

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS DIDAKTIKOS KATEDRA

Singrida Griniūtė

**6 KLASĖS MOKINIŲ TEKSTO SUPRATIMO YPATUMAI:
TESTO KONSTRAVIMAS**

Magistro darbas

Darbo vadovė – asist. Rita Melienė

Šiauliai 2006

DARBO ANOTACIJA

Šiame magistro darbe stengiamasi išsamiau panagrinėti skaitymo, kaip sudėtingo daugialypio proceso, struktūrą, atskleisti pagrindinius jo komponentus, panagrinėti skaitymo įvertinimo aspektus, teksto sandarą, tekstų supratimo lygmenis ir kt.

Skaitymas yra vienas iš reikšmingiausių žmogaus turimų gebėjimų. Iš pirmo žvilgsnio jis gali atrodyti kaip paprastas ir savaime suprantamas gebėjimas, tačiau atidžiau pažvelgus matyti, kad taip tikrai nėra. Augančiai besivystančiai ir jau brandžiai asmenybei reikšmingas ne vien tik mechaniškas ženklų atkodavimas (skaitymas), tačiau ir perskaityto teksto supratimas.

Paskutiniaisiais dešimtmečiais skaitymo ir jo supratimo įvertinimo problema domina ne tik užsienio, bet ir lietuvių pedagogus bei tyrėjus, kurie gilinasi į šią problemą, stengiasi atlikti įvairiausių tyrimus. Šiuo klausimu metodinės literatūros nėra sukaupta labai daug, tačiau iki šiol atlikti tyrimai gana svarbūs ir informatyvūs.

Taip pat iki šiol neparengtas vieningas, standartizuotas teksto supratimo įvertinimo testas, todėl dirbantys lietuvių kalbos mokytojai stengiasi patys juos sudarinėti arba pritaikyti kitų kolegų parengtus testus.

Pats validaus testo rengimas yra labai sudėtingas ir atsakingas procesas, reikalaujantis daug pastangų. Testų rengimui yra keliami tam tikri reikalavimai, todėl šio tyrimo metu buvo stengiamasi kiek išsamiau panagrinėti testų sudarymo principus, nuolat tikrinti testo reliabilumą skirtinguose jo kūrimo etapuose. Siekta parengti tokį testą, kuris būtų tinkamas vidutinių gebėjimų arba nedidelių mokymosi sunkumų turinčiam bendrojo lavinimo mokyklos šeštos klasės moksleiviui.

Antroje darbo dalyje bandyta atskleisti testo rengimo nuoseklumą, kilusius sunkumus, vėliau pristatoma atlikto tyrimo analizė, kurioje pateikiami gauti duomenys apie šeštokų teksto supratimo ypatumus, o darbo pabaigoje – išvados ir apibendrinimai.

Atsisakius arba pakoregavus kai kuriuos mažiau reliabilius klausimus – parengtas testas galėtų būti ir toliau taikomas mokinių teksto supratimo įvertinimui, nes reliabilių klausimų duomenys informatyvūs ir pasikliautini.

Taip pat gauti tyrimo rezultatai leidžia manyti, kad testas yra tinkamas ne tik normalios raidos, bet ir daugumos bendrojo lavinimo mokykloje ugdomų, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių, teksto supratimo įvertinimui.

Turinys

Darbo anotacija	2
Įvadas	4
1. PAGRINDINIAI SKAITYMO IR TEKSTO SUPRATIMO TEORINIAI ASPEKTAI ..	6
1.1. Kalbos reikšmė asmenybės vystimuisi	6
1.2. Skaitymo, kaip sudėtinio proceso, samprata	8
1.3. Skaitymo įvertinimo aspektai	15
1.4. Teksto samprata	18
1.5. Teksto supratimo galimybės ir prielaidos	19
1.6. Skaitymo ir teksto supratimo strategijos	24
1.7. Testų konstravimas	27
2. VI KL. MOKINIŲ TEKSTO SUPRATIMO YPATUMAI	31
2.1. Tyrimo tikslas ir uždaviniai	31
2.2. Tyrimo imtis	31
2.3. Tyrimo metodika ir organizavimas, testo rengimas	31
2.4. Tyrimo rezultatai ir jų analizė	37
2.5. Ryšys tarp lietuvių kalbos mokymosi pasiekimų (pažymio) ir teksto supratimo	42
2.6. Berniukų ir mergaičių teksto supratimo ypatumai	44
2.7. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių teksto supratimo ypatumai	46
2.8. Rekomendacijos, kaip tobulinti ir taikyti šį testą	47
Išvados	49
Literatūra	50
Reziumė	53
Priedai	54
1 priedas	55
2 priedas	58
3 priedas	60
4 priedas	62

ĮVADAS

Problemos aktualumas. Skaitymas – vienas iš svarbiausių žmogaus turimų gebėjimų. Tik iš pirmo žvilgsnio jis gali pasirodyti savaime suprantamas ir nesudėtingas procesas, kuris atsiranda vaikui augant, pažįstant supančią aplinką, pamėgdžiodant, ar vykstant natūraliam įvairių gebėjimų vystimuisi ir tobulėjimui.

Vis tik, vien gebėjimo skaityti, t.y. atpažinti arba atkoduoti parašytus grafinius ženklus nepakanka. Perskaitytas, tačiau nesuprastas žodis, sakinytis ar tekstas dar nieko nereiškia ir savo pagrindinės funkcijos neatlieka. Perskaityti nesudėtingus žodžius gali jau kelerių metų vaikas, kuris atpažįsta raides. Vėliau jis sugeba perskaityti sudėtingesnius žodžius, sakinius, tačiau sąmoningas supratimas to, ką perskaitė ateina šiek tiek vėliau ir kiekvieno žmogaus yra labai individualus. Jis bus įtakojamas daugybės veiksnių, tokių kaip, supanti aplinka, suaugusiųjų rodomas pavyzdys, vaiko amžius, individualios charakterio, asmens savybės, tėvų perteikiamos vertybės ir pan. Būtent čia atsiranda poreikis kalbėti apie tai, kaip būtų galima įvertinti skirtingo amžiaus vaikų teksto supratimo gebėjimus.

Jau seniai skaitymo įvertinimas yra gana sudėtingas klausimas ne tik pedagogams, bet ir mokslininkams. Reikia paminėti, kad iki šiol nėra sukurta vieningų ir standartizuotų teksto supratimo įvertinimo testų (jų neturi netgi Pedagoginės psichologinės tarnybos, kasdien atliekančios mokinių gebėjimų įvertinimus). Taigi mokytojai taip pat susiduria su šiuo sunkumu, kai nėra visiems vienodos sistemos kaip atlikti mokinių teksto supratimo įvertinimą, todėl kiekvienas dirbantis specialistas renkasi jam priimtinius ir tinkamus būdus bei metodus. Vieni pasinaudoja vadovėliuose pateikiamais klausimais iš perskaityto teksto (tai pats paprasčiausias, tačiau tikrai ne pats efektyviausias metodas), kiti bando kurti savo testus, tretis – pasinaudoja kitų autorių ir dirbančių specialistų parengtais klausimynais. Kaip ten bebūtų, bet koks metodas yra savaip teisingas ir reikalingas, nes suteikia papildomos informacijos ne tik dirbančiam pedagogui, bet ir patiems mokiniams apie jų skaitymo supratimo kokybę.

Prieš keletą metų surengtas tarptautinis mokinių skaitymo gebėjimų tyrimas (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2001) pateikė daug naudingos informacijos. Jo metu visiems vienos amžiaus grupės mokiniams buvo pateiktas toks pat tekstas ir testas. Galbūt ir mūsų šalyje turėtų būti pasekta šiuo pavyzdžiu ir sukurta vieninga testavimo sistema ir taip pereita prie tikslesnio ir išsamesnio testavimo (pedagoginiu požiūriu).

Rengiant teksto supratimo testą reikėtų atsižvelgti į keletą svarbių aspektų. Pirmiausia, jis neturi būti per daug platus ir sudėtingas. Labai svarbu, kad pats testas būtų validus, tai reiškia, kad turi būti įrodytas jo mokslinis pagrįstumas ir patikimumas prieš pradedant tikrinti mokinių gebėjimus. Testo atlikimo metu gauti rezultatai turi būti informatyvūs, neiškreipti ir atspindintys realią situaciją.

Įvairioje metodinėje literatūroje galima aptikti pačių įvairiausių testų formų. Vienuose klausimai pateikiami su galimais pasirenkamais atsakymų variantais, kituose norima, kad patys respondentai suformuluotų savus atsakymus, taip parodydami gebėjimą rišliai perteikti savo mintis, trumpai, tačiau konkrečiai išreikšti savo nuomonę. Be jokios abejonės “atvirojo” tipo klausimai yra daug informatyvesni, nei “uždarieji”, tačiau, kalbant apie specialiųjų poreikių vaikus, pastarojo tipo klausimai daug geriau padeda įvertinti mokinių teksto supratimo lygį.

Taigi šiame darbe ir bus stengiamasi plačiau ir išsamiau panagrinėti skaitymo vaidmenį žmogaus gyvenime, patį skaitymo procesą, skaitymo supratimo įvertinimo svarbą, įvairių strategijų (kognityvinių, metakognityvinių ir kt.) taikymą mokant skaitymo supratimo.

Tyrimo **objektas**: bendrojo lavinimo mokyklos VI – os klasės mokinių grožinio teksto supratimas ir įvertinimo galimybės.

Tyrimo **hipotezė** – VI klasės mokinių grožinio teksto supratimas yra gana paviršutiniškas, tekste pateikiama informacija apdorojama, tačiau retai siejama su turimomis nuostatomis.

Tikslai:

- 1) parengti validų instrumentą mokinių teksto supratimo kokybei patikrinti;
- 2) atskleisti VI – os klasės mokinių teksto supratimo ypatumus.

Darbo uždaviniai:

1) kaupti ir sisteminti pedagoginę, psichologinę ir metodinę literatūrą tiriamuoju klausimu;

- 2) parengti validų teksto supratimo įvertinimo testą;

Tyrimo **imtis**: 233 Šiaulių, Klaipėdos ir Tauragės raj. bendrojo lavinimo mokyklose besimokantys VI klasės mokiniai (N=233).

Pagrindiniai darbo **metodai**: įvairios literatūros (lietuvių ir užsienio šalių autorių) analizė, individualūs (nestandardizuoti) interviu su mokytojais, mokiniais ir specialiaisiais pedagogais, kiekybinė (SPSS programa) gautų duomenų analizė, tyrimo rezultatų apibendrinimas, išvadų sisteminimas, rekomendacijų pateikimas.

Darbo struktūra. Magistro darbą sudaro: įvadas, 3 skyriai, kuriuose pateikiama įvairios pedagoginės ir metodinės literatūros apžvalga, kiekybinė (SPSS programa) atlikto tyrimo analizė, rekomendacijos, išvados, naudotos literatūros sąrašas (52 šaltiniai), reziumė anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 9 lentelės ir 7 grafikai.

Prieduose pateikiama - tyrime naudoto teksto, bandomųjų testų, bei testo, kuriuo buvo atliktas visų tiriamųjų teksto supratimo įvertinimas, pavyzdžiai.

1. PAGRINDINIAI SKAITYMO IR TEKSTO SUPRATIMO TEORINIAI ASPEKTAI

1.1. Kalbos reikšmė asmenybės vystimuisi

Bet kurios šalies ar tautos kalba yra “nenutrūkstamas kultūros bei kūrybos procesas, kurį nuolat atkuria, pakartoja ir pratęsia kiekvienas kalbantysis, išreišdamas savo asmenį bei aplinką, laiko ir erdvės sampratą ir kt.” (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1997, p. 119). Taigi žmonių gyvenime ji užima labai svarbią vietą ir yra reikšminga kiekvienos asmenybės ugdymui.

Be to, tai svarbiausia žmonių bendravimo, žinių, informacijos, patirties perėmimo ir perdavimo priemonė, pagrindinis šaltinis. Gimtąja kalba mes išreiškiame ne tik mintis, bet ir jausmus, pojūčius, įspūdžius, norus ir pan. Kalbančiam ir niekada neturėjusiam kalbos ar komunikacijos problemų žmogui, būtų labai sunku išvaizduoti kaip jis jaustųsi ir elgtųsi, jei vieną dieną staiga šio gebėjimo netektų. Būtent todėl jau nuo pat mažens vaikai turėtų būti mokomi ir skatinami gerbti, puoselėti ir vertinti savo kalbą.

Logiška manyti, kad vaikas, augdamas pilnavertėje aplinkoje, kalbos mokosi natūraliai, instinktyviai. Tai skatina įvairiausios aplinkybės – nuolatinis bendravimas su suaugusiais, natūralus poreikis domėtis supančia aplinka ir ją pažinti. Pastebėta, kad pirmuosius žodžius vaikai bando ištarti pamėgdžiodami suaugusiųjų kalbą, vėliau jie jungiami į junginius. Dar vėliau vaikas jau išmoksta vartoti pirmąsias sąvokas, simbolius, žodžius, pradeda juos jungti į sakinius ir t.t. (Garšvienė, Ivoškuvienė, 1993).

Būtent ši simbolių formavimosi stadija, ir yra laikoma kalbos pradžia. Ši sistema pradeda keisti priešverbalinius pažinimo būdus. Tokie pasikeitimai vyksta gana greitai, todėl jau ketvirtaisiais ar šeštaisiais vaiko gyvenimo metais pagrindine mąstymo, bendravimo ir mokymosi priemone tampa kalba.

Pedagoginėje literatūroje pateikiama nemažai įrodymų, kad gebėjimas kalbėti yra įgimtas. Teigiama, kad visi žmonės turi kalbos įgijimo mechanizmą, kuris daugiau ar mažiau suaktyvinamas vienokia ar kitokia kalbos praktika.

Kalbininkai gana vieningai teigia, kad kalbinę veiklą skatina ir keičia besiformuojanti kalbinė patirtis. Įvairūs supančios aplinkos pokyčiai, ypač sąveika tarp pagrindinio globėjo ir vaiko, daro didžiulę įtaką kalbos ir mąstymo vystimuisi, jų raidai. Vaikas bendraudamas su patyrusiais kalbos vartotojais kaip klausytojas ir kalbėtojas, nepaprastai ir stebėtinai greitai perima ir išmoksta gana sudėtingą kalbos, bendravimo taisyklių sistemą, jos panaudojimą, pritaikymą (Gage, Berliner, 1994).

Pedagogų pastebėjimais, kalbos formavimosi pradžioje, pirmaisiais žodžiais apibendrinama per plačiai ir taip yra dėl to, kad vaikui dar labai sunku nustatyti konkrečią žodžių

reikšmę. Tačiau ilgainiui šis laikotarpis keičiasi didėjant vaiko kalbinei patirčiai, gausėjant jo aktyviajam ir pasyviajam žodynui, formuojantis supratimui, kad viską galima pavadinti atskirais vardais.

