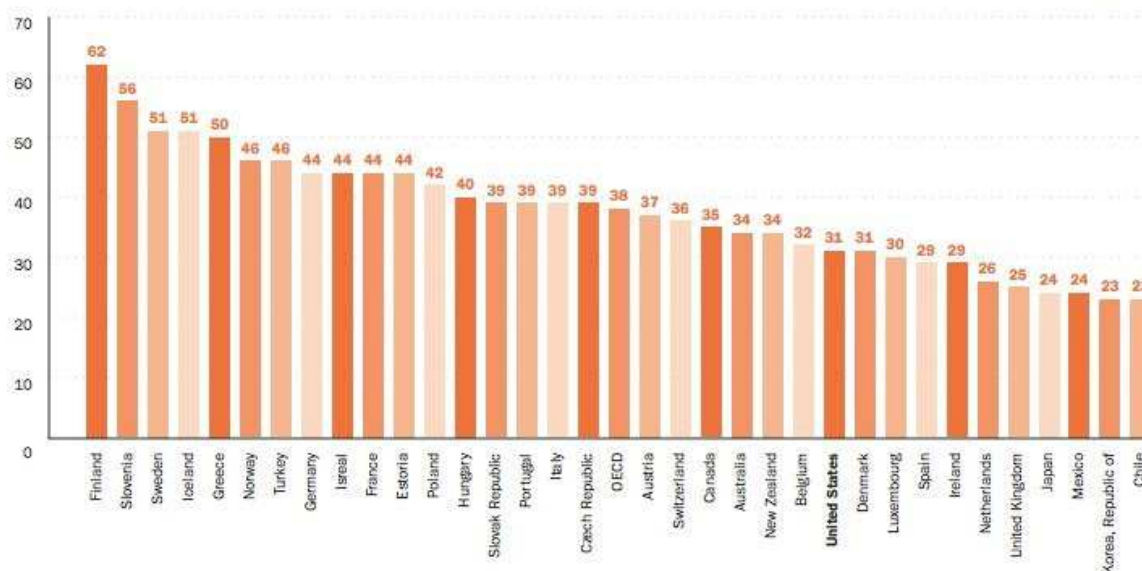
Kā jau var pamanīt, pirmās četras prasmes ir tieši saistīts ar lasīšanas prasmi un izpratni, bet pārējās četras - ir personīgās izstrādes rezultāts no materiāla, ko cilvēks ir iemācījies pirmajās četrās prasmju grupās. Nav iespējams sasniegt „kultūras izpratnes” mērķi, ja šī kompetence nav iegūta dzimtajā valodā vai svešvalodā. Tāda pati shēma darbojas arī digitālo vai matemātikas kompetenču sfērā, ja cilvēks nesaprot rakstisku tekstu.

2. LASĪTPRASMES DATI

Slavenākās aptaujas par skolēnu prasmēm sauc EDSO-PISA (Starptautiska skolēnu vērtēšanas programma). Tas ir projekts, ko veicina Ekonomiskās

sadarbības un attīstības organizācija; viņu izpētes objekts ir skolēnu matemātikas, zinātnes, lasīšanas un sadarbības problēmu risināšanas prasmes. Lai gan tās uzmanība ir vērsta uz zinātnisko lasītprasmi, tajā ir pieejamas noderīgas un detalizētas instrukcijas, lai izprastu skolēnu lasīšanas prasmi katrā valstī. Proti, 2012. gada oficiālajā ziņojumā ir rakstīts šādi: „PISA aptaujas laikā 2012.gadā tika pārbaudītas 15 gadus vecu skolēnu lasīšanas izpratnes, matemātikas un dabaszinātņu prasmes. Tas ļauj veikt plašu starptautisku salīdzinājumu ar citām valstīm EDSO zonā un pasaulē un ļauj salīdzināt rezultātus ar pēdējo četru aptauju datiem (2000., 2003., 2006. un 2009. gadā)”. Itālijas dati nav pārlicinoši, jo īpaši lasīšanas jomā: „EDSO valstu starpā tikai Čīles, Grieķijas, Islandes un Meksikas rādītāji ir zemāki nekā Itālijā”. Protams, šajā gadījumā ir arī citas būtiskas atšķirības, piemēram, vīriešu un sieviešu vai valsts ziemeļu un dienvidu rādītāji, bet tajā pašā laikā ir arī negaidītas lasīšanas paradumu līdzības: „Šķiet, ka Itālija ļoti līdzinās Dānijai, Čehijai, Luksemburgai un Izraēlai” (8), valstīm ar daudz intensīvākiem un nozīmīgākiem lasīšanas paradumiem.

International Gender Gap in Reading Literacy, 2012 PISA

Fig.
1-1

1. attēls. Starptautiskā dzimumu lasīšanas prasmes atšķirība (avots PISA 2012)

Kā teikts Eurydice tīkla dokumentā par lasītprasmi (2011), "ES vidējais rādītājs lasīšanas jomā 15 gadus vecu jauniešu vidū un problemātisko lasītāju īpatsvars šajā vecuma grupā bija stabils, salīdzinot PISA veiktos pētījumus laikā

no 2000. gada līdz 2009. gadam. Lasīšanas rezultātu amplitūda (atšķirība starp augstāko un zemāko punktu skaitu) nedaudz samazinājās, norādot uz izglītības rezultātu paaugstināšanos.

2009. gadā ES 27 valstīs aptuveni vienam no pieciem 15 gadus veciem jauniešiem bija lasīšanas grūtības mācību vajadzībām. Tikai Beļģijā (flāmu kopienā), Dānijā, Igaunijā, Polijā, Somijā un Norvēģijā sliktu lasītpratēju skaits bija 15% vai mazāks (Eiropas mērķis līdz 2020. gadam). Īpaši augsts sliktu lasītpratēju īpatsvars bija Bulgārijā un Rumānijā (aptuveni 40%).

Svarīgākais faktors, kas ietekmē skolēnu lasīšanas sasniegumus, ir dzimums un ģimene. Vidējie meiteņu rādītāji lasīšanā apsteidz zēnu rādītājus, un dzimumu atšķirības palielinās līdz ar vecumu, tomēr starptautiskie aptaujas rezultāti liecina, ka ir potenciāls lasīšanas sasniegumu atšķirības līdzsvarošanā starp zēniem un meitenēm vai skolēniem no dažādiem sociāliem slāņiem”.

Par laimi, Itālijas sniegums pozitīvi uzlabojas, jo īpaši laika posmā no 2006. gada līdz 2009. gadam; ir reģistrēti labāki rezultāti, ko apliecina 2012. gada aptauja. Šos uzlabojumus noteikti veicināja valsts pārbaūžu INVALSI ieviešana Itālijas skolās, ko realizēja Valsts pētniecības institūts, turpinot iepriekšējo Eiropas izglītības satura centra (CEDE) darbību, ko aizsāka 20.gadsimta 70. gadu sākumā. Papildus citiem pienākumiem, pētījumu institūts īsteno arī šādas aktivitātes:

- regulāras un periodiskas skolēnu zināšanu un prasmju pārbaudes;
- skolēnu vispārējā līmeņa valsts pārbaudes itāļu valodā un matemātikā, pabeidzot zemākā līmeņa vidusskolu;
- skolēnu mācību un prasmju pārbaudes, pabeidzot augstākā līmeņa vidusskolu.

Protams, ka darāmā, lai Itālija sasniegtu apmierinošu līmeni, ir vēl daudz. Šajā perspektīvā skolām un citām apvienībām, kuras spēj sadarboties ar jebkura vecuma jauniešiem efektīvā un personiskā veidā, ir svarīga nozīme.

2.1 ISTAT dati (Nacionālais statistikas institūts)

Pirms oficiālu datu sniegšanas ir svarīgi izskaidrot „lasītāju” raksturojošus kvalitātes un kvantitātes kritērijus.

DEFINITIONS**READER: criteria**

- a) No school or professional readings
- b) How many books in 1 year

Average READER

1 book per year

Light READER

3 books per year

Strong READER

12 books per year



2. attēls. Lasītājus raksturojoši kritēriji saskaņā ar Itālijas Nacionālo statistikas institūtu

Gan valsts, gan starptautiskie standarti lasītāja raksturošanai ir šādi:

- vidējs lasītājs = 1 grāmata gadā
- spēcīgs lasītājs = 12 grāmatas gadā
- ļoti spēcīgs lasītājs = vairāk nekā 12 grāmatas gadā

Protams, ir pilnīgi skaidrs, ka netiek ieskaitītas mācību vai profesionālās apmācības grāmatas. Šādā veidā uzmanība tiek pievērsta domai par lasīšanu kā brīvā laika pavadīšanas aktivitāti. Lasīšana mācību vai profesionālās apmācības laikā netiek iekļauta oficiālajā statistikā, jo, pat ja šāda veida lasīšana apliecina lasīšanas prasmes un uzlabo izglītības datus katrā valstī, tā ir savā veidā obligāta.

No otras puses, lasīšana savam priekam atspoguļo brīvu personīgo izvēli un ir laba alternatīva televīzijai un jebkāda veida digitālajiem attēliem; turklāt lasīšana prieka pēc veicina individuālo psihofizisko veselību un sociālo veselību, uzlabojot arī personīgo radošumu. Itālijā šai aktivitātei ir pozitīva ietekme uz mācībām un profesionāliem mērķiem. Tādā veidā tiek uzlabota lasītāju globālā

kompetence, un tiek dots papildus stimuls, kas palīdz viņiem realizēt citādi grūti vai pat neiespējami sasniedzamus mērķus.

ISTAT Report on Reading habits:



3. attēls. Pārskats par lasīšanas paradumiem Itālijā (avots ISTAT)

Itālijas Statistikas institūta oficiālie dati. Vidējā lasītāja profilam piemīt neliela, bet bīstami pastāvīga lasīšanas paradumu tendences samazināšanās kopš 2011.gada līdz mūsdienām: tikai 42% itāļu vecumā 6+ izlasa vienu grāmatu gadā. Situācija ir kritiska.

Ja skata dzimumu atšķirības, sieviešu lasītāju skaits procentuāli palielinās līdz 48,6%, savukārt vīriešu skaits samazinās līdz 35%. Šī informācija apstiprina sieviešu mācību panākumu uzlabošanos un vīriešu panākumu samazināšanos 21. gadsimtā. Situāciju pastiprina arī paredzētajā laikā universitāti apmeklējošo un absolvējošo sieviešu un vīriešu procentuāls skaits.