Vienas iš įdomesnių pastebėjimų yra tas, kad vaikas pirmiausia išmoksta žodžius, tiesiogiai susijusius su jo kalbine aplinka. Kalbinė bendruomenė, kurioje vaikas auga, tam turi didelės ir svarbios įtakos. Vadinasi, galima drąsiai teigti, kad vaiką supančiai socialiniai aplinkai galima suteikti ir sėkmingo ugdymosi (mokymosi) vaidmenį.

Kiekvieno vaiko vystimasis yra grindžiamas natūraliai kylančiu domėjimusi aplinka, noru ją pažinti, siekimu sužinoti, suprasti kas vyksta greta jo, bei centrinės nervų sistemos tobulėjimu, kuri visa tai ir įtakoja. Visa tai tarpusavyje yra tvirtai susiję, todėl šie procesai vyksta natūraliai, tačiau labai organizuoti. Būtent todėl ir “vaikų kalba turi plėtotis, tobulėti natūraliai, o ne būti dirbtinai stabdoma ar net prastinama” (Marcelionienė, 1997, p. 9).

Taigi bet koks kalbos ugdymas apima keletą pagrindinių sričių, t.y. skaitymo ir rašymo įgūdžių tobulinimą, pratinimą ir įpratimą įdėmiai klausyti, skatinimą kalbėti ir pan. Nors ir teigiama, kad šie gebėjimai įgimti ir pradeda reikštis tobulėjant visoms pažintinėms sistemoms, tačiau negalima visko palikti tik natūraliai raidai.

Dar prieš ateidami į mokyklą vaikai jau įgyja pirmuosius skaitymo ir rašymo įgūdžius. Kasdien matomi laikraščiai, knygos, piešimo, spalvinimo knygelės, iliustruotos vaikiškų pasakų knygos ir t.t. padeda mažiesiems suprasti rašyto žodžio reikšmę ir svarbą kasdieniniame žmogaus gyvenime. Vaikai nuolat dalyvauja įvairiuose užsiėmimuose – piešia, klauso pasakojimų, su tėvais „skaity“ įvairias knygeles. Visa tai nesąmoningai kaupiama kaip pirminė skaitymo gebėjimo patirtis (Celenk, 2003).

Hall (1987) nuomone, jau nuo pat vaiko gimimo jo sąmonėje yra užkoduotas pagrindinis, žodžių reikšmės supratimo, gebėjimas. Šis, skaitymo ir rašymo gebėjimas pradeda reikštis, kai tik tam sudaromos palankios sąlygos. Augdami vaikai nuolat susiduria su spausdintais informacijos šaltiniais ir palaiapsniui atkoduoja jų funkcijas natūraliomis, kasdieninio gyvenimo sąlygomis. Raštingumo paslaptis jie perima iš suaugusiųjų šeimos narių. Tokiu būdu jų skaitymo ir rašymo gebėjimai konkurenciškai vystosi, tobulėja. Dar prieš pradėdami suprasti raidės ir garso ryšį jie keverzoja įvairias žinutes, raštelius, piešia „laiškus“ suteikdami tik jiems vieniems žinomą reikšmę, o vėliau juos „perskaitydami“ kitiems. Dažniausiai tai būna keletas jau žinomų raidžių junginiai, įvairių linijų deriniai arba, tiesiog, iliustraciniai piešiniai ir pan.

Pasak Celenk (2003), dauguma ikimokyklinio amžiaus vaikų jau turi bendrą supratimą apie kalbą. Jie jau žino, pavyzdžiui:

- kai kurių raidžių pavadinimus;

- skiria raides vizualiniu ir girdimuoju požiūriu, pastebi panašumus tarp pasakyto ir parašyto žodžio;

- supranta, kad raštas yra prasmingas procesas – juo perduodama informacija;

- suvokia, kai kurias rašomosios kalbos charakteristikas, tokias kaip: kryptingumas, intervalai, sekos/eilės nustatymas ir įvairios rašymo formos.

Kad ir kokia būtų skirtingų autorių ir tyrėjų nuomonė, vis tik, galima teigti, kad taip tiksliai ir nežinoma kas būtent įtakoja ir lemia gebėjimą išmokti skaityti ir rašyti. Ypač skaityti! (www.silapedagogie.com/lecriture.htm)

1.2. Skaitymo, kaip sudėtinio proceso, samprata

Poreikio ir būtinybės išmokti skaityti šiandien nebūtų ir nereikėtų, jei žmogaus gyvenime nebūtų tiek daug įvairios rašytinės informacijos. Pirmieji bandymai mintis įamžinti rašytine forma buvo rankraščiai. Dažniausiai jie buvo rašomi vienuolių, tačiau jų turinys nebūtinai buvo vien tik religinio pobūdžio. Išradus spausdinimo mašinas ir pradėjus naudoti popierių, o šiai technikai paplitus visoje Europoje, knygų rašymas ir dauginimas gerokai atpigė. Tačiau nauda, kurią teikė galimybė naudotis spausdintu tekstu, tapo akivaizdi ir ypatingai – bažnyčiai. Vis tik, ilgą laiką tik labai ribotas skaičius žmonių gebėjo iššifruoti tekstą ir juo naudotis. Laikui bėgant gebėjimas skaityti tapo labai didele jėga ir taip yra iki šiol. Kiekvienos šalies valstybinis švietimas atspindėjo pramonės ir gerbūvio raidą visuomenėje ir priklausė tiek nuo paties individo, tiek nuo mokyklos ir kitų institucijų kaitos. Šie pokyčiai tiek anksčiau, tiek ir dabar atsispindi raštingumo reikalavimuose. Persson (1994), išskyrė penkis reikalavimų raštingumui lygmenis, kurie nuosekliai dominavo mokant skaityti. Tai:

- gebėjimas perskaityti gerai žinomą, nesudėtingą tekstą garsiai (perskaityto teksto supratimo nereikalaujama);

- gebėjimas perskaityti žinomą tekstą ir suprasti apie ką rašoma;

- gebėjimas perskaityti nežinomą tekstą, siekiant gauti informacijos;

- gebėjimas ne tik perskaityti ir suprasti tekstą, bet ir padaryti išvadas;

- gebėjimas skaityti nesudėtingus tekstus, juos interpretuoti ir susieti su kitais teksta arba su turima asmenine patirtimi.

XX a. spartėjanti technikos raida keitė ir gero skaitymo kriterijus, tačiau dar nė viena tauta nepasiekė tobulo, nepriekaištingo raštingumo, kad ir kaip bebūtų keičiami ir gerinami mokymo metodai.

Taigi ką tai reiškia *skaityti*?

Yra daugybė teorijų teigiančių, kad skaitymo procesas kyla iš tokių tyrimo sričių kaip informacinis mokslas, semiotika, psicholingvistika, kognityvinė psichologija ir pedagogika. Visa tai rodo, kad skaitymas yra be galo sudėtingas ir nevienapusiškas procesas.

Paprastai tariant, skaitymas yra protinės veiklos procesas susidedantis iš skirtingų etapų, stadijų. Skaityti mokomasi tam, kad galėtume (www.silapedagogie.com/lecriture.htm):

- pamėgdžioti tuos, kurie jau moka skaityti, kad tobulėtume ir taptume savos kultūros dalimi;

- bendrauti su tais, kurių nėra šalia (laiškai, atvirukai ir pan.);
- keistis informacija, bendrauti su kitais žmonėmis;
- išreikšti savo nuomonę, diskutuoti.

Gebėjimas skaityti yra plačiai taikomas kiekvieno žmogaus gyvenime. Laikui bėgant jis tik didėja ir įgyja vis svarbesnę reikšmę. Taigi *ką, kada ir kodėl* žmonės skaito?

Pirmiausia, skaitoma yra tam, kad vyktų savišvieta (mokykloje, namuose ir pan.). Taip pat, kad išgirstume skambesį garsų, kurie turi prasmę (poezija). Dar skaitome tada, kai nežinome kaip reikia ką nors atlikti, padaryti, pasinaudoti koku nors daiktu (aprašymas, receptas, naudojimosi instrukcija). Be to, skaitymas leidžia svajoti ir įsivaizduoti save kieno nors kito vietoje, leidžia pažinti save (įvairi grožinė, psichologinė literatūra).

Taigi suaugusiam ir jau seniai išmokusiam skaityti ir pamiršusiam šio mokymosi sunkumus žmogui, skaitymas atrodo, kaip gana paprastas ir savaime suprantamas dalykas bei gebėjimas. Tačiau, iš tiesų, skaitymas, kaip ir rašymas, nėra toks nesudėtingas procesas. Tiek vienas, tiek kitas gebėjimas reikalauja nemenko pasirengimo, pastangų ir nemažo išmanymo. Žuko (2001) teigimu, “atidus teksto skaitymas reikalauja paties plačiausio žinių spektro, tai momentas kai reikia panaudoti viską, ką žinai iš literatūros, istorijos, kalbotyros, meno, filosofijos, logikos, psichologijos” (p. 21).

Neseckienė (1997) skaitymo procesu vadina gaunamos informacijos perdirbimą lyg ir trimis lygiais:

1. Grafinių kompleksų iškodavimas į prasminius kalbos vienetus;
2. Faktinės teksto medžiagos apčiuopimas;
3. Teksto turinio supratimas.

Autorė pabrėžia, kad skaitymo situacija ir tikslas nulemia gaunamos informacijos apimtį ir tikslumą.

Panašiai skaitymo procesą apibūdina ir Ambrukaitis (1978). Jo teigimu, skaitymas – tai sudėtinga protinė veikla, kurios metu yra tariami garsai, išreikšti atitinkamais grafiniais ženklais – raidėmis. Tai reiškia, kad taip yra sudaromas glaudus ryšys tarp regimųjų vaizdų (iš raidžių sudarytų žodžių) ir tam tikrų garsų tarimo. Šiame procese svarbus vaidmuo tenka mąstymo operacijoms, nes tik jų dėka yra suprantama tai, kas perskaitoma. Autoriaus nuomone, šios dvi skaitymo proceso ypatybės yra tarpusavyje glaudžiai susijusios ir viena kitą papildančios, bei sąlygojančios, nes suvokimas (raidžių ir žodžių) ir ištarimas priklauso nuo skaitomo teksto

sudėtingumo. Vadinasi, kuo teksto mintis aiškesnė, tuo lengviau skaitoma ir atvirkščiai. Be jokios abejonės, geresni skaitymo įgūdžiai ir geresnė skaitymo technika palengvina ir teksto supratimą.

Marcelionienės (1997) teigimu, skaitymo proceso esmę, jo komponentus turėtų pakankamai gerai suprasti ir įvertinti pedagogai, kad iš savo mokinių nereikalautų negalimų jų amžiui dalykų, nepervertintų jų sugebėjimų, be to, kad būtų atsižvelgiama ir į individualias mokinių galimybes, į socialines normas, į vaiko kaip asmenybės augimą ir brendimą, jo pastangas tobulėti, savimonei ir gebėjimą adekvačiai vertinti savo galimybes ir gebėjimus bei pasiekimus.

Ugdymo procese labai svarbi motyvacija, sudominimas skaitymu, nes jei nebus intereso, poreikio skaityti, tai vaikui ir nesiseks gerai tą padaryti. Jam bus nemalonu, neįdomu ir sudėtinga mokytis, tobulinti įgūdžius. Be to, dar neįgudusiam mokytis vaikui, sunku pakankamai ilgai sukaupti dėmesį į skaitomą eilutę, ilgai klausytis, atsakinėti į pateiktus klausimus, neretai jį blaško ir išoriniai dirgikliai, pašaliniai garsai, jis dar negeba susikaupti, produktyviai skaityti ir, svarbiausia, suprasti tai, ką skaito.

Be jokios abejonės, skaitymas labai svarbus procesas ir jo mokomasi labai ilgai, galbūt net visą gyvenimą. Juk kasdien susiduriama su gausybe rašytinės informacijos, kurią reikia gebėti ne tik taisyklingai perskaityti, bet ir teisingai suprasti, įvertinti ir atitinkamai reaguoti.

Skaitymo mokymosi pamatai padedami tada, kai pradedama mokytis pažinti raides, skirti jas vienas nuo kitų, kai bandoma jas jungti į skiemenis, žodžius, sakinius, kai mokinius supažindiname su elementariomis skaitymo taisyklėmis ir t.t. Čia svarbiausias vaidmuo teks mokytojui, nes nuo jo priklausys, kaip mokiniai išmoks vertinti savo kalbą, ar bus įskiepytas noras sužinoti, išmokti kuo daugiau, ar atsiras noras plėsti, turtinti savo žinias.

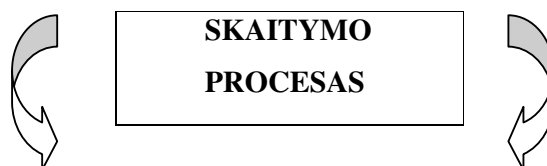
Pradėjus mokytis pradeda ryškėti ir pagrindiniai šio proceso sunkumai. Pirmiausia, daug sunkumų vaikams sukelia tikslingas akių judesių koordinavimas ir vizualinis ženklų suvokimas. Įgudęs skaitytojas paprastai skaito ištisais žodžiais, regėjimo lauku iš karto apimdamas po du tris žodžius. Jis greitai supranta skaitomo žodžio reikšmę, atsižvelgia į esamus skyrybos ženklus. Skaitančiojo akys iš lėto slenka eilute su tam tikrais sustojimais, kurių eilutėje būna vidutiniškai po 4-5. Kiekvieno teksto prasmė būtent ir suvokiama šių stabtelėjimų metu. Įgudęs skaitytojas, iš karto suvokdamas ištisus žodžius ir jų junginius, žinoma, pastebi ir atskiras raides, kurios sudaro tuos žodžius. Bet, dažniausiai žvilgsniu pagaunamos tik svarbiausios žodžių raidės. Beje, pasak Marcelionienės (1997), „kai kurių psichologų manymu, skaitymas yra gana nesenas žmonijos atradimas, todėl akys dar nėra prie jo prisitaikiusios evoliuciškai“ (p. 21).

Mokyti koordinuoti tikslingus akių judesius taip pat labai svarbu, kaip ir mokyti orientuotis puslapio erdvėje. Supažindinti su skaitymo eiga, kad skaitoma sekant eilutę iš kairės į dešinę, ritmingai grįžtant atgal ir pereinant į vis naują eilutę.

Kaip jau minėta, sąmoningas sakinio ir teksto skaitymas neįmanomas be mąstymo: gebėjimo suvokti informaciją, ją klasifikuoti, lyginti, apibendrinti ir t.t.