Tā kā 42% procenti vidējo lasītāju iepriekš tika uzskatīti kā kritiska situācija, pastāv cerība, ka tas pieaugs līdz 50% vai vairāk. Zemo procentuālo skaitu veido jauniešu grupa vecumā no 11 līdz 19 gadiem; līdz 11 gadiem veco bērnu situācija ir viegli saprotama, jo viņu lasītprasme joprojām ir ierobežota, taču 19 gadus veco itāļu, kas ir lielākā daļa iedzīvotāju, rezultāti nav pieņemami. Svarīgās pamatprasmes trūkums rada situācijas sekas, kas kaitē šiem cilvēkiem, viņu sabiedriskajai dzīvei un izpratnei par politisko un ekonomisko dzīvi. Realitāte kļūst kritiska, ja ņem vērā straujās sabiedrības pārmaiņas mūsu ērā. Jo straujāk mainās sabiedrība, jo ātrākām jābūt cilvēku lasīšanas prasmēm, lai

izprastu šīs pārmaiņas un dekodētu un pienācīgi interpretētu rakstītos tekstus. Pieaugušajiem pilsoņiem, kam nav regulāru lasīšanas paradumu, būs lielas grūtības saprast, piemēram, formālus, birokrātiskus, likumdošanas, juridiskus un mediju reģistrus.

Apstiprinājās iepriekš teiktais, ka jāņem vērā arī dažādi ģeogrāfiskie apgabali: Itālijas dienvidos un salās ir mazāks lasītāju procentu, salīdzinot ar ziemeļu reģioniem. Datu atšķirība norāda uz līdzīgu atšķirību starp ekonomiskajiem resursiem un turpmāko ekonomikas izaugsmi, tāpēc var teikt, ka teritorijās, kur ir augsts spēcīgu lasītāju procents, tur ir arī spēcīgāka ekonomika un labākas izaugsmes izredzes.

Pat neliels spēcīgo lasītāju procentuāls samazinājums no 14,3% 2014. gadā uz 13,7% 2015. gadā Itālijā padara vispārējo situāciju sarežģītāku iespējamās atgūšanās perspektīvā. Šajā gadījumā pat atbalsts no jaunu tehnoloģiju ieviešanas nespētu palīdzēt mainīt un uzlabot lasīšanas paradumus. Konkrēti dati Itālijā liecina, ka tikai 8,2% lasītāju pēdējā gada laikā ir lejupielādējuši e-grāmatas vai nopirkuši tiešsaistes grāmatas. Saskaņā ar interneta mārketinga ekspertiem šajos 8,2% ir iekļauta stabila uzticīgu pircēju daļa, ko nav atklājis statistikas institūts, kas varētu samazināt šo datus, tāpēc lasīšanas dati no tiešsaistes pārdošanas ir nederīgi, salīdzinot ar datiem no tradicionālajām ISTAT aptaujām.

Jāsecina, ka lasīšanas, motivācijas un lasīšanas prasmju paaugstināšanās ir nepieciešama sabiedrības izaugsmei. Pastāv tieša saikne starp lasīšanu un piedalīšanos kultūras dzīvē. Spēcīgie lasītāji izmanto kultūru plašākā veidā un vienlaikus aktīvi piedalās kultūras pasākumos, apmeklēto un apdzīvoto vietu notikumos. Šis aspekts ir cieši saistīts ar ekonomisko dzīvi, jo viņi atbalsta kultūras, sociālo un tūrisma pakalpojumu piedāvājumu un izdevumus noteiktā vietā, pozitīvi ietekmējot visus šajās jomās strādājošos.

3. SKOLAS AKTIVITĀTES

Skolas svarīgā un centrālā loma, lai uzlabotu lasīšanu prieka pēc un motivētu to, ir acīmredzama. Tas ir katras skolas mērķis, lai gan atšķirīgie rezultāti ir atkarīgi no skolas atrašanās rajona un skolēnu tipa.

Skolotājiem šajā procesā ir ļoti svarīgi loma, jo viņi paši vairāk vai mazāk lasa brīvajā laikā, un viņiem ir jāsniedz piemērs. Ja viņi nelasa sava prieka pēc, viņi nespēs pareizi motivēt skolēnus.

Skola ir īsta kopiena, kurā pat neliela grupa motivētu skolotāju var iesaistīt gan citus skolotājus, gan skolēnus, tādējādi viņi var vispirms iesaistīt skolotājus izbaudīt lasīšanas prieku savā brīvajā laikā, lai kļūtu par pozitīviem un motivējošiem piemēriem saviem skolēniem (Ferrieri, 1991).

Interesanta doma izriet no iepriekš minētā: skolai jābūt kā izglītojošai sabiedrībai, nevis klašu un dažādu sekciju blokveida organizācijai, tāpēc ir svarīgi organizēt iesaistošas aktivitātes gan skolotājiem, gan skolēniem, tas ir, skolotāju uzraudzītas aktivitātes atklātām grupām ar brīvu līdzdalības izvēli.

EDUCANDOIT personāla pieredze, piemēram, Lauras Lancas vispārīzglītojošajā skolā, uzrādīja iepriekš aprakstīto sabiedrības kvalitātes aktivitāšu efektivitāti. Novērojumi liecina, ka jaunie skolēni labprāt piedalās pasākumos gan kā galvenie varoņi, gan kā auditorija, atbilstoši plašsaziņas līdzekļos piedāvātajiem kultūras piemēriem. Kopš 2000. - 2001. gada Itālijas pilsētā Karīni (Palermo province) pēdējā maija nedēļā notiek ikgadējs publisks lasīšanas pasākums, kurā skolēni lasa tekstus skaļi priekšā citiem skolasbiedriem un viņu vecākiem.