Taigi įsijungus į aktyvų darbą visiems šiems komponentams vaiko smegenyse pradeda vykti sudėtingi procesai, iš kurių išskirtinę reikšmę turi **garso** ir **vaizdo** susiejimas, nes skaitymo akte būtent ir dalyvauja šie analizatoriai: regėjimo, klausos ir kalbos. Jei vaikas nesugeba susieti garso (atskirų žodžio garsų arba viso žodžio) su vaizdu (spausdintine, rašytine raide ar su visu žodžiu), tai jis niekaip neišmoks skaityti. Todėl garso ir raidės ar garsinės žodžio raiškos ir vizualinio jo vaizdo santykiui suvokti mokymo(si) skaityti pradžioje reikia skirti labai daug dėmesio ir atsakingai į tai žiūrėti.

Marcelionienė (1997) išskiria tokius pagrindinius skaitymo procesą sudarančius komponentus:



1. Gebėjimas išlaikyti dėmesį ir susikaupimas
2. Tinkama orientacija erdvėje, pakankamas erdvės suvokimas (gebėjimas sekti eilutę iš kairės į dešinę ir iš viršaus į apačią)
3. Tikslingas, kryptingas akių judesių koordinavimas
4. Regimojo suvokimo pakankamas išlavėjimas: a) raidės formos grafinis suvokimas, atpažinimas; b) žodžio ribų išskyrimas (žodžio pradžia, galas); c) sakinio ribų, skyrybos ženklų suvokimas, supratimas; d) teksto atpažinimas ir pirminis įvertinimas (teksto suskirstymas pastraipomis, iliustracijų analizavimas, jų išdėstymas);
5. Akustinio suvokimo pagrindai (garso, žodžio, sakinio, jų intonacijos tinkamas suvokimas)
6. Tinkamo skaitymo tempo ir ritmo jutimas
7. Simbolinis ir verbalinis grafinio vaizdo suvokimas (žodynas, sąvokų supratimas, žodžių tarpusavio ryšių nustatymas)
8. Mąstymo ypatybės: a) gebėjimas rūšiuoti, klasifikuoti informaciją ir ją išreikšti sąvokomis; b) gebėjimas suvokti visumą ir ją analizuoti; c) gebėjimas atrinkti tai, kas reikalinga; d) gebėjimas suvokti reiškinių seką;

1 pav. Pagrindiniai skaitymo proceso komponentai (pagal E. Marcelionienę, 1997)

Sunku būtų išskirti vieną svarbiausią komponentą iš visų pateiktųjų 1-ajame paveiksle, todėl, kad kiekvienas yra savaip reikšmingas ir reikalingas. Visi komponentai vienas kitą papildo ir tik jų visumos dėka įvyksta garso ir vaizdo suliejimas, prasmės atkodavimas, t.y. skaitymo procesas. Vadinasi, jei bent vienas iš šių komponentų nustotų deramai atlikti savo funkcijas sutriktų visas skaitymo procesas.

Skaitymo procesu, jo mokymosi etapais, svarbiausiomis funkcijomis domisi ir užsienio šalių pedagogai bei tyrėjai. Kai kurios jų mintys ne daug kuo skiriasi nuo mūsų šalies pedagogų. Palyginimui verta panagrinėti keletą iš jų pastebėjimus ir išsakytas mintis.

Pavyzdžiui, viena iš užsienio šalių autorių Persson (1994), pateikia štai tokį pagrindinių skaitymo funkcijų apibūdinimą ir skirstymą. Autorės nuomone skaitymo procesą sudaro ir jį labiausiai įtakoja:

1. Suvokimas (*perception*):

- a) regimasis vaizdo atkodavimas (*visual decoding*);
- b) fonologinis vaizdo atkodavimas (*phonological decoding*);

2. Įsiminimas (*memory*):

- a) ilgalaikis informacijos išlaikymas (*long-term storage*);
- b) trumpalaikės atminties panaudojimas (*working memory*);
- c) teisingas žodžių supratimas (*lexical access*);

3. Kognityvinės (pažinimo) srities žinios (*cognitive knowledge*):

- a) svarbesnės informacijos išskyrimas (*factual prior knowledge*);
- b) turimos patirties panaudojimas (*prior experience*);
- c) sakytinės ir rašytinės kalbos taisyklių žinojimas (*knowledge about print and language rules*);
- d) pakankamas žodynas (*vocabulary*);
- e) skaitymo strategijų žinojimas ir jų panaudojimas (*knowledge and use of reading strategies*);

4. Lingvistinis supratimas (*linguistic awareness*):

- a) fonologijos (*phonology*);
- b) kalbos modelio (*language patterns*);
- c) sintaksės taisyklių žinojimas (*syntactic rules*);

5. Teksto supratimas (*text awareness*):

- a) literatūrinio žanro atpažinimas (*literary genre*);
- b) teksto struktūros supratimas (*text structure*);
- c) tekste esančių vaizdingų posakių, metaforų supratimas (*figurative language, metaphors*);

6. Savęs pažinimas (*self awareness*):

- a) savęs pažinimas (*self – concept*);
- b) žinios apie asmeninius gebėjimus (*own ability and knowledge*);

7. Stebėjimas (*monitoring*):

- a) veiklos planavimas ir numatymas (*planning and predicting*);
- b) mokymosi strategijos (*learning strategies*);
- c) žodžių atpažinimo ir supratimo strategijos (*decoding and comprehension strategies*);
- d) skaitymo tikslas (*purpose of reading*);
- e) įvertinimas (*evaluation*).

Persson (1994), pastebėjimu paskutiniuoju metu vienas iš dažniausiai naudojamų skaitymo modelių yra „interaktyvus – kompensavimo modelis“ (*interactive – compensatory model*). Šis modelis „interaktyviu“ vadinamas todėl, kad skaitymas – sudėtinis procesas, kurio pagrindas yra keletas žinių šaltinių, tokių kaip rašybos suvokimas, pakankamai turtingas skaitančiojo žodynas, sintaksės ir semantikos dalykų išmanymas ir pan. O „kompensavimo“ modelis, nes tuo atveju, kai nepavyksta suprasti perskaityto žodžio, skaitytojas gali pamėginti nuspėti vieno ar kito žodžio reikšmę pasinaudodamas konteksto ir suvokimo strategija arba atvirkščiai, užbaigti skaitymo procesą.

Tuo tarpu prancūzų pedagogai, kalbėdami apie tai, kas tai yra skaitymas (www.silapedagogie.com/lecture.htm) išskiria du skaitymo būdus – žodinį ir grafinį – ir juos aiškina taip. Grafinio ženklo susiejimas su garsu arba minties išreiškimas simboliais autorių yra vadinamas vertikalia operacija (*opération verticale*). Taip pat vyksta ir horizontalioji operacija (*opération horizontale*), tai raidžių, žodžių, frazių siejimas. Autorių pastebėjimu, ši operacija labai paslaptinga ir sunkiai paaiškinama, nes įvyksta labai staiga. Vis tik, tai dar negali būti vadinama skaitymu, nes tai tėra grafinių ženklų atkodavimas, kuris neturi prasmės. Labai dažnai klystama sakant, kad vaikas jau moka skaityti, tačiau, tiesą sakant, jie paprasčiausiai atkoduoja ženklą susiedamas jį su garsu, tačiau visiškai nesuprasdamas perskaityto žodžio reikšmės. Lygiai taip pat galima puikiai skaityti su tinkama intonacija, tačiau nieko nesuprasti. Vadinasi, norint skaityti *žodžiu*, reikia girdėti tam, kad būtų galima suprasti ir taip įsiminti. Tekstą galima skaityti garsiai arba tyliai, tai priklauso nuo skaitančiojo pasirinkimo, tačiau supratimas ateina tuoj pat. Vis tik, manoma, kad skaitymas garsiai yra naudingas įsiminimui, bet ne teksto supratimui.

Kitas skaitymo proceso aiškinimas teigia, kad nebūtina skaityti žodžiu, kad suprastume skaitomą tekstą, tai galima padaryti tiesiog žvilgsniu (www.silapedagogie.com/lecture.htm). Rašoma yra ne tam, kad būtų skaitoma kuo garsiau, todėl tai darant labai dažnai tekstai tiesiog

netenka savo prasmės, nesukelia susidomėjimo. Skaitymas ir rašymas yra dvi visiškai skirtingos formos. Žmonės skaito ne akimis, o atitinkamomis smegenų zonomis, kurios perskaitytiems ženklams suteikia prasmę, todėl reikia skaityti taip, kad iškart būtų pereinama nuo vaizdo prie supratimo. Be to, reikia pažymėti, kad skaitant dalis žodžių yra suprantami, tinkamai atkoduojami, o likusiųjų reikšmė – atspėjama arba nuspėjama remiantis kontekstu. Vis tik, reikia skaityti atitinkamu tempu, kad būtų teisingai suprastas perskaitytas tekstas. Čia išskiriami trys etapai:

- raidžių identifikavimas (*l'indentification des lettres*);
- žodžių atpažinimas (*la reconnaissance des mots*);
- prasmės suvokimas (*la compréhension du sens*).

Šių etapų metu vyksta skirtingos, aiškios operacijos, kurios yra savarankiškos ir nepriklausomos ir ypatingai reikšmingos, nes atpažinti ir vartoti žodį nesuprantant jo reikšmės yra beprasmiška ir nenaudinga.

Taigi akivaizdu, kad skaitymas yra labai sudėtingas daugialypis procesas, tačiau vien taisyklingai perskaityti tekstą nepakanka. Mokėti skaityti reiškia ir mokėti vertinti, bet to pasiekama vėliau. Reikia mokytis pamėgti patį skaitymą, kad būtų galima mėgautis garsų skambesiu, kad tai teiktų džiaugsmą, padėtų atsipalaiduoti ir pan.

Neprikaištingo skaitymo įgūdžiai kaupiami laikui bėgant, skaitytojui augant, kaupiantis jo asmeniniai patirčiai, tobulėjant įvairiems gebėjimams. Be abejo, didelės įtakos turi tai, kiek dėmesio skiriama skaitymui, kaip tai daroma, kokia besimokančiojo motyvacija, pomėgiai ir pan. Pradedančiam skaitytojui tai tėra ilgo ir sudėtingo kelio pradžia, todėl jam reikalinga visapusiška pagalba, paskatinimas ir dėmesys. Svarbu, kad tai būtų pradama jau nuo pat vaikystės, kai mažyliai išmoksta kalbėti, atpažįsta pirmąsias raideles, jas bando dėlioti į žodelius ir pan. Šios srities tyrėjai teigia, kad norėdamas tapti geru skaitytoju, vaikas turi išmokti (www.enfantsdulivre.fr/apprendre-a-lire/cles/cles5.htm):

- taisyklingai kalbėti ir sugebėti dalyvauti pokalbiuose;
- suprasti garsiai perskaitytas istorijas ir mokėti jas pakomentuoti;
- atpažinti ir įvardinti atskiras abėcėlės raides;
- atskirti kalbos garsus;
- susieti garsus su raidėmis;
- dažnai skaityti, kad greitai ir automatiškai būtų atpažinti žodžiai;
- skaityti ir savo kalboje vartoti naujus žodžius;
- suprasti tai, kas perskaityta.

Autorių nuomone, kad pavyktų visa tai įgyvendinti ir pasiekti kuo geresnių rezultatų, reikia išlavinti arba iš(si)ugdyti penkias pagrindines kompetencijas, kurios formuluojamos taip:

1. *Gera foneminė klausa* (tai gebėjimas išgirsti, atpažinti, atskirti ir naudoti izoliuotus kalbos garsus arba, kitaip tariant, fonemas. Vaikas turi sąmoningai suprasti, kad žodžiai yra sudaryti iš fonemų. Vaikas, kurio foneminė klausa pakankamai gerai išlavėjusi išmoks daug greičiau ir geriau skaityti, negu tas, kuris atpažįsta vos kelias skirtingas fonemas).

2. *Sugebėjimas grafemas sieti su fonemomis* (vaikas turi suprasti, kad yra neatsiejamas ryšys tarp to, kas parašyta ir tarp tariamo garso. Taip susipažįstama su abėcėle ir išmokstama atpažinti raides ir jas atkoduoti).

3. *Sklandus skaitymas* (skaitydamas tyliai geras skaitytojas gana greitai atpažįsta žodžius ir juos sugrupuoja taip, kad kuo geriau suprastų. Lygiai taip pat ir skaitydamas garsiai jis nededa labai didelių pastangų, tačiau skaito su atitinkama intonacija. Tai vyksta tinkamo supratimo dėka, kuris įtakoja natūralų ir sklandų skaitymą. Tuo tarpu, skaitytojas, kuris neturi šio sugebėjimo skaito lėtai, žodis po žodžio, be tinkamų intonacijų. Jis yra per daug užsiėmęs žodžių atkodavimu, kad galėtų skirti pakankamai dėmesio perskaityto teksto supratimui).

4. *Pakankamas žodynas* (vaiko turimas aktyvusis ir pasyvusis žodynas tiesiogiai siejasi su tuo, kokie bus skaitymo supratimo gebėjimai. Dar prieš išmokdamas skaityti vaikas jau žino ir atpažįsta žodžius dažniausiai vartojamus jį supančioje aplinkoje. Taigi kai tik jis išmoksta atkoduoti tuos pačius užrašytus žodžius, jis iškart atpažįsta jų skambesį ir priskiria tinkamas reikšmes).

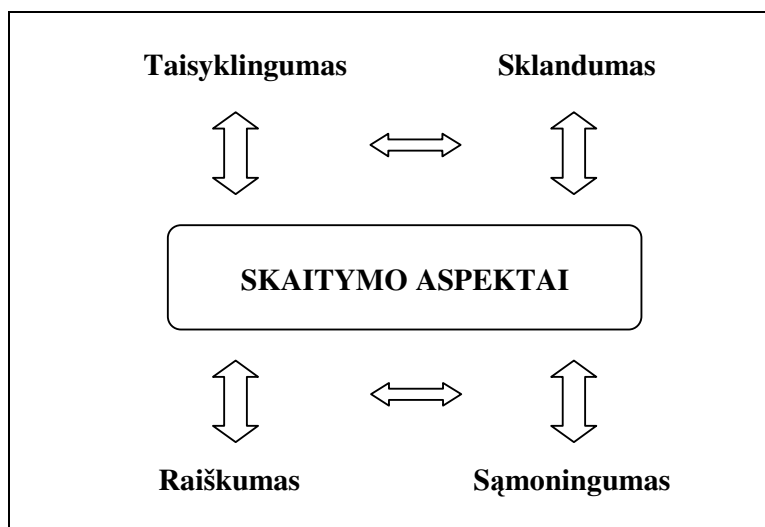
5. *Skaitymo supratimas* (aukščiausias skaitymo lygmuo yra supratimas. Vaikas, kuris lengvai skaito ir nesunkiai atkoduoja žodžius, tačiau nesupranta to, ką perskaitė – nemoka skaityti, net jei ir taip neatrodo. Geras skaitytojas nepasitenkina vien tik taisyklingu, tačiau mechanišku žodžių perskaitymu. Siekdamas gero teksto supratimo toks skaitytojas naudojami asmenine patirtimi, atmintimi, žodynu, gramatikos žiniomis ir skaitymo bei supratimo strategijomis. Skaityti, tačiau nesuprasti kas skaitoma yra labai paprasta, bet beprasmiška ir nenaudinga, todėl turėtų būti stengiamasi to išvengti).