3.1 Brīvdabas aktivitāšu nozīmīgums lasīšanas prieka vairošanai

Lai arī pamats ir motivācija un lasītprieka veicināšana ārpus institucionālā skolas konteksta, par sākuma punktu jāuzskata skola un ģimene, kur šis prieks var rasties, jo īpaši situācijās, kurās trūkums un galvenās dzīves nepieciešamības liedz šāda gandarījuma gūšanu. Skola kļūst par galveno papildu pasākumu sniedzēju, tātad ir svarīgi „atmodināt” skolēnus un vairojot mīlestību pret lasīšanu grāmatām kopumā. To var paveikt, izveidojot ciešu sadarbību starp skolām un tradicionālajiem „grāmatu namiem”, grāmatnīcām un publiskajām bibliotēkām (Ferrieri, 1996). Grāmatnīcas vai bibliotēkas apmeklējums, lai izvēlētos grāmatas skolas vai klases bibliotēkai vai tādu pasākumu, kā tikšanās ar autoriem, apmeklēšana ir jāplāno, lai iepazīstinātu skolēnus ar pasauli, kura viņu ikdienas ģimenes dzīvē var paplašināties (Zannoner, 2000).

Skolēni ir jāiepazīstina ar grāmatnīcu vai bibliotēku atmosfēru un tīklu, sniedzot iespēju pašiem izvēlēties grāmatas, izpētīt dažādus literatūras veidus,

apzināties, ka papildus viedtālruniem un TV, ir cita pasaule, kura līdzinās viņu realitātei un var tikt integrēta ikdienā. Paralēli filmu, seriālu un videospēļu veidotajai pasaulei pastāv liels literatūras klāsts gan bērniem, gan pusaudžiem. Vienkāršākais veids, kā ieinteresēt skolēnus, ir ļaut lasīt grāmatas par viņu mīļākajām tēmām vai varoņiem. Tas varētu kalpot kā sākuma punkts, lai motivētu skolēnus ņemt par pamatu viņu kaislības un attieksmi pret citām pasaulēm un tuvināt tās ikdienas pieredzei. Pirmreizējais grāmatnīcas apmeklējums var būt plānots, lai sameklētu grāmatas par interesējošu tēmu, nākamajā reizē var meklēt grāmatu, kas saistīta ar iepriekšējo tematu vai tā paša autora grāmatu un tā tālāk. Grāmatnīcu apmeklēšanas biežums formē nākamo lasītāju un var iesaistīt procesā arī ģimeni, ja skola netiek galā ar šo uzdevumu. Saikne ar grāmatu iepazīšanu būs jau iegūta un nostabilizēta. Sadarbībā ar bibliotēkām un grāmatnīcām var organizēt tikšanās ar autoriem, kas jauno auditoriju iepazīstinās ar savām grāmatām un nolasīs pāris to nodaļas. Šādā veidā var vairāk iesaistīt skolēnus lasīšanā, ja viņi saprot, ka grāmatu ir sarakstījis cilvēks, kā galvenais mērķis ir pastāstīt savu stāstu auditorijai un just tās reakciju (Tassi, 2000). Lasīšana skaļi var kalpot arī kā pasākumu pamats, piemēram, „stāstu stāstīšana”, kas ir „sena mutvārdu tradīcijas tehnika, kura visā Eiropā ir ieguvusi savu vietu mūsdienās; to veicina skolu un pašvaldību bibliotekāri, lai atgūtu lasīšanas prieku mūždien steidzīgajā pasaulē, apstātos un padomātu (Zipes, 1999). Savā būtībā „stāstu stāstīšana” ir māksla izmantot valodu, vokalizāciju un/vai fiziskas kustības un žestus, lai klausītājiem atklātu stāsta elementus un tēlus (Evans- Metzger, 2000).

Stāstu stāstīšanas centrālais un unikālais aspekts ir paļaušanās uz auditoriju, lai radītu īpašu vizuālo attēlojumu un detaļas, pabeigtu un kopīgi izveidotu stāstu. Lai noturētu jauno un nepieredzējušo lasītāju uzmanību, redzes un dzirdes stimulu panākums ir atjaunot līdz šim nozaudēto attieksmi pret lasīšanu (Salmon, 2006). Protams, ka ģimenēm ir jāatbalsta lasītprasmi apguve, un visas ar bērniem veiktās darbības var mudināt vecākus un radniekus mainīt attieksmi pret lasīšanu. Stāsti sākās ar mutvārdu tradīcijām, jo tie tika dzirdēti, pārstāstīti un nodoti tālāk. Vēlāk cilvēki sāka stāstus pierakstīt, bet to burvība glabājās tieši teikšanā. Ikviens var pastāstīt stāstu, arī jaunieši var to darīt. Tas varētu būt lielisks sākumpunkts, lai gūtu baudu no lasīšanas procesa (Bloom, 2000). Balstoties uz šo pieredzi, skolas var organizēt savas skola lasījuma sesijas, lai motivētu skolēnus iestudētiem lasījumiem. EDUCANDOIT darbinieki vienmēr organizē šādas aktivitātes Lauras Lancas skolas zālē. Visām citām aktivitātēm nebūtu lielisku rezultātu, ja netiktu organizēts iepriekš minētais ikgadējais

pasākums pēdējā maija nedēļā Karīni viduslaiku pilī. Pasākuma nosaukums ir „Lasīšanas nakts pilī”, un tā mērķis ir skaidrs. Vietējā pašvaldība šim notikumam par godu ļauj izmantot dažas telpas pilī, lai skolēni uzstātos atmiņā paliekošā vietā no 20:00 līdz pusnaktij. Vecāki sagatavo ēdienus un dzērienus pusnakts bufetei pēc izrādes. Šādā veidā tiek iesaistīta visa skolas kopiena: skolotāji un vecāki piedalās pasākuma organizēšanā un uzraudzībā. Nakts ir īpaši zīmīga skolēniem, kas praktizē skaļo lasīšanu mācību gada laikā. Svarīgi ir uzsvērt, ka skaļa lasīšana nav tēlošana.

Katram lasītājam ir līdzī grāmata, un viņi lasa pašu izvēlētu nodaļu, parādot, ka teksts nav iemācīts no galvas. Pasākuma centrālais mērķis ir parādīt grāmatu kā jūtu un emociju izteiksmes objektu un līdzekli.



ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE
Laura Lanza - Baronessa di Carini

Via Prano n. 72 - 90044 - Carini (PA) - C.M.
PAIC861009 - C.F. 80056780820
Telefono 091/8661056- Fax 091/8689684 - e-mail:
paic861009@istruzione.it

*NOTTE
DI
LETTURE
AL
CASTELLO*
VI EDIZIONE

*VENERDI 31 MAGGIO
DALLE ORE 20.30 ALLE ORE 24.00*

*Nel salone delle feste del Castello di
Carini gli alunni dell'I.C.S. Laura Lanza leggeranno brani tratti da
20 romanzi della narrativa italiana*

4. attēls. Luras Lancas vispārīzglītojošās skolas organizētās „Lasīšanas nakts” Karīni pilī brošūra

Šis piemērs parāda, ka ir ārkārtīgi būtiski veidot sadarbību ar privātām un valsts iestādēm, kas var piedāvāt telpas ārpus skolas lasīšanas aktivitāšu īstenošanai, atbalstam un motivēšanai, neaizmirstot, ka sākumpunkts tomēr ir skola. Iepriekš zinot, ka noteiktā dienā vajadzēs publikas priekšā skaļi nolasīt fragmentu no izvēlētas grāmatas, skolēns jau saņem motivāciju un atbalstu, lai nopietni iesaistītos pasākumā (Cortese, 2000). Telpu pieejamība ārpus skolas ir atkarīga no diviem elementiem: sadarbības starp dažādām institūcijām un radošuma. Vienlaikus ir svarīgi pievērst uzmanību organizēšanas aspektiem. Organizējot pasākumu lielā zālē, kur liela cilvēku skaita klātbūtne samazina skaņas kvalitāti, ir nepieciešama pienācīga audio sistēma, jo citādi priekšnesums var izklausīties nekvalitatīvi un var rasties vispārēja maldu un neveiksmes sajūta. Šī iemesla dēļ organizētājiem jānovērtē teritorijas piedāvātās iespējas un jāizvēlas attiecīga organizācija. Labāk dot priekšroku mazāk prestižai, nevis pievilcīgai, bet mazāk aprīkotai vietai. Jebkurā vietā, sākot ar parastām telpām, piemēram, bibliotēkām, muzejiem, galerijām un grāmatnīcām, līdz pat valsts vai dižciltīgo pilīm, lasījumi var sniegt pievienoto vērtību. Lasījumu organizēšanai slimnīcā ir dubults aspekts, jo tajā pašā laikā būtu izklaidēti arī pacienti; vēl lielāku gandarījumu sniegtu pasākums bērnu slimnīcā.



5. attēls. Jauno lasītāju fotogrāfija pasākuma beigās

4. DARBS AR GRĀMATĀM RADOŠUMA ATTĪSTĪŠANAI

Grāmatu var būt spēcīgs ierocis, ja vien ar to „rīkojas” pareizi. Darbs ar grāmatām var palielināt jauniešu radošumu, kā arī prieku un vēlmi lasīt vairāk (De Rossi-Patrucco, 2013). Vēlme lasīt var sākties ar pareizas grāmatas izvēli.

Ja aizdomājamies par jauniešu grāmatu panākumiem, piemēram, „Hariju Poteru” (Dž. K. Roulinga, 1997.-2007.) pagātnē, sāgām „Krēsla” (S. Meiere, 2005.-2008.) vai „Bada spēles” (S. Kolinsa, 2008.-2010.) pēdējo gadu laikā, saprotam, cik svarīga ir dažādu plašsaziņas līdzekļu saikne mūsdienu pusaudžu dzīvē, tāpēc ir grūti pateikt, vai filma, vai grāmatas ir guvušas vairāk priekšrocību, bet nav noliedzams fakts, ka mēdiji veicina pusaudžu interesi par grāmatām. Līdzīgi notiek ar plašu literatūras klāstu, kas saistīts ar populārām videospēlēm, piemēram, HALO (AA.VV., 2001.-2015.) sāga, kuras sižets ņemts no jauniešu iecienītas videospēles. Lai palielinātu grāmatu lasīšanas paradumu, nepieciešams apstrādāt un izmantot grāmatu saturu gluži kā minēts piemēros; panākumus veicinās par pamatu izvēlētās tautā iemīļotās grāmatas (Fabri, 1991). Lasīšanas izpratnes metodes var lieti noderēt, lai radītu pamatu darbam skolā vai mājās. Tās balstās uz teksta izmantošanas veidu, lai ne tikai meklētu galveno nozīmi, bet arī labāk izprastu varoņu rīcību un jūtas. Tabulu izpildīšana un atbildēšana uz jautājumiem par lasītajā nodaļā notikušo, stāsta gaitas mainīšana, datumu un laika maiņa, sižeta apskats no dažādiem skatu punktiem un papildus aktivitātes var palielināt interesi par grāmatas uzrakstīšanas vai lasīšanas veidu. Šo aktivitāšu rezultāts var būt jauni stāsti, kuri balstās uz jau noteiktiem sižetiem, izmantojot dažādas digitālās ierīces, piemēram, Storybird (<https://storybird.com>).