Taigi mokslininkams gilinantis į skaitymo procesą, tapo aišku, kad skaitymas tikrai nėra vien tik žodžių atkodavimas. Atlikti tyrimai ir stebėjimai leidžia teigti, kad skaitant kognityviniai, suvokimo ir emociniai komponentai sąveikauja su tekstu ir tai nulemia teksto prasmės konstravimą (Yopp, Singer, 1985, p. 137).

1.3. Skaitymo įvertinimo aspektai

Nors pirmieji skaitymo įgūdžiai pradedami formuoti supažindinus mokinius su abėcėle, tačiau šioje mokymo(-si) stadijoje skaitymas išlieka gana mechaniškas procesas, o skaitomi tekstai sąmonėje dar nesukelia reikiamų vaizdinių bei sąvokų. Tik po ilgų ugdymo metų mokykla gali pasiekti savo tikslą – išmokyti vaikus gražiai skaityti ir sužadinti domėjimąsi knygomis bei skaitymu. O tai jau aukštesnis, sudėtingesnis mokymosi etapas.

Ambrukaitis (1978), mokinių skaitymo gebėjimus siūlo vertinti šiais aspektais:



2 pav. Pagrindiniai skaitymo įvertinimo aspektai

Dauguma pedagogų pripažįsta, kad toks skirstymas gana sąlyginis, nes geram skaitymui yra reikalingi visi išvardyti požymiai, todėl negalima orientuotis tik į kurio nors vieno iš jų tobulinimą ar koregavimą.

Jau prieš keletą dešimtmečių įsitikinta, kad „skaitymo taisyklingumas bei sklandumas sudaro viršines, mechanines skaitymo kokybes, o sąmoningumas bei raiškumas – vidines, logines, menines savybes“ (Vasiliauskas, 1949, p.59).

Visa tai turi gerai žinoti mokytojas, kad tinkamu laiku ir tinkamomis priemonėmis tobulintų mokinių skaitymo įgūdžius. Kadangi visi nurodyti skaitymo požymiai tarpusavyje glaudžiai siejasi ir vienas kitą papildo, todėl bent vieno iš jų nepakankamas vertinimas ir dėmesys jam, visada turės neigiamos įtakos visų kitų požymių ugdymui. Pavyzdžiui, jei skaitymo mokymo metu bus skiriama nepakankamai dėmesio skaitymo taisyklingumui, tai dėl to nukentės ir skaitymo sklandumas, ir jo sąmoningumas, ir raiškumas ir pan.

Nors visi šie požymiai vienodai svarbūs, tačiau, vis tik, negalima jų vienodai vertinti. Tai reiškia, kad, pavyzdžiui, skaitymo taisyklingumas ir sklandumas negali prilygti skaitymo sąmoningumui ir raiškumui. Vasiliausko (1949), Ambrukaičio (1978), Martynaičio (1983) ir kt. autorių nuomone, labiausiai turėtų būti vertinamas skaitymo sąmoningumas (kai skaitytojas supranta viską ką jis skaito: atskirus žodžius ir sakinius, teksto dalis ir jų ryšį, kūrinio turinį ir jo pagrindinę mintį ir pan.), nes jo stokojant skaitymas nebetenka savo prasmės. Gali taip atsitikti, kad kūrinys, nors ir skaitomas gana gerai, aiškiai, sklandžiai, tačiau visiškai nesuprantama jo esmė, neišskiriama pagrindinė mintis. Vadinasi, toks skaitymas praranda savo vertę. Tačiau

negalima sutikti, kad be sąmoningo skaitymo būtų įmanoma išmokyti vaikus ir sklандаus ar raiškaus skaitymo.

Sąmoningo skaitymo įgūdžiai įgyjami iš lėto. Martynaitis (1983) teigia, kad toks skaitymas „teikia žinių, lavina mąstymą, kelia minčių, žadina išgyvenimus“ (p. 30). Skaitydami mokiniai turi nuolat mąstyti apie žodžių reikšmes, sakinių mintis, skaitomo teksto turinį bei jo idėją. Taip pat turėtų numatyti kur būtų galima įgytas žinias pritaikyti, panaudoti, kaip gerinti skaitymo raiškumą garsaus skaitymo metu ir kt.

Kaip jau minėta, mokymo skaityti sąmoningai negalima išskirti, kaip atskiro skaitymo įgūdžių formavimo etapo, nes jau nuo pat skaitymo mokymo pradžios turi būti ugdomas ir sąmoningumas. Teisingas garsų ištarimas ir jų atpažinimas bei supratimas turi būti lavinamas vienu metu, tolygiai.

Kiekvienas literatūrinis kūrinys yra unikalus ir sudarytas iš daugybės minčių. Tiesa, vienos iš jų greitai pastebimos ir suprantamos, o kitos, tarsi, kūrėjo paslėptos ir reikalaujančios atidesnio teksto skaitymo, analizavimo siekiant jas atrasti.

Vadinasi, siekiant gerai suprasti bet kokį perskaitytą kūrinį, svarbu ne tik teisingai suvokti atskirus žodžius, pasakymus, frazes, bet ir kartu bandyti įsivaizduoti, mintyse nuspiešti žodžiais perteikiamą vaizdą. Tačiau Ambrukaičio (1978) nuomone, vien to taip pat nepakanka, nes norint suvokti pagrindinę teksto mintį reikia ne tik suprasti atskiras situacijas ar vaizdus – juos labai svarbu sujungti į vieną visumą, nustatyti atskirų įvykių priežastingumą, santykius tarp veikėjų, t.y. pageidautina sudaryti prasminių ryšių sistemą.

Savaime suprantama, kad vienų mokinių skaitymo sąmoningumas gali būti mažesnis (jaunesniojo amžiaus vaikų), kitų – didesnis (vyresniųjų mokinių). Taigi skaitomo teksto supratimas visų pirma priklausys nuo skaitytojo turimų žinių, jo gyvenimiško patyrimo ir, žinoma, nuo paties teksto pobūdžio, jo ypatumų. Ne mažiau svarbus bus ir konkrečios situacijos, kurioje vyks supratimo procesas, pobūdis. Tuo tarpu mokytojui derėtų visada prisiminti, kad sąmoningam skaitymui padeda ne tik skaitomo kūrinio detalių aiškinimas, bet ir tinkamas tekstų parinkimas, jų sistema, laipsniškas užduočių sunkinimas gerėjant mokinių skaitymo įgūdžiams. Neabejojama, kad mokiniai sąmoningai skaitys ne tik tada, kai supras ką skaito, bet ir kai žinos, kodėl skaito, todėl reikėtų nepagailėti laiko mokinių nuteikimui, sudominimui, trumpam kūrinio pristatymui, įdomesnių faktų, susijusių su kūriniumi, ar užduočių pateikimui ir pan.

Ambrukaičio (1978) teigimu, sąmoningą skaitymą galėtų paskatinti ir tokių pagrindinių darbų atlikimas: parengiamieji darbai (įvairūs stebėjimai, ekskursijos ir kt.), įvadiniai pokalbiai, straipsnelio turinio nagrinėjimas, nesuprantamų bei vaizdingų žodžių ar posakių išsiaiškinimas, teksto planavimas, bandymas pasakoti, veikėjų charakterizavimas, kiti pritaikomieji bei kūrybiniai darbai, apibendrinamieji pokalbiai, aiškinamasis skaitymas.

1.4. Teksto samprata

Tekstas – žmogaus esmės, išminties, žinių perteikimas tam tikra kalbos ženklų sistema, tačiau tie atskiri ženklai dar nėra tekstas. O juo, anot Tūtlytės (1998), tampa tik tada, kai įgyja atitinkamas reikšmes (semantinis vertinimo aspektas) ir kai yra išdėlioti pagal tam tikras taisykles arba dėsningumus (sintaksės aspektas).

Tekstas/kalbėjimas (šneka) kintant pačiai kalbai diferencijavosi priklausomai nuo:

- 1) visuomeninių komunikacijos akto funkcijų;
- 2) komunikanto subjektyvaus santykio su kalbėjimo objektu arba/ir adresatu;

(Rozenbergas, 2001).

Žinoma, kad atsižvelgiant į visos kalbos sistemą galima išskirti tokius lygmenis: **tekstas**, **sakinys**, **žodis** ir **garsas** (Salienė, 1994). Šioje sistemoje kiekvienas lygmuo turi savo vidinius ryšius, tačiau jie visi įgyja prasmę tik tada, kai integruojasi į aukštesnį lygmenį: fonema prasminga žodyje, žodis – sakinyje, sakinyš – tekste. Vadinasi, remiantis šiais lygmenimis ir jų tarpusavio priklausomybe, teksto sandarą schemiškai galima pavaizduoti taip:

RAIDĖ → ŽODIS → FRAZĖ → PASTRAIPA → TEKSTAS

3 pav. Teksto sandaros schema

Skirtingi autoriai pateikia nevienodą teksto apibrėžimą, tačiau, kaip ten bebūtų, tekstas, kaip aukščiausias kalbos vienetas, yra be galo svarbus kalbos teorijai. Sirtauto (2001) įsitikinimu, „tada sakinyš gali būti visapusiškiau ištirtas“ (p. 6).

Pastaruoju metu daug dėmesio skiriama tekstų klasifikacijos, jų suskirstymo problemai. Tačiau jau nuo seno pagal tekstų sandarą, jų turinio pateikimą yra išskiriami tokie pagrindiniai tekstų tipai (pagal Alaunienę, 2001):

1. Pasakojimas

2. Samprotavimas

3. Aprašymas

Nurodytieji tekstų tipai vienas nuo kito aiškiai skiriasi: pasakojimu paprastai bandoma išreikšti kokią nors įvykių, veiksmų plėtotę; aprašymu – kokio nors gyvo ar negyvo objekto išorinius požymius, bendrą vaizdą; samprotavimu – mintis, teiginius, įrodymus ir pan.

Apskritai metodinėje literatūroje tekstai yra klasifikuojami pagal įvairius kriterijus, turint skirtingus tikslus bei uždavinius. Taip atsiranda dar daugiau tekstų tipų, pavyzdžiui, sakininiai, rašytiniai, monologiniai, dialoginiai, grožiniai, moksliniai, publicistiniai, dalykiniai ir kt. tekstai.

Bet kokio teksto kūrimo tikslas – tam tikros, žmogui svarbios informacijos perteikimas, išsaugojimas.

Pasak Viliūno (1998), „reikšmę kūrinyš, tekstas ne turi, bet įgyja, jo reikšminiam potencialui sąveikaujant su įprasminančiomis sistemomis, arba kultūros kodais“ (p. 11). Autoriaus nuomone, struktūriškumas – viena iš esminių ir svarbiausių teksto savybių. Vadinasi:

1) tekstas yra *išreikštas*, priešingai, negu potencialūs tekstą grindžiančios kalbos sistemos dariniai;

2) tekstas turi *ribas*, jį skiriančias nuo kitų tekstų bei ženklų;

3) tekstas yra ne šiaip kokia kalbos ženklų seka, o *struktūra* – tam tikru būdu organizuota visuma.

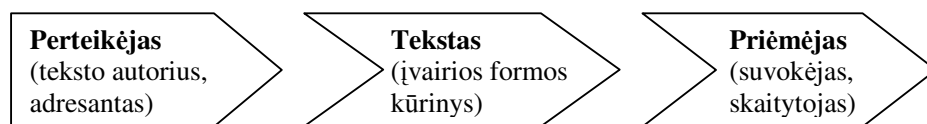
Remiantis visu tuo galima teigti, kad tekstas yra sąlygiškas, ženkliškas kalbos darinys. Jis neturi vienintelės teisingos, pastovios reikšmės. O tą reikšmę sukuriame mes patys, tam tikromis sąlygomis, tam tikru momentu, bei aspektu tekstą perskaitydami ir bandydami jį iššifruoti, suprasti, išgyventi, pajauti tai, ką mums norėjo pasakyti autorius rašydamas šį kūrinį.

1.5. Teksto supratimo galimybės ir prielaidos

Literatūrinė mokinių branda ir literatūrinis lavinimas – sudėtingas ir daug pastangų bei darbo reikalaujantis pedagoginis procesas. Pagrindinis šio ugdymo, į kurio sampratą įeina darbas per pamokas ir įvairios užklausinės veiklos formos, šaltinis yra grožiniai tekstai, atitinkantys labai dinamiškai besikeičiančius psichologinius ir emocinius jaunesniųjų ir vyresniųjų klasių moksleivių poreikius. Literatūriniai tekstai turėtų provokuoti ir skatinti moksleivių mąstymą, ugdyti jausmus, padėti pažinti pasaulį ir save pasaulyje, mokyti subtilaus bendravimo, ugdyti skaitymo kultūrą. Aukštesnėse klasėse turėtų būti siekiama išsaugoti ir stiprinti pradinėse klasėse susiformavusį norą skaityti, skaitymo kaip asmeniškai moksleiviui svarbios veiklos poreikį, ugdyti pagarbą literatūrai. Siekiant viso to reikėtų labai atidžiai ir apgalvotai parinkti literatūrinius tekstus atitinkančius moksleivių amžių. Taip pat turėtų išlikti pagarba moksleivio lektūrai, skaitymo interesams, todėl ugdymo procese reikėtų vengti itin sudėtingų, psichologiškai bei intelektualiai sunkiai suvokiamų tekstų, kurie keltų priešišumą skaitymui ir apskritai literatūrai (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003).

Pastaraisiais metais vis daugiau dėmesio skiriama skaitymo supratimo tyrimams, siekiama jo kokybės gerinimo. Tai pradedama daryti jau pradinėse klasėse, palaipsniui sunkinant užduotis, gilinantį į teksto subtilumus ir pan. Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose (2003), nurodoma, kad V – VI klasėje toliau nagrinėjami tekstai, tobulinamas jų prasmės suvokimas (tema, pagrindinė mintis, problema, faktas ir nuomonė, detalė ir visuma, tiesioginė ir perkeltinė prasmė). Daugiau dėmesio skiriama suvokimo strategijoms (numatymui, klausimams, perfrazavimui). Taip pat akcentuojamas mokinių gebėjimo mokytis lavinimas, todėl mokant suvokti tekstus daugiau dėmesio skiriama procesui. Mokiniai turėtų išmokti naujų strategijų (organizuotos nuoseklios ir tikslingos elgsenos, kuri pasirenkama vienai ar kitai problemai spręsti), taikomų suvokiant tekstus.

Šarskuvienės (2002) teigimu, skaitytojui pateiktas tekstas iškart tampa analizės objektu, o subjektas – suvokėjas – skaitytojas. Šis jų neatskiriamas ryšys grafiškai galėtų būti išreiškiamas taip:



4 pav. Autoriaus, teksto ir skaitytojo ryšys

Anot Aurylos (1979), „betarpiškas kūrinio suvokimas – pirmoji mokinių literatūrinio lavėjimo sąlyga“ (p. 8). Tačiau tiek sąmoningo skaitymo, tiek teksto suvokimo gerų įgūdžių pasiekti sunku. Žinoma, dažniausiai skaitant susiduriama su jau žinomais žodžiais, iš jų sudarytais sakiniais, sukurtais tekstais, tačiau tai dar nereiškia, kad perskaičius yra suvokiama teksto visuma, perimama visa informacija, kurią autorius norėjo perduoti skaitytojui. Taigi čia svarbiausiu dalyku tampa kūrinio esminių meninių detalių pajutimas, jų estetinės prasmės ir paskirties pajautimas, sąmoningas perėjimas nuo pirmojo išpūdžio prie gilesnio kūrinio suvokimo.

Psichologinėje literatūroje skiriami įvairūs teksto supratimo lygiai. Remiantis amerikiečio lingvisto Chomsky (pagal Rimkutę, 1992) idėja apie sakinio lygius, galima išskirti du pagrindinius supratimo lygmenis – *paviršinį* ir *giluminį*. Čia paviršinis supratimas numato išorinės sakinio raiškos, o giluminis – jo idėjos, abstraktaus kodo, perkeltinės prasmės suvokimą.

Grasser (1981) sistemindamas teksto supratimui reikalingas žinias, išskyrė tokias klases: lingvistines, retorines, kauzales, erdvines, nuovoką apie vaidmenis, asmenis, objektus. Tuo pačiu autorius pabrėžė ir kitų (nelingvistinių) kontekstų svarbą perkeltinės teksto prasmės suvokimui. Kadangi kiekvieno skaitytojo žinios ir patirtis nevienoda, tai skirsis ir to paties teksto supratimas.

Tikslesnę diferencijuotą teksto suvokimo schemą yra pateikę vokiečių psichologai Bauman ir Nestler (1988) (pagal Grabauskaitę, 2000). Pateikę vaikų interpretacijai patarlę „*Kaip pasiklosi, taip išmiegos!*“, mokslininkai nustatė tris teksto supratimo lygius, priklausančius nuo tiriamųjų amžiaus:

1. Pažodinis supratimas (*jeigu lova gerai paklota ir minkšta, tai gerai ir išsimiegos!*);
2. Supratimas, susijęs su vaikui gerai žinoma veikla (*jei gerai mokysies, tai gausi gerus pažymius!*);
3. Apibendrintos gyvenimiškos išminties supratimas (*kaip mokysies ir dirbsi, nuo to priklausys ir tavo skaitymas!*).

Tuo tarpu, Herber (1978) skiria tokius tris teksto supratimo lygmenis:

1. Paraidinį arba pažodinį;
2. Interpretacinį;
3. “Atradimų”.

Pirmajame lygyje subjektas skaito tai, kas parašyta. Informacija priimama, bet neapdorojama. Esant antrajam supratimo lygmeniui, subjektas jau jungia ir skaito “tarp eilučių”, geba išskirti įvairią informaciją, ieško esmės, ryšių, daro išvadas. Trečiasis lygmuo numato skaitymą “už teksto”. Informaciją subjektas naudoja tam, kad išsakytų savo nuomonę, kartu naujas idėjas. Čia galimi, taip vadinami, “minčių blyksniai”.

Kitas užsienio tyrėjas Smith (pagal Rimkutę, 1992) gilindamasis į teksto supratimo subtilybes, nurodo kiek kitokius teksto supratimo lygmenis, kuriuos formuluoja taip:

1. Pažodinį, t.y. tiesioginį;
2. Interpretacinį;
3. Kritinį;
4. Kūrybinį.

Paprasčiausias – pažodinis – lygis apibūdinamas kaip gebėjimas atpažinti ir tiesiogiai suprasti autoriaus idėjas. Interpretacinis – tai gebėjimas išgauti ne tik tiesiogiai sakomas, bet ir numatomas reikšmes. Kritiniam lygiui būdingi asmeniniai sprendimai ir vertinimai, formuluojami apibendrinimai, išvados. Aukščiausias – kūrybinis – lygmuo yra susijęs su naujų minčių, idėjų, išvadų, įžvalgų kūrimu.

Almonaitienė ir Steponavičiūtė (2000), nagrinėdamos grožinės literatūros teksto prasmės supratimą įvairiais amžiaus tarpsniais formuluoja prielaidą, kad galima išskirti tokius pagrindinius, bendriausius tekstų supratimo lygmenis:

c) Siužetinis lygmuo – tekste aprašytų įvykių supratimas;

b) „Psichologinis“ lygmuo – veikėjų jausmų, vidinės būsenos, jų elgesio motyvų interpretavimas;

d) Pagrindinės teksto minties lygmuo – idėjos, kurią tuo tekstu norėjo perteikti autorius, „moralo“, perkeltinės prasmės supratimas.

Apibendrinus ir palyginus įvairių šalių autorių išskirtus, jų nuomone, pagrindinius ir svarbiausius teksto supratimo lygmenis, pastebimi tokie panašumai (žr. 1 lentelę):

1 lentelė

Teksto supratimo lygmenys

<i>H. Herber (1978)</i>	<i>V. Smith (pagal Rimkutę, 1992)</i>	<i>Barak V. Rosenchine (1980)</i>	<i>Almonaitienė, Steponavičiūtė (2000)</i>
1. Paraidinis, pažodinis lygmuo. Subjektas skaito tai,	1. Pažodinis, t.y. tiesioginis teksto supratimas.	1. Detalių nuoseklumo supratimas –	1. Siužetinis lygmuo – tekste aprašytų įvykių supratimas.

kas parašyta. Informacija priimama, bet neapdorujama.	Gebėjimas atpažinti ir tiesiogiai suprasti autoriaus idėjas.	paprasciausias įgūdis apimantis: atpažinimą, atpasakojimą ir/ar lyginimą.	
2. Interpretacinis lygmuo. Subjektas jau jungia ir skaito “tarp eilučių”, geba išskirti įvairią informaciją, ieško esmės, ryšių, daro išvadas.	2. Interpretacinis lygmuo. Tai gebėjimas išgauti ne tik tiesiogiai sakomas, bet ir numatomas reikšmes.	2. Paprastųjų išvadų įgūdžiai. Gebėjimas daryti išvadas perskaičius nedideles teksto ištraukas. Šiai grupei priskiriami įgūdžiai: - žodžių supratimas kontekste; - įvykių nuoseklumo supratimas; - priežasties – pasekmės ryšių supratimas; - lyginimas ir priešpastatymas.	2. “Psichologinis” lygmuo – veikėjų jausmų, vidinės būsenos, jų elgesio motyvų interpretavimas.
3. “Atradimų” lygmuo. Skaitymas “už teksto”. Informaciją subjektas naudoja tam, kad išsakytų savo nuomonę, kurtų naujas idėjas. Čia galimi “minčių blyksniai”.	3. Kritinis lygmuo. Jam būdingi asmeniniai sprendimai ir vertinimai, formuluojami apibendrinimai, išvados.	3. Sudėtingų išvadų įgūdžiai. Gebėjimas daryti išvadas perskaičius ilgas teksto ištraukas, epizodus. Šiai grupei priklauso tokie įgūdžiai: - pagrindinės minties, temos, problemos supratimas; - išvadų darymas; - pasekmių numatymas.	3. Pagrindinės teksto minties lygmuo – idėjos, kurią tuo tekstu norėjo perteikti autorius, “moralo”, perkeltinės prasmės supratimas.
	4. Kūrybinis lygmuo, susijęs su naujų minčių, idėjų, išvalgų kūrimu.		

Kaip mokiniai suprato vieną ar kitą tekstą, juo perteikiamą informaciją, galima nustatyti skiriant įvairias užduotis, pateikiant klausimus. Tokios suvokimo užduotys tik iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti paprastos ir ne tokios sudėtingos, nes dažniausiai mokiniai neįvertina savo sugebėjimų. Jiems atrodo, kad visi moka perskaityti parašytą tekstą, geba atsakyti į pamokoje

mokytojo pateikiamus klausimus ir, kad to visiškai pakanka. Tačiau Lisauskienės (2002) duomenimis pirmą kartą atlikdami teksto suvokimo užduotis neturintys patirties moksleiviai atsako tik į trečdalį pateiktų klausimų. Tačiau po keleto pratybų neatsakytų klausimų beveik nebelieka, o netikslių atsakymų sumažėja perpus.

Viliūnas (1998) teigia, kad norint suprasti tekstą, reikia išmokyti jį gerai skaityti. Autorius išskiria tokius pagrindinius skaitymo būdus ir etapus:

PIRMINIS SKAITYMAS
(nustatomas teksto pobūdis, žanras, tema, teksto rūšis)



ATIDUSIS ANALITINIS SKAITYMAS
(tekstas apdorojamas, atrandamos prasminės dominantės)



ATRANKINIS SKAITYMAS
(teksto prasmės ieškojimas)

5 pav. Teksto skaitymo būdai ir etapai

Nuosekliai laikantis nurodytų teksto skaitymo etapų būtų galima tikėtis, kad skaitymas ir teksto suvokimas taps daug efektyvesniu, tačiau vien tai žinoti nepakanka. Lavinant mokinių teksto supratimo gebėjimus reikia plėsti ir jų bendrąją kultūrinę patirtį, ugdyti skaitytoją, kuris sugebėtų „įsižiūrėti“ į tekstą, suvokti jo visumos ir atskirų komponentų santykį, pastraipos, ryškesnės frazės esmę.

Literatūroje išskiriama keletas prielaidų, kad kūrinys, kaip tekstas, būtų tinkamai suvoktas (pagal Ramanekienę, 2001):

1. Gebėjimas atidžiai skaityti. Šis gebėjimas turėtų būti pradedamas formuoti jau pradinėse klasėse, mokinių nuolat klausiant, kaip jie suprato atskiras turinio detales, kaip suvokė sakinio arba atskiro žodžio prasmę, kaip sugeba paaiškinti vieną ar kitą vaizdingą posakį ir pan. Aukštesnėse klasėse šie įgūdžiai plėtojami ir minėtais būdais, ir pateikiant išankstines užduotis.

2. Gebėjimas perskaitytoje pastraipoje, sakinyje ar žodžių junginyje išvelgti, rasti svarbią idėją. Savaiame suprantama, kad ne kiekvienas sakinyje ar pastraipa turės idėjinį krūvį, todėl labai svarbu išmokyti jaunąjį skaitytoją skirti esminius dalykus nuo antraeilėlių ir neieškoti kokios nors prasmės ten, kur jos visai nėra.

3. Menų sintezės galimybių panaudojimas ir, tarsi, naujo teksto sukūrimas.

Analizuodama tekstų suvokimo problemą ir jo metu mokiniams kylančius didžiausius sunkumus Šarskuvienė (2002) primena pagrindinius teksto suvokimo etapus. Tai yra:

- **Kontekstas** (atidus teksto pavadinimo perskaitymas, pirminis numatymas ką jis įvardija ir pan.);
- **Skaitymas** (rekomenduojama skaityti pastraipomis, stengiantis suprasti kiekvienos pastraipos temą, pagrindinę mintį, stebint minties plėtojimą kitose teksto dalyse);
- **Suvokimas** (perskaičius pagalvojama ką tekstu norėta pasakyti, kokie jo pagrindiniai veikėjai, kokios problemos nagrinėjamos, apskritai, kokia šio teksto paskirtis: informuoti, išsakyti savo arba kitų nuomonę, papasakoti kokį nors įvykį ar kt.);
- **Sintezė** (perskaičius tekstą ir pateiktas suvokimo užduotis patikrinama ar visi klausimai suprantami, ar žinoma, kurioje teksto dalyje reikia ieškoti atsakymo);
- **Vertinimas – vykdymas** (prieš pradėdant rašyti atsakymus patariama dar kartą perskaityti klausimą/užduotį, suformuluoti tikslų ir aiškų atsakymą mintyse ir jį užrašyti. Užrašius patikrinti ar nepadaryta stiliaus, rašybos, skyrybos klaidų).

Akivaizdu, kad įvairių kūrinių skaitymas ir jų suvokimas apima daugybę psichinės ir pažintinės veiklos pusių, todėl iš skaitytojo reikalaujama ypatingų emocijų, vaizduotės, mąstymo, aktyvumo, savotiško „bendradarbiavimo“ su rašytoju.

Literatūros tyrėjai teigia, kad rašytojo sukurtas tekstas yra negyvas, o tikru meno kūrinium tampa tik tada, kai jį perskaito ir suvokia skaitytojas, kai perskaitytam kūrinium suteikia savitą ir vienintelę ypatingą reikšmę. Todėl galima teigti, kad bet kokio kūrinio suvokimas visada bus individualus, nes kiekvienas skaitantysis tą patį kūrinį suvokia gana skirtingai – į rašytojo sukurtą schemą įpina savitus vaizdinius, jausmus, asmeninį patyrimą. Būtų galima suabejoti ar tokiu atveju neatsitinka taip, kad kiekvieno skaitytojo suvokimas ir interpretacija yra savaip teisingi ir taip nebepaliekantys vietos bendram kūrinio vertinimui. Iš tiesų, taip nėra, kadangi kiekviename kūrinyje yra nubrėžtos tam tikros teksto suvokimo ribos ir kryptys, kurių skaitytojas negali nepaisyti ir nekreipti į jas dėmesio. Šių kūrinio suvokimo ribų ir krypčių išmanymo, santykio tarp rašytojo ir skaitytojo išskyrimo turi būti pradėdama mokytis jau žemesnėse klasėse, o šių įgūdžių tobulinimas turi tęstis visą ugdymo laiką, šiame procese aktyviai dalyvaujant ir bendradarbiaujant tiek mokytojui, tiek mokiniams.