Storybird ir patiešām interesants rīks, jo tas ne tikai sniedz iespēju vizuāli efektīvi apkopot skolēnu lasīto stāstu vai grāmatu, bet arī veidot jaunu stāstu, izmantojot attēlus un veicinot radošumu. Rīkā ir pieejama platforma ar lietotāju izveidotām grāmatām, kas varētu palīdzēt jaunajam lasītājam palielināt ieinteresētību lasīšanas un rakstīšanas jomā. Stāsta grāmata sastāv no lapām ar attēliem un naratīvām daļām; lapas un to noformējums var atšķirties un būt izkārtots dažādos veidos. Storybird ir radīts katram lietotājam, bet jo īpaši pedagogiem, jo nodrošina virtuālo klases grupu kopīgam darbam. Katrs skolēns var sniegt ieguldījumu grupas stāstam vai strādāt pie personīga stāsta. Darba rezultāts būs viņu pašu izveidots tiešsaistes stāstu krājums. Viņi var apmainīties

un lasīt viens otra stāstu vai parādīt prezentācijas veidā, izmantot kā atbalstu lasīšanai naratīva veidā vai izdrukāt lapas un izmantot lasīšanai skaļi saviem skolasbiedriem, turklāt skolēniem būs iespēja dalīties ar saviem darbiem interneta platformā un lasīt tajā publicētos virsrakstus, salīdzinot izdarīto un rīcībā esošo. Šis rīks ir pieejams viedtālruņos un šādā veidā jaunajiem lasītājiem būs līdzīgs pamata un pašu radītā bibliotēka. Attēli ir iedvesmojoši, un skolēniem ir nepieciešams laiks, lai noskaņotos lasīšanai vai rakstīšanai; viņi arī zina, ka to var darīt mobilajos telefonos. Līdzīga veida aktivitātes var būt veiktas, izmantojot TITANPAD platformu. Titanpad (www.titanpad.com) dod iespēju rakstīt sadarbības veidā uz balta digitāla paliktņa un darba gaitā ievietot komentārus ekrāna sānu joslā. Tas ir pieejams visās ierīcēs, planšetdatoros, personālajos datoros un viedtālruņos. Tā pamata nozīme ir būt tuvāk pusaudžu ikdienas dzīvei, gluži kā Storybird rīks.

Titanpad platforma ir vienkāršāka un ar tūlītēju efektu; tās sniegtās iespējas var kļūt par nozīmīgu lasīšanas un rakstīšanas prasmju realizēšanas sākuma punktu. Nenoliedzami, ka rakstīšana un lasīšana stiprina radošumu, turklāt abas prasmes ir tik cieši saistītas, ka vienas attīstība nozīmē arī otras turpmāko attīstību (Barthes, 2000).

4.1 Lasīšana tradīciju un inovāciju krustpunktā

Neskatoties uz aktivitātēm lasīšanas atbalstam, ierastās stāstu stāstīšanas un aktivitātēm ar profesionāliem stāstniekiem, ir vieta idejām un jauniem rīkiem.



6. attēls. Edu-Tech platforma

Jauns un noderīgs tradīciju un jauninājumu apvienojums ir tehnoloģiskā platforma, ko izgatavoja Itālijas uzņēmums „Edu-Tech”. Viņu oficiālajā mājas lapā teikts: „Edu-Tech ir jauna kompānija, kas pēta un sniedz interaktīvus un multimediju mācību un didaktiskus risinājumus izglītības iestādēm, akadēmijām, uzņēmumiem un sabiedriskajām organizācijām. Mūsu mērķis ir sniegt tehnoloģiskus risinājumus, lai izceltu cilvēku talantus un prasmes, palīdzot sekmēt kooperatīvo mācīšanos, komunikāciju un personīgo izaugsmi”. Pat ja skola nav vienīgā mācību vieta, viņi ir radījuši ceļojošā stāstnieka tradicionālās platformas tehnoloģisku versiju. Tās nosaukums ir „I-Theatre” (*I-teātris*) un prezentācija notika Londonas BETT 2012.gadā (Britu izglītības sagatavošanas un tehnoloģiju izstādē). Tā ir jauna „integrēta, interaktīva sistēma, lai veidotu multimediju stāstus” un paredzēta bērniem no 4 līdz 10 gadiem.

Platformai ir sistēma, kas padara to par nelielu laboratoriju un ļauj skolēniem veidot stāstus no saviem zīmējumiem, kas vēlāk tiek animēti, lai radītu naratīvas saiknes starp attēliem.



7. attēls. Interaktīva platformas izmantošana

Lai uzzinātu detalizētu informāciju, varat apmeklēt saiti, kur pieejama arī video demonstrācija: <http://www.i-theatre.org/it/gallery/video.html> vai youtube vietnē: <https://youtu.be/WDBTT3GH4kk>.

Kā iemācīt bērnu lasīt?

- IR JĀLASA KOPĀ;
- PALĪDZ PRIEKŠĀ LASĪŠANA;
- JĀLASA AR BĒRNU ATSEVIŠĶI;
- NEVAJAGA PĀRSPRIEST KATRU STĀSTU;
- RUNĀJIET AR BĒRNU;
- IZVĒLIETIES DZEJU AR LABĀM ATSKAŅĀM, PAR SAISTOŠU UN BĒRNAM SAPROTAMU TĒMU;
- PIEMĒROTĀKI IR ĪSI DZEJOĻI;
- VISSVARĪGĀKĀ IR RETĀ IESPĒJA KOPĪGI AR BĒRNU SATURĪGI UN INTERESANTI PAVADĪT LAIKU;
- LASĪTAIS IR JĀPĀRRUNĀ;
- IZMANTOJIET BĒRNA VĀRDU;
- IEKĀRTOJIET GRĀMATPLAUKTU;
- AR ZĪMĪŠU RAKSTĪŠANU VEICINIET BĒRNA LASĪTPRASMI;
- ĒDIENA GATAVOŠANA IR LABS VEIDS, KĀ BĒRNAM ATTĪSTĪT VALODU;
- RAKSTĪŠANA BĒRNAM PALĪDZ LABĀK LASĪT UN OTRĀDI.