1.6. Skaitymo ir teksto supratimo strategijos

Perskaityto teksto supratimas nėra momentinis įvykis. Priešingai, tai yra procesas, kurio metu geri skaitytojai aktyviai konstruoja prasmes, sąveikaudami su skaitomu tekstu, integruodami turimas žinias su naujomis (Anderson, Hiebert, Scott, Wilkinson, 1985; Paris, Oka, 1986; Rosenblat, 1985). Mūsų turimos žinios ir sukaupta patirtis, dabartinis kontekstas, įtakoja tai, kaip yra suprantamas vienas ar kitas tekstas, kaip vertinamas ir įsimenamas perskaitytas tekstas (Pearson, 1985; Rumelhart, 1975). Net ir pats suvokimas yra įtakojamas žinių ir konteksto. Paprastai yra priskiriamos reikšmės tiems patiems ženklams, nes mūsų žinios yra

organizuotos į "schemas". Schema yra informacijos organizavimas psichiniame lygmenyje, kuris padeda suprasti tai, ką mes matome ir girdime ar ką jaučiame. Paprastai nauja informacija yra jungiama į schemas.

Atsižvelgiant į skirtingus supratimo lygmenis vaikas turi išmokti naudotis skirtingomis strategijomis, kurios jam leistų pagerinti ir palengvinti teksto supratimą, pasinaudojus tekstu gauti reikalingos informacijos arba ją koreguoti, tikslinti.

Visiškas teksto supratimas apima strategiškai svarbius veiksmus *prieš, per ir po* skaitymo. Anot Pearson (1985a), skaitymo supratimo teorijos jau apie 1970 – uosius metus išsiskyrė į tris pagrindines kryptis: pirmoji, besiremianti žmogaus žinių struktūra, antroji – teksto struktūra, o trečioji, naujausia – *metakognicija*. Strategijos, kurios moko mokytis vadinamos *metakognityvinėmis strategijomis*. Flavell (1976), nurodo, kad metakognicija – tai *žinios apie savo paties kognityvinius procesus ir produktus, viską, kas su tuo susiję*. Gerai žinoma, kad pažinimas apima suvokimą, supratimą, įsiminimą ir pan., o metakognicija – savo veiklos planavimą, stebėjimą ir vertinimą. Būtent todėl ugdymo procese mokiniams turėtų būti suteikiama ne tik konkretaus dalyko žinių, bet, tuo pačiu, ugdomas įgūdis savarankiškai įvertinti užduoties pobūdį ir pasirinkti šiai užduočiai atlikti reikalingas strategijas. Ugdymo procese labai svarbus mokinio savarankiškumo, autonomiškumo skatinimas, o tai vienas iš organizacinių metakognicijos aspektų (Melienė, Ruškus, Elijošienė, 2003).

Analizuojant skaitymo ir skaitymo supratimo procesą išskiriamos tokios skaitymo ir metakognityvinės strategijos (www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml/doml5.html):

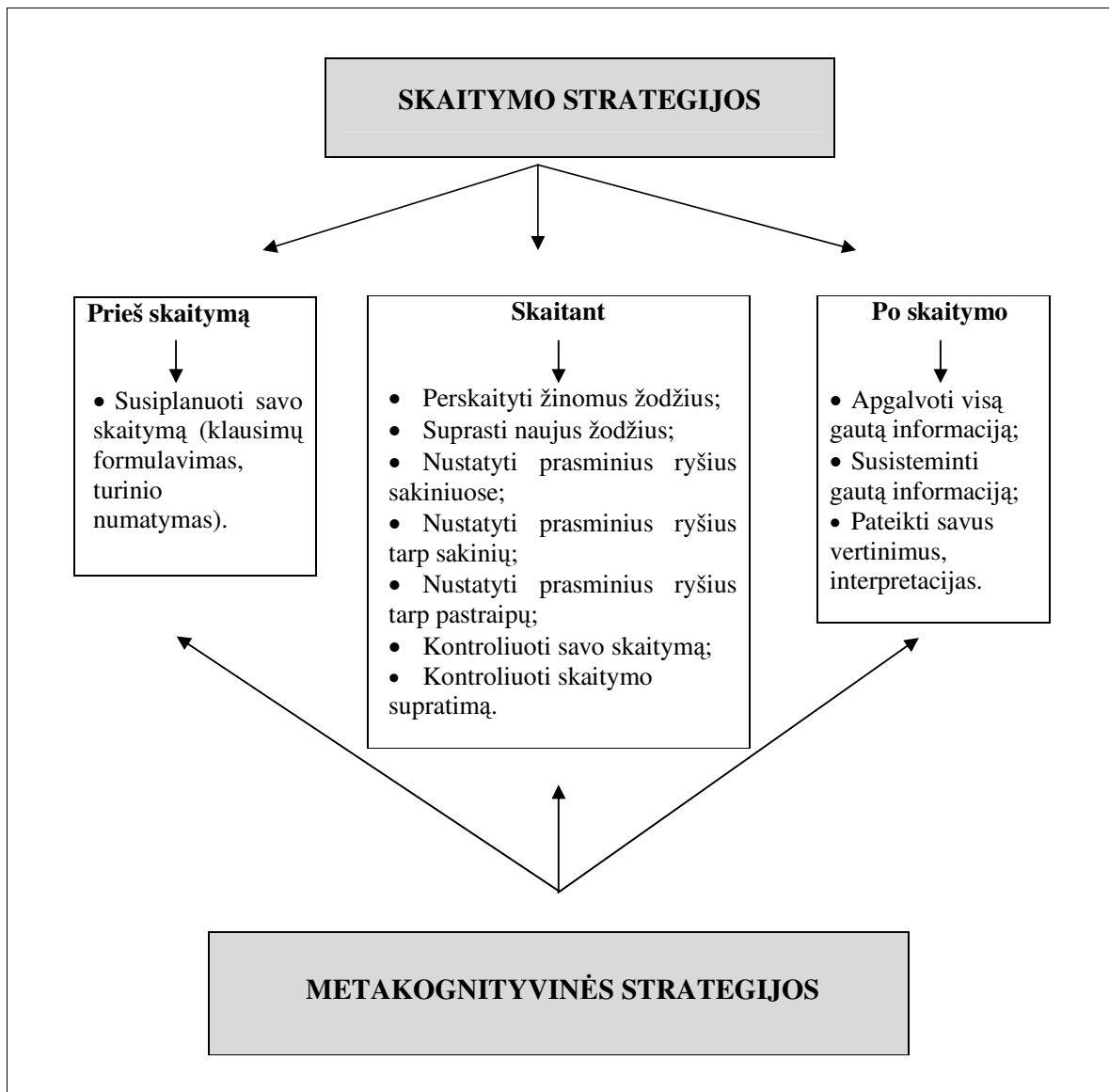
- *Prieš skaitymą* formuluojami klausimai ir bandoma numatyti turinį.
- *Skaitant* atsakoma į kai kuriuos klausimus, patikrinama, kaip tai sutampa su numatymu.

Jei reikia numatoma iš naujo, keliami nauji klausimai.

- *Po skaitymo* žinios apibendrinamos, įvertinamas žinojimas, keliami nauji klausimai.

Iš viso to matyti, kad toks skaitymo procesas yra konstruktyvus – informacija renkama vienetą po vieneto, o ne paprasčiausiai mechaniškai įsiminama.

Grafiškai tai būtų galima pavaizduoti taip (žr. 6 pav.):



6 pav. Skaitymo ir metakognityvinės strategijos

(www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml/doml5.html)

Metakognityvinės strategijos yra labai naudingos vaikui mokantis mokyti. Skaitant ir stengiantis suvokti tekstą vienos strategijos gali būti keičiamos kitomis, priklausomai nuo poreikio ir vertinimo. Čia labai svarbus vaidmuo tenka skaitytojo patirčiai ir kritiškumui, todėl mokant ypatingai reikalaujama atsižvelgti į ugdytinių individualumą.

Šių strategijų mokymas naudingas dėl kelių priežasčių. Pirmiausia, tai padeda vaikui suprasti kokias strategijas jis apskritai naudoja ir kurios yra naudingiausios. Be to, metakognityvinės strategijos, leidžia vaikams suprasti kaip jie mokosi, kaip jie sprendžia iškilusias problemas, ko iš tokių situacijų pasimoko. Galiausiai, šios strategijos skatina mokinius planuoti savo skaitymą, jį tobulinti ir kontroliuoti skaitymo supratimą.

Anksčiau buvo manoma, kad skaitymo supratimas gali būti įgyjamas ir ištobulinamas palaipsniui: jei vaikas sugeba atkoduoti tekstą, tai ir supratimas atsiras automatiškai, tačiau taip nėra. Teksto supratimas savaime neatsiranda, tačiau to galima išmokyti nuolat atliekant įvairias teksto supratimo užduotis, daug skaitant, gilinantį į įvairias teksto paslaptis, tuo domintis ir pan. Žinoma, praktikoje šie pokyčiai nevyksta taip greitai, kaip kad norėtūsi, nes vis dar dirbama pasitelkiant tradicinius metodus – mokytojai paprasčiausiai pateikia klausimus esančius vadovėliuose, apsiribojama mokinių klausinėjimu apie teksto turinį, nesistengiama per daug gilintis į patį tekstą, skiriama mažai dėmesio teksto apdorojimo ir supratimo strateginiams aspektams (Van Keer, Verhaeghe, 2005). Taip yra dėl to, kad per pamoką tam skiriama per mažai laiko, be to, mokytojams yra paprasčiau pasinaudoti vadovėlyje esančiais klausimais, nei galvoti savus. Jokiu būdu negalima sakyti, kad taip dirba visi mokytojai, kai kurie iš jų stengiasi paįvairinti ugdymo procesą, jie patys domisi visomis su skaitymu ir su skaitymo supratimu susijusiomis naujovėmis, pritaikydami jas savo darbo praktikoje ir pan.

Mokinių skaitymo ir skaitymo supratimo gebėjimų įvertinimas taip pat labai reikšmingas ir naudingas. Tai turėtų būti daroma nuolat, nes pastebima, kad kasmet mokinių skaitymo įgūdžiai žymiai prastėja. Nors tam ir nėra skirtų standartizuotų testų, tačiau mokytojai turi galimybę rinktis – pastaruoju metu atsiranda vis daugiau įvairių teksto suvokimo užduočių rinkinių, atitinkančių mokinių amžių ir bendrąsias programas.

Be to, paskutiniu metu vis daugiau gilinamasi į problemas susijusias su skaitymu ir skaitymo suvokimu. Tyrėjai ir pedagogai vieningai teigia, kad skaitymo supratimo *būtina* mokyti ir taip yra dėl kelių priežasčių:

1. Daugelis tyrimų parodė, kad vaikų skaitymo supratimo gebėjimai labai prasti, todėl tuo ypatingai susirūpinta.
2. Kasdieniniame gyvenime vis daugiau vietos užima įvairios informacinės technologijos, o knygų skaitymui skiriama vis mažiau dėmesio. Be to, pasikeitė ir pati tekstų struktūra, dabar jie daug sudėtingesni, sunkiau suvokiami, juose pateikiama daugiau informacijos ir pan.
3. Paskutiniųjų 25 – erių metų tyrimai parodė, kad yra įmanoma mokyti ir išmokyti skaitymo supratimo strategijų ir, kad jų praktinis pritaikymas yra labai naudingas ir efektyvus dirbant su mokymosi sunkumų turinčiais vaikais (Lafontaine, 2005).

1.7. Testų konstravimas

Paskutiniu metu vienas iš populiariausių ir dažniausiai naudojamų instrumentų žinioms bei gebėjimams įvertinti yra testas. Testavimas – tokia matavimo procedūra, kurios metu iš anksto sukonstruotų ir pagrįstų užduočių, klausimų ir pan. pagrindu įvertinamas individualių savybių kiekybinės išraiškos laipsnis. Testais matuojami įvairiausių psichinių savybių parametrai, todėl jie gali būti patys įvairiausi, sudaryti atsižvelgiant į tai, ką siekiame įvertinti,

kokius duomenis gauti ir pan. Išskiriamos tokios testų rūšys: *psichodiagnostiniai, protinių gebėjimų ir pasiekimų testai* (www.su.lt/filemanager/download).

Trako (1997) teigimu, testui, kaip matavimo instrumentui, keliami pakankamai dideli metodologiniai reikalavimai, todėl gero testo parengimas yra pakankamai ilgas ir sudėtingas procesas.

Bet koks testas turėtų atitikti svarbiausias matavimo metodologinės kokybės charakteristikas tokias, kaip - **validumas, reliabilumas, objektyvumas** ir **reprezentatyvumas**.

Validumas (arba tinkamumas), kaip metodologinė charakteristika argumentuoja, kad tikrai yra matuojama tai, kas yra įvardyta. Kitaip tariant, validumas galėtų būti išreiškiamas klausimu: *Kas matuojama?* Metodinėje literatūroje išskiriami tokie validumo tipai: *konstrukcinis, kriterijaus, ekologinis* ir pan. Bet kokių matavimų validumas yra argumentuojamas interpretacijos ir koreliacijos pagrindu (www.su.lt/filemanager/download).

Jovaišos (1975) teigimu, užduoties validumas pasireiškia tuo, kad ją geriau sprendžia tie asmenys, kuriems būdinga tam tikra savybė, ir blogai – tie, kuriems ta savybė nebūdinga. Autoriaus nuomone, čia lemiamą reikšmę turi du kriterijai: *užduoties diferencinė jėga (informatyvumas)* ir *užduoties sunkumas*.

Diferencinė galia būdinga tokioms užduotims, kurios gerai skiria silpnesnių gebėjimų tiriamuosius nuo stipresniųjų. Tokios užduotys dar kartais vadinamos informatyviomis.

Reliabilumas (arba patikimumas), rodo matavimo tikslumo laipsnį. Jis atsako į klausimą, *kaip tiksliai* viena ar kita skalė matuoja tyrimui pasirinktą savybę.

Objektyvumas, argumentuoja tai, kad tyrinėtojo asmenybė nedaro įtakos matavimo procedūrai bei rezultatams, kitaip sakant, neiškreipia jų. Tai vienas iš svarbiausių geros užduoties požymių. Paprastai matavimas laikomas objektyviu tada, kai skirtingi tyrėjai, matuodami tą patį reiškinį, gauna tuos pačius rezultatus.

Reprezentatyvumas, tikimybiškai argumentuoja imties duomenų pagrįstumą ir atsako į klausimą, *ar galima ir kaip tiksliai galima dalies objektų matavimo rezultatus taikyti visai duotų objektų klasei* (www.su.lt/filemanager/download).

Rengiant teksto supratimo testus visi minėti kriterijai taip pat labai svarbūs. Savington (1983), išskiria šiek tiek kitokias validumo rūšis, tokias kaip:

- tiesioginis validumas (*face validity*);
- konkretaus atvejo validumas (*content validity*);
- numatomas validumas (*predictive validity*);
- sutampantis validumas (*concurrent validity*);
- sukuriamas validumas (*construct validity*).

Atsižvelgdamas į įvairių tyrėjų pasiūlymus ir pastabas Sequera (1995) siūlo atkreipti dėmesį į tokius pagrindinius skaitymo supratimo testų rengimo reikalavimus:

- Skaitomo teksto siužetas, tema, žodynas neturėtų būti visiškai mokiniams nežinomi ir nesuprantami;
- Siūloma parinkti tokį tekstą, kuris būtų semantiškai išbaigtas ir autentiškas;
- Teksto supratimo teste turėtų būti įvairaus lygio klausimų, skirtų įvairių gebėjimų mokiniams.

Kalbant apie testą sudarančius klausimų tipus, reikia paminėti, kad struktūruoti instrumentai skiriasi atvirų ir uždarų klausimų santykiu juose.

Žydžiūnaitė (2001) teigia, kad atvirais klausimais siekiama, kad respondentai išsakytų savo nuomonę savais žodžiais. Tokiu atveju teste būtina palikti pakankamai vietos, kad respondentas galėtų išsamiai atsakyti.

Uždari arba fiksuotų alternatyvų klausimai siūlo respondentui eilę alternatyvų, iš kurių tiriamasis gali pasirinkti vieną, jo nuomone, labiausiai tinkamą.

Tiek atviri, tiek uždari klausimai pasižymi savais trūkumais ir privalumais. Uždarus klausimus sunku suformuluoti, tačiau nesunku tvarkyti gautus duomenis – grupuoti, analizuoti. Jei testą sudaro uždari klausimai, tai tyrėjas turi tiksliai suskaičiuoti kiekvieną alternatyvą ir suformuluoti sampratą apie tiriamųjų imties nuomones, požiūrius ir pan.

Tuo tarpu, atvirus klausimus būtina suskirstyti į kategorijas ir atrasti paaiškinimus bei pagrindimus ir iliustruojančius pavyzdžius šioms kategorijoms. Tik sudarius atsakymų kategorijas galima skaičiuoti atsakymus.

Uždari klausimai, Žydžiūnaitės (2001) nuomone, yra informatyvesni, nei atviri klausimai, nes per tą patį laiką respondentai gali atsakyti į didesnę kiekį klausimų. Be to, dažniausiai respondentai nelabai noriai rašo išsamius atsakymus į atvirus klausimus, vengia jų. Jiems paprasčiau pasirinkti vieną atsakymą iš keleto siūlomų. Atvirų klausimų vengia ir menkesnių literatūrinių gebėjimų asmenys.

Sprendžiant kokius klausimus pasirinkti, tyrėjas turėtų galvoti apie temos aktualumą ir išplėstumą, respondentų verbalinius gebėjimus, laiko sąnaudas, gautų duomenų analizavimo galimybes ir t.t.

Dinero (2005) kalbėdama apie testo atlikimo instrukciją, nurodo, kad respondentai turi tiksliai žinoti, kiek laiko skiriama testo atlikimui; atsakymams į atvirus klausimus turi būti palikta pakankamai laisvos vietos; negalima bausti už atsakymų spėliojimą, jei abejojama teisingu atsakymu; jei šalia klausimų iš karto rašomas įvertinimas, tai rekomenduojama, kad jis visur būtų vienodas.

Išvados ir apibendrinimai

1. Vaikų kalbos raida priklauso nuo juos supančios kalbinės aplinkos, vaiko turimos patirties, kitų individualių savybių.

2. Bet koks kalbos ugdymas apima keletą pagrindinių sričių, t.y. skaitymo ir rašymo įgūdžių tobulinimą, pratinimą ir įpratimą dėmiai klausyti, skatinimą kalbėti ir pan. Nors ir teigiama, kad šie gebėjimai įgimti ir pradeda reikštis tobulėjant visoms pažintinėms sistemoms, tačiau negalima visko palikti tik natūraliai raidai.

3. Tiek skaitant, tiek analizuojant tekstą reikalingos daugelio sričių žinios. Visų pirma, tai pakankamai išsivysčiusi šnekamoji kalba, pakankamo lygio intelektas, gerai išsivystęs regėjimas, kalbinės klausos ir kalbinės motorikos analizatorius ir kt.

4. Mokinių teksto supratimo tyrimams, jų gebėjimų įvertinimui kol kas dar neskiriama pakankamai dėmesio. Ši problema plačiau nagrinėjama tik keleto šia tema besidominčių autorių. Iki šiol neparengtas ir vieningas teksto supratimo testas, tinkantis didžiajai daugumai bendrojo lavinimo mokykloje besimokančių moksleivių.

5. Vienas iš populiariausių ir dažniausiai naudojamų instrumentų žinioms bei gebėjimams įvertinti yra testas. Jam, kaip matavimo instrumentui, keliami pakankamai dideli metodologiniai reikalavimai, todėl gero testo parengimas yra pakankamai ilgas ir sudėtingas procesas. Bet koks testas turėtų atitikti svarbiausias matavimo metodologinės kokybės charakteristikas tokias, kaip - *validumas, reliabilumas, objektyvumas ir reprezentatyvumas.*

2. VI KLASĖS MOKINIŲ TEKSTO SUPRATIMO YPATUMAI

2.1. Tyrimo tikslas ir uždaviniai

Pagrindinis šio tyrimo **tikslas** – parengti validų instrumentą mokinių teksto supratimo kokybei įvertinti ir atskleiti VI klasės mokinių teksto supratimo ypatumus.

Tyrimo **uždaviniai**:

1. Parengti validų teksto supratimo testą.
2. Įvertinti šių mokinių teksto supratimo galimybes.
3. Atlikti gautų rezultatų kiekybinę analizę (duomenys apdorojami SPSS programa).
4. Pateikti rekomendacijas kaip tobulinti testą, kam jį taikyti.

2.2. Tyrimo imtis

Tyrimo dalyvavo 233 Šiaulių m. Juventos, Aukštabalio, Saulėtekio bendrojo lavinimo mokyklų, Tauragės Aušros vidurinės mokyklos ir Klaipėdos r. Plikų pagrindinės mokyklos VI klasės mokiniai (N=233).

2.3. Tyrimo metodika ir organizavimas, testo rengimas

Siekiant parengti validų grožinio kūrinio supratimo testą buvo atlikta keletas svarbių darbų:

1. Atrinkti keturi įvairių lietuvių autorių grožiniai kūriniai.
2. Tekstai pateikti lietuvių kalbos mokytojams siekiant atrinkti tinkamiausią iš kelių variantų. Ekspertų prašyta, pasiūlyti galimus klausimų variantus.
3. Atliktas pilotinis tyrimas (į testo klausimus atsakinėjo 54 šeštokai).
4. Pasirinktas tekstas duotas perskaityti vyresniųjų klasių mokiniams, prašant, kad jie patys sugalvotų kuo daugiau įvairių klausimų iš perskaityto teksto.
5. Apibendrinus ekspertų ir mokinių išsakytus pasiūlymus bei pastabas, parengtas dar vienas testo variantas.
5. Testas parodytas mokytojams, bandyta jį atlikti su keliais mokiniais (atviri klausimai).
6. Padarius kai kuriuos pakeitimus (klausimų ar atsakymų formuluotės pakeitimai, papildymai, patikslinimai ir pan.), testas dar kartą duotas mokiniams, dar nedalyvavusiems šiame tyrime ir nesusipažinusiems su tekstu, bei ekspertams.
7. Atsižvelgus į mokinių bei ekspertų pastabas ir pasiūlymus, testas dar kartą šiek tiek pakoreguotas ir juo atliktas galutinis testavimas.

Toliau bus aptariamas kiekvieno iš šių etapų įgyvendinimas.

Pirmiausia, atsižvelgiant į Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos 6 klasės lietuvių kalbos programoje rekomenduojamus autorius bei jų kūrinius, buvo atrinkta keletas grožinių tekstų (tų pačių autorių, panašaus sudėtingumo ir atitikimo tos amžiaus grupės vaikams, tačiau lietuvių kalbos vadovėliuose tie kūriniai nepateikiami ir nenagrinėjami). Tai:

- Cvirka, P. (1964). *Varno mirtis*.

- Račickas, V. (2000). *Trys maišai pinigų*.
- Vilimaitė, B. (1999). *Berniukas ir šuo*.
- Žilinskaitė, V. (2000). *Nebijokė*.

Stengtasi, kad parinktų tekstų turinys atitiktų šios amžiaus grupės vaikų interesus, kad nebūtų per didelės apimties, per daug sudėtingi temos ar turinio atžvilgiu ir pan.

Vėliau 7 skirtingų Šiaulių bendrojo lavinimo mokyklų lietuvių kalbos mokytojų metodininkų bei Šiaulių universiteto mokslininkų ir 5 Tauragės „Aušros“ vidurinės mokyklos mokytojų, buvo prašoma perskaityti atrinktus tekstus ir kiekvieną iš jų įvertinti pagal tokius kriterijus:

- *Stilius, žodynas, meninių raiškos priemonių kiekis ir sudėtingumas*.
- *Atitikimas tam tikro amžiaus vaiko patyrimui ir išprusimui* (ar tekstas atitinka 11 – 13 metų vaiko teksto supratimo galimybes, interesus, požiūrį ir pan.).
- *Siužeto linijos vientisumas, sudėtingumas* (kaip vertinamas siužetas - paprastas, sudėtingas ar painus; ar jo supratimui reikalingos specifinės žinios, atitinkamas pasirengimas ir išprusimas).

Šis darbas atliktas anketos arba interviu forma.

Apibendrinus pedagogų pateiktus pasiūlymus ir pastabas, buvo pasirinktas Vytauto Račicko apsakymas „Trys maišai pinigų“. Kitų tekstų atsisakyta dėl per didelės apimties, per daug sudėtingo psichologinio siužeto arba, priešingai, dėl jo monotoniškumo. Po to parengtas pirminis teksto supratimo įvertinimo testas – klausimai su pasirenkamais atsakymų variantais. Nors ir teigiama, kad tokio tipo klausimai yra mažiau informatyvūs, nes mokiniai, į juos atsakinėdami, dažniau spėlioja, tokius testus atlieka labai greitai, nesigilindami į klausimus, tačiau šiuo atveju dėl laiko, skirto testo atlikimui, apribojimo ir duomenų apdorojimo nuspręsta testą sudaryti tik iš „uždaro“ tipo klausimų. Be to, galima tikėtis, kad tokio tipo testą yra pajėgūs atlikti ir specialiujų poreikių mokiniai, kas taip pat yra gana svarbu konstruojant vienokių ar kitokių gebėjimų patikrinimo instrumentą.

Taigi, išklausus ekspertų ir mokinių nuomones, buvo sudarytas pirmas testo variantas, kurį 2005 m. rugsėjo mėnesį atliko 54 Šiaulių V. Kudirkos pagrindinės mokyklos 6 klasės mokiniai. Mokiniam pateikta 13 uždaro tipo klausimų, hipotetiškai priskirtų vienam iš trijų teksto supratimo lygmenų (pagal Almonaitienę ir Steponavičiūtę, 2000):

I lygmuo – siužetinis (tekste aprašytų įvykių supratimas);

II lygmuo - „psichologinis“ (veikėjų jausmų, vidinės būsenos, jų elgesio motyvų interpretavimas). Šiam lygmeniui priskyrėme ir gebėjimą daryti „nesudėtingas“ išvadas iš tekste pateikiamos informacijos, tai yra, susieti skirtingose teksto vietose pateikiamą informaciją, ją apibendrinti ir padaryti savo išvadą.

III lygmuo – pagrindinės teksto minties (idėjos, kurią tuo tekstu norėjo perteikti autorius, „moralo“, perkeltinės prasmės supratimas).

Bandomajame testo variante klausimai pasiskirsto taip (skliausteliuose nurodoma, kuriam lygmeniui hipotetiškai galėtume priskirti šį klausimą):

1. *Koks žaidimas paplito mokykloje? (I)*
2. *Kodėl vaikai stengėsi į žaidimą pakviesti naujokų? (I)*
3. *Kas iš vaikų atimdavo pinigus? (I)*
4. *Kam vaikams buvo reikalingi pinigai? (I)*
5. *Kodėl vaikai nebijojo mokytojų? (I)*
6. *Kodėl žaidimui vadovavo Amerikonas? (II)*
7. *Kaip manai, kodėl vienas iš berniukų buvo vadinamas Amerikonu? (II)*
8. *Kodėl vaikai atiduodavo pinigus Žlabui? (II)*
9. *Kodėl Zolys drebėjo, kai milicininkai išsivedė Žlabą? (II)*
10. *Apibūdink keliais žodžiais Žlabą. (III)*
11. *Ar reikėtų bausti Žlabicką? Kodėl? (III)*
12. *Kodėl Žlabas ėmėsi globoti Zolį? (III)*
13. *Kodėl Amerikonas nutarė nebežaisti? (III)*

Po testo atlikimo, įvertinus mokinių atsakymus, iš klausimyno pašalinti tie klausimai, į kuriuos teisingai atsakė beveik visi vaikai arba atvirkščiai - neatsakė beveik niekas. Patikslintos galimos pasirenkamų atsakymų formuluotės.

Vėliau, atlikta priešinga užduotis – vyresniųjų klasių mokinių paprašyta patiemis pabūti mokytojais ir sugalvoti galimus grožinio kūrinio analizavimo klausimus. Taip buvo bandoma pažvelgti į tekstą pačių mokinių akimis, t.y. stengiantis išsiaiškinti, į ką jie patys pirmiausia atkreipia dėmesį, kokius teksto momentus labiau akcentuoja, kam skiria daugiau dėmesio ir pan. Be to, tai leido nustatyti tikėtinas teksto supratimo klaidas, netikslumus, ir tuo remiantis parinkti optimalius klausimus bei atsakymų variantus. Svarbu pasakyti, kad mokiniai šią užduotį atliko labai sąžiningai ir atsakingai.

Toks vaidmenų pasikeitimas buvo naudingas, nes po to, testas papildytas keliais naujais klausimais, patikslintos kai kurios klausimų formuluotės siekiant, kad jos būtų suprantamos mokiniams ir tiksliai „atkoduojamos“. Toliau pateikiama keletas „vertingesnių“, pačių mokinių pasiūlytų klausimų pavyzdžių:

- *Kodėl Zolys neėmė išloštų pinigų?*
- *Kodėl vaikai negalėjo pasiskusti apie Žlabo užpuldinėjimus?*
- *Kodėl Zolys melavo vaikams dėl palikimo?*
- *Kodėl vaikai nusprendė nebežaisti žaidimo?*

- *Kodėl Žlabas gynė Zolį?*
- *Kam vaikams buvo reikalingi pinigai?*
- *Kodėl vaikai Žlabicką vadindavo garbingu plėšiku?*
- *Iš kur Zolys gaudavo pinigų?*
- *Kodėl Žlabas iš pinigų niekada nelošdavo?*
- *Kodėl Žlabas neturėjo pinigų ir padėjo Zoliui?*
- *Kodėl Žlabas vedamas policininkų šypsojosi? ir kt.*

Svarbu, paminėti, kad keletas pasiūlytų klausimų, tokių kaip “*Kodėl Zolys melavo vaikams dėl palikimo?*”, “*Kodėl vaikai Žlabicką vadindavo garbingu plėšiku?*”, “*Kodėl pats Žlabas niekada nelošdavo?*” tikrai buvo labai vertingi, nes šie klausimai liko ir galutiniame testo variante.