SECINĀJUMI

Gala secinājumi ir saistīti ar lasīšanas aktivitāšu īstenošanas motivāciju. Kā tika minēts iepriekš, nedz mācīšanās, nedz izpratne ir iespējama bez klusajām un skaļajām lasīšanas prasmēm; tās ir nepieciešams, lai atgūtu lasīšanu un psihofizisko veselību. Grāmatu lasīšana kā brīvā laika aktivitāte, nevis obligāts mācību vai profesionālu iemeslu līdzeklis, ir nepieciešama, lai:

1. atbalstītu radošumu;
2. stimulētu fantāziju;

3. paplašinātu individuālo iztēli;
4. paaugstinātu jūtības līmeni;
5. veicinātu iekļaušanu un toleranci;
6. radītu zināšanas pilnveidojošu kultūras pamatu.

Neskatoties uz aptaujām un pētījumiem par lasīšanu, tās metodēm, īpašībām, nozīmi pedagogiskajā pielietojumā, statistika par lasīšanas paradumiem joprojām nav aktuāla kopš 20. gadsimta 90. gadiem. Desmitgades beigās slavens valodnieks Tullio De Mauro sniedza savādāku analīzi. Saskaņā ar viņa datiem, lasīšanas paradumi nav atkarīgi no parastajiem iemesliem, piemēram, sociālajiem apstākļiem (vidusslānis vai zemākā klase) vai ģeogrāfiskā apgabala (ziemeļi, centrālā daļa, dienvidi). De Mauro novēroja, ka dialektu, nevis itāļu valodas izmantošana, vecāku izglītība, grāmatu esamība mājās neietekmē rādītāju izmaiņas valstī. Viņš uzskata, ka „mācīšanas kvalitāte” ir tikpat svarīga kā skola. Uzsvars uz lasīšanu ir vienlīdz spēcīgs kā izglītības sistēmas vara sniegt fundamentālu prasmi: lingvistisko kompetenci. Jo labākas ir indivīda lingvistiskās kompetences, jo labākas ir profesionālās kompetences, starppersonu attiecības un laimīga dzīve. Lasīšana ir veids, kā to visu sasniegt.

LITERATŪRA

AA.VV., *Manifex dei diritti del lettore*, a cura di Mirella Serri, Napoli, Liguori 1993.

AA.VV., *Storia della Lettura*, Bari, Laterza, 1995.

AA.VV., *Il lesto letterario, istruzioni per l'uso*, Laterza, Bari, 1996.

AA.VV., *I bambini e la lettura - La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Roma, Carocci, giugno 1999.

Marcello Argilli, *Ci sarà una volta: immaginario infantile e fiaba moderna*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.

Corrado Augias, *Leggere: perché i libri ci rendono migliori, più allegri, più liberi*, Milano, Mondadori, 2007.

Federico Batini e Simone Giusti, (a cura di) *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori, 2009.

Peter Bichsel, *Il lettore, il narrare*, Milano, Marco y Marcos, 1989.

- Harold Bloom, *Come si legge un libro e perché*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Peter Brooks, *Trame*, Torino, Einaudi, 1995.
- Roland Barthes, *Il grado zero della scrittura*, Torino, Einaudi, 1982.
- Roland Barthes, *La grana della voce*, Torino, Einaudi, 1986
- Federico Bertoni, *Il testo a quattro mani - per una teoria della lettura*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Samuel Beckett, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996.
- Maurizio Bonin, Patrizia Canova, Luigi Corsetti, Giancarlo Migliorati (a cura di). *Librarsi. Idee per la promozione della lettura*, Milano, Regione Lombardia, 2002.
- Josif Brodskij, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1988).
- Alberto Cadioli, *La narrativa consumata*, Bologna, Transeuropa, 1987.
- Roberta Cardarello, *Libri e bambini: la prima formazione del lettore*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Raymond Carver, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1986).
- Louis-Ferdinand Céline, *Interviste*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da testi del 1967).
- Aidan Chambers, *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*. Milano, Sonda, 2006.
- Paul Cornea, *Introduzione alla teoria della lettura*, Firenze, Sansoni, 1993.
- Claudio Cortese, *L'organizzazione si racconta*, Milano, Guerini, 2000.
- Robert Crowder, *Psicologia della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Barbara De Angelis, *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*, Roma, Anicia, 2013.
- Paul De Man, *Allegorie della lettura*, Torino, Einaudi, 1997.
- Roberto Denti, *Come far leggere i bambini*, Roma, Editori Riuniti, 1982.
- Ermanno Detti, *La lettura e i suoi nemici*, Scandicci, La Nuova Italia, 1998.
- Marina De Rossi e Carlo Petrucco, *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Roma, Carocci editore, 2013.
- Duccio Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina editore, 1995.
- Karin B. Evans e Dennis Metzger, *Storytelling*, ASTD, 2000.

- Stefania Fabri, Percorsi di lettura: metodi ed esperienze nel rapporto fra libri, media e immaginario, Milano, Bibliografica, 1991.
- Paolo Federighi, Le condizioni del leggere, Milano: Bibliografica, 1996.
- Franco Ferrarotti, Leggere, leggersi, Roma, Donzelli, 1998.
- Luca Ferrieri, La promozione della lettura in biblioteca: modelli e strategie in un'indagine nazionale sulle biblioteche pubbliche, Milano, Bibliografica, 1996.
- Luca Ferrieri, Il libro sotto il banco: biblioteca e scuola: due modi di leggere?, Milano, Bibliografica, 1991.
- Andrea Fontana, Manuale di Storytelling, Etas-Rizzoli, Milano 2009.
- Claudio Gamba, Maria Laura Trapletti, Le teche della lettura: leggere in biblioteca al tempo della rete, Milano, Bibliografica, 2006.
- Vanna Gherardi, I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza, Roma, Carocci, 2001.
- Nadine Gordimer, Scrivere ed essere, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Francesco Giovannini (a cura di), L'Officina del racconto, Forlì, Nuova Compagnia Editrice, 1996.
- Guacci R., Miorelli B., Come scrivere - guida per aspiranti narratori, Milano, Zelig, marzo 1999.
- Eric A. Havelock, La Musa impara a scrivere, Bari, Laterza, 1995.
- Marco Hagge, Il sogno e la scrittura, Firenze, Sansoni, 1986.
- Piero Innocenti, La pratica del leggere: con 80 interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia, Milano, Bibliografica, 1989.
- IRRSAE dell'Umbria, Il lettore l'ultimo dinosauro...?, Atti del convegno, Perugia 1997, Città di Castello: FGESP, 1999.
- Filippo La Porta, Non c'è problema, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, Mi piacciono i libri, Firenze: Fatatrac, 1990.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, Mi piace la biblioteca, Firenze, Fatatrac, 1996.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, Dalla televisione al libro, Torino, Einaudi, 1988.
- Maria Chiara Levorato, Le emozioni della lettura, Bologna, Il Mulino, 2000.
- David Lodge, L'arte della narrativa, Milano, Bompiani, 1995.
- Olof Logercrantz, L'arte di leggere e di scrivere, Genova, Mari etti, 1987.

- Alberto Manguel, *Una storia della lettura*, Milano, Mondadori, 1997.
- Gabriel Garcia Marquez, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1984).
- Deena Metzger, *Scrivere per crescere*, Roma, Astrolabio, 1994.
- Eros Miari, *A che libro giochiamo?*, Milano, Mondadori, 1999.
- Robert Musil, *La conoscenza del poeta*, Milano, Sugarco, 1979.
- Ignazia Nespolo, Enrica Ricciardi, *Leggiamo insieme: strategie e percorsi di lettura*, Roma, Carocci, 2006.
- Fulvio Panzeri, *Giocalibro: percorsi di lettura per la scuola materna ed elementare*, Milano, Bibliografica, 1998.
- Pierluigi Pellini, *La descrizione*, Bari, Laterza, 1998.
- Daniel Pennac, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Corrado Petrucco e Marina De Rossi, *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci editore, 2009.
- Eugenio Pintore, *Sai cosa faccio? Leggo: quando i ragazzi incontrano la lettura*, Milano, Bibliografica, 2000.
- Bianca Pitzorno, *Storia delle mie storie*, Parma, Pratiche, 1995.
- Marcel Proust, *Sulla lettura*, Milano, Rizzoli BUR, 2011.
- Paul Ricoeur, *Tempo e racconto*, Milano, Jaca book, 1989 (Tre voll.).
- Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 2001.
- Christian Salmon, *Storytelling. La Fabbrica delle Storie*, Fazi Ed., 2008
- Maria Montserrat Sarto, *Voglia di leggere: 25 strategie didattiche per l'animazione alla lettura*, Casale Monferrato, Piemme, 1993.
- Maria Assunta Sforza, *Cresce meglio chi legge: progetto triennale di lettura nella scuola elementare*, Perugia, Era Nuova, 2003.
- Sandra Tassi, *La lettura promossa: pedagogia e didattica della lettura e della ricerca in biblioteca*, Milano, UNICOPLI, 2000.
- Francesco Tronci, *Letteratura senza tempo - forme e modi per l'educazione dell'immaginario infantile*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Rita Valentino Merletti, *Raccontar storie*, Milano, Mondadori, 2002.
- Rita Valentino Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996.

- Rita Valentino Merletti, Bruno Tognolini, Leggimi forte, Milano, Salani, 2006.
- Rita Valentino Merletti, Bruno Tognolini, Libri e lettura: da 0 a 6 anni, Milano, Mondadori, 2001.
- M. Varano, Guarire con le fiabe, Roma, Meltemi Editore, 1998.
- Enrico Viceconte, Contar Storie, "Persone e Conoscenze" n.54, 2010.
- Nerina Vretenar, Leggere per crescere: come aiutare i figli ad amare la lettura, Roma, Armando, 2003.
- William Carlos Williams, La tecnica dell'immaginario, Milano, Sugarco, 1981.
- Virginia Woolf, Come si legge un libro?, Milano, La Tartaruga, 1996.
- Virginia Woolf, Il lettore comune (prima e seconda serie), Genova, Il Melangolo, 1996.
- Kathy A. Zahaler, Ai bambini piace leggere, Milano, TEA, 1999.
- Paola Zannoner, Come si costruisce un percorso di lettura, Milano, Mondadori, 2000.
- Jack Zipes, Inventare e raccontare storie, Trento, Edizioni Erickson, 1996