Taigi padarius tam tikrus pakeitimus, testą 2005 m. spalio mėn. atliko 78 Šiaulių m. Saulėtekio pagrindinės mokyklos 7 – 8 klasių mokiniai. Jiems pateiktas išplėstas klausimynas, kurį sudarė 26 įvairaus sudėtingumo atviro tipo klausimai.

Po klausimyno papildymo buvo patikrinta, kaip mokiniai savarankiškai geba atsakyti į klausimus, patikrintas jų sudėtingumo lygmuo ir vėl atmesti patys lengviausi ir sudėtingiausi klausimai. Taip pat patikslintos galimos pasirenkamų atsakymų formuluotės.

Dar kartą testas tikrintas po kelių savaitių, 2005 m. gruodžio mėnesį, atlikus tam tikrus pataisymus ir patikslinimus (žr. 2 priedą). Pilotiniame tyrime dalyvavo 25 Šiaulių m. Juventos ir Aukštabalio, bei 14 Klaipėdos r. Plikių pagrindinės mokyklos šeštos klasės mokinių. Užduotis atlikta žodžiu, pusiau standartizuoto pokalbio metodu, mokiniams atsakinėjant į atvirus klausimus, reikalui esant, buvo leista pateikti galimus atsakymų variantus.

Testavimo eiga tokia (ji vienoda visose mokyklose, nepriklausomai nuo vietovės): skirtingų mokymosi pasiekimų mokiniai buvo kviečiami į atskirą kabinetą, kur buvo paaiškintas užduoties tikslas bei atlikimo procedūra. Pirmiausia buvo paprašyta tekstą perskaityti, vėliau – organizuojama diskusija pagal numatytus testui klausimus ir galiausiai prašoma užpildyti testą.

Tyrimo metu nebuvo iškilę didelių nesklaidumų. Vaikai tik pateikė tokius klausimus, pavyzdžiui: “*Kas yra cėdelis?*”, “*Kas yra Zolys?*”, “*Kas tas Žlabas?*”, “*Kas yra gastronomas?*“, “*Ar Žlabickas yra mokinys?*“.

Pusiau standartizuoto interviu metu gauta gana daug naudingos informacijos ir vertingų pastabų, todėl dar kartą padarius šiokių tokių pakeitimų, mokiniams iš Šiaulių m. Juventos ir Aukštabalio vidurinių mokyklų, bei Klaipėdos r. Plikių pagrindinės mokyklos, buvo pasiūlyta įvertinti dar vieną bandomąjį testą. Jame 16 klausimų su pasirenkamais atsakymų variantais (žr. priedus).

Po diskusijos, atsakinėjant į klausimus, iškilo nesklandumų susijusių su vaikų požiūriu į vieną iš veikėjų - Žlabicką. Kadangi, priklausomai nuo siužeto linijos, šis požiūris pasakojimo eigoje kinta, tai reikėjo konkrečiau nurodyti pasakojimo vietą, kuria remiantis būtų galima atsakyti į klausimą (žr. priedus).

Taip po minėtų pakeitimų, taisymų, klausimų ir atsakymų formuluočių keitimo, buvo parengtas eksperimentinis teksto supratimo testas. Juo įvertinti 233 šeštokų teksto supratimo ypatumai. Jokiu būdu negalima sakyti, kad tai jau galutinis testo variantas ir kad jis bus visai visiems tinkamas. Tyrime dalyvavusių respondentų atranka atsitiktinė, tačiau stengtasi, kad jame dalyvautų ir miesto, ir kaimo mokyklų moksleiviai, berniukai ir mergaitės ir pan.

Trako (1997) nuomone, geras testas turi patenkinti daugybę sąlygų, todėl jį rengiant reikia įvertinti nemažai testo kokybę nusakančių charakteristikų. Be to, parengtas testas turi būti patikimas, pateikiantis tikslus, neiškreiptus duomenis. Į visa tai ir buvo stengiamasi atsižvelgti ruošiant šį testą.

Psichodiagnostinėje literatūroje „patikimumas“ dažnai vadinamas „reliabilumu“. Jovaišos (1975) teigimu, diagnostikos patikimumas yra jos tikslumo laipsnis, kuriuo ji matuoja tam tikrą veiklos ar elgesio savybę, šiuo atveju, testo patikimumas turėtų rodyti gerai parinktus ir suformuluotus klausimus teksto supratimo įvertinimui.

Atlikus bendrą testo reliabilumo įvertinimą matyti, kad kai kurie klausimai nėra pakankamai informatyvūs ir nematuoja to, ką turėtų (2 lentelė). Koreliacijos koeficientas parodo, kaip kiekvienas atskiras klausimas koreliuoja su bendru testo koeficientu. Kuo koeficientas artimesnis vienetui (1), tuo didesnę ryšį tarp atskirų testo žingsnių ir viso testo jis nurodo.

2 lentelė

Testo skalių reliabilumas I

Klausimas	Lygmuo	Koreliacijos koeficientas
1.	I	,24
2.	II	,13
3.	I	,31
4.	I	,28
5.	II	,17
6.	II	,25
7.	II	,39
8.	II	-,0003
9.	III	,29
10.	III	,16
11.	III	,37
12.	III	-,25

13.	III	,08
14.	II	-,03
15.	III	-,03

Duomenys lentelėje verčia daryti išvadą, kad testas nėra vientisas matuojamo konstrukto požiūriu, tai yra, kai kurių klausimų koreliacijos koeficientas, lyginant su bendru skalės balu, yra labai žemas (8, 12, 13, 14 ir 15 klausimai). Todėl buvo nutarta paanalizuoti, koks yra atskirų testo subskalių (teksto supratimo lygmeniui nustatyti) reliabilumas. Atlikus skaičiavimus gauti tokie rezultatai (žr. 3 lentelę):

3 lentelė

Testo skalių reliabilumas II

I lygmuo					
Klausimai	r/itt	r min	r max	α	Iš skalės pašalinti klausimai
1. Koks žaidimas paplito mokykloje?	0,20	0,08	0,27	0,42	————
2. Amerikonas tapo žaidimo lyderiu, nes...	0,16				
3. Kodėl pats Žlabas niekada nelošdavo?	0,30				
4. Tekste sakoma, kad vaikai laikė Žlabą garbingu plėšiku, nes...	0,26				
II lygmuo					
6. Kada vaikai galėdavo ramiai žaisti?	0,31	0,25	0,61	0,66	5. Kodėl vaikai nesiskųsdavo mokytojams apie Žlabicko antpuolius?
7. Už ką milicininkai išsivedė Žlabą?	0,60				
11. Už ką bus griežtai nubaustas Žlabickas?	0,55				
III lygmuo					
8. Kodėl Zolys nenorėjo sakyti vaikams tiesos iš kur gavo pinigų?	0,20	0,11	0,16	0,32	9. Kas įrodo, kad istorijos pabaigoje vaikai Žlabicko ne tik bijojo, bet ir gerbė? 10. Kodėl Žlabickas ėmėsi globoti Zolį? 13. Ar Zolys iš tiesų griežtai laikėsi “Dievo įsakymų”? 15. Kodėl Amerikonas nutarė nebelošti?
12. Dėl kokių priežasčių Žlabas vogė ir plėšikavo?	0,16				
14. Kas buvo vienas kitam Zolys ir Žlabas?	0,18				

Taigi, peržvelgus testo reliabilumą atskirose skalėse, galima daryti išvadą, kad testas patikimiausiai matuoja II teksto supratimo lygmenį, tai yra, mokinių gebėjimą suprasti veikėjų jausmus, vidines būsenas, daryti “nesudėtingas” išvadas iš tekste pateikiamos informacijos.

Be to, galima pastebėti, kad tie klausimai, kurie bendroje testo skalėje buvo nereliabilūs (8; 12; 14), atskiroje skalėje neblogai koreliuoja tarpusavyje. Nors iš pažiūros ši koreliacija ir nedidelė, tačiau reikia atsižvelgti į tai, kad šioje skalėje matuojami ne tokie apibrėžti gebėjimai kaip tekste pateiktos informacijos atgaminimas ar pateiktos informacijos susiejimas ir elementarių išvadų darymas.

III lygmenyje reikia ne tik pažodžiui suprasti tekstą, tačiau ir gebėti daryti platesnius apibendrinimus, sieti tekstą su savo patirtimi, moralinėmis vertybėmis ir pan. Dėl tos pačios priežasties bendroje testo skalėje šie klausimai pasižymi menku patikimumu, nes, reikia manyti, matuoja šiek tiek kitokį konstruktą, negu likusieji klausimai. Dalis klausimų dėl menko patikimumo buvo visai pašalinta iš testo (9, 10 ir 15 klausimai). Pavyzdžiui, devintasis klausimas ne visai patikimas, nes gauti rezultatai beveik lygūs, yra tik vieno balo skirtumas. Vadinasi, jis nėra patikimas ir informatyvus. Tuo tarpu 10 – asis klausimas mokiniams buvo itin sunkiai suprantamas, nes labai daug neteisingų atsakymų. Gali būti, kad tam įtakos turėjo dichotominė rezultatų analizė, nes ranginę skalę perkodavus į dichotominę, į neteisingų atsakymų kategoriją patenka net ir iš dalies teisingi atsakymai. Lygiai taip pat mokiniams sudėtinga buvo nustatyti kuris atsakymas teisingas 15 – jame klausime. Čia daug daugiau neteisingų atsakymų nei teisingų.

Taigi, po daugybės bandymų, svarstymų ir įvairių pakeitimų, galiausiai teste palikta 15 klausimų (žr. 3 priedą). Testas atitinkamai apiformintas, paruoštas tyrimo atlikimui.

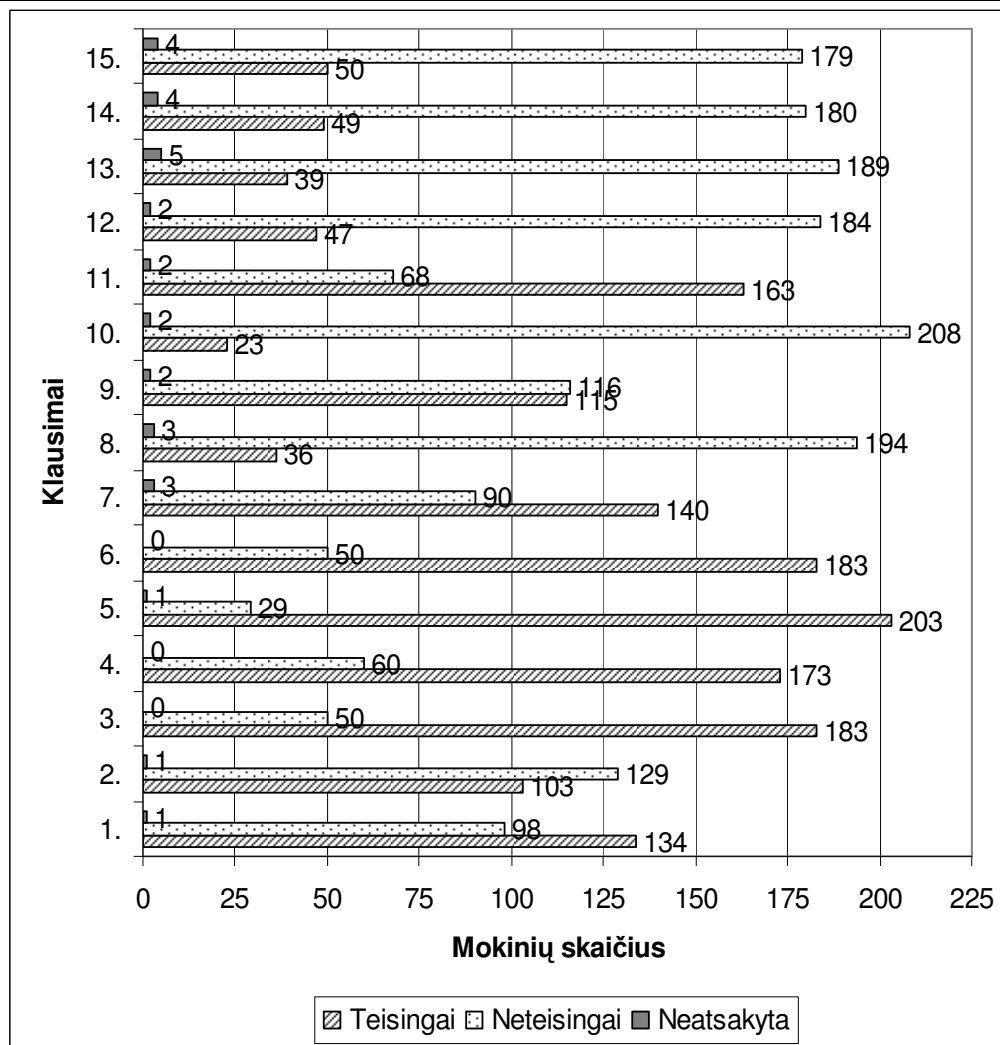
Prieš testo atlikimą mokiniams buvo perskaitoma jo instrukcija, t.y. šios užduoties atlikimui skiriamos 45 minutės arba viena pamoka. Mokiniams paaiškinta, kad bus išdalinami tekstai, juos perskaityt ir padėję ant suolo krašto, jie gaus testų lapus. Atsakinėjant į klausimus skaitytu tekstu nesinaudojama, todėl jie surenkami, o mokiniai toliau dirba savarankiškai.

Iš pradžių buvo baimintis, kad tekstas gan ilgas ir mokiniai nespės jo perskaityti bei atsakyti į testo klausimus, tačiau laiko visiems pakako. Pirmieji mokiniai užduotį atliko per 30 minučių, o kiti netgi dar greičiau. Tačiau nebuvo nė vieno, kuriam būtų reikėję skirti daugiau papildomo laiko testo užbaigimui.

2.4. Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Kiekybinė gautų rezultatų analizė atlikta naudojantis statistine SPSS programa. Sudaryta testo klausimų, atsakymų ir duomenų apie mokinius matrica. Teste buvo naudojamos dviejų tipų skalės: dichotominės ir ranginės, nes I – ojo lygmens klausimams tinka dichotominė skalė – vaikas paprasčiau arba teisingai atgamina informaciją arba ne. O kituose lygmenyse reikia daryti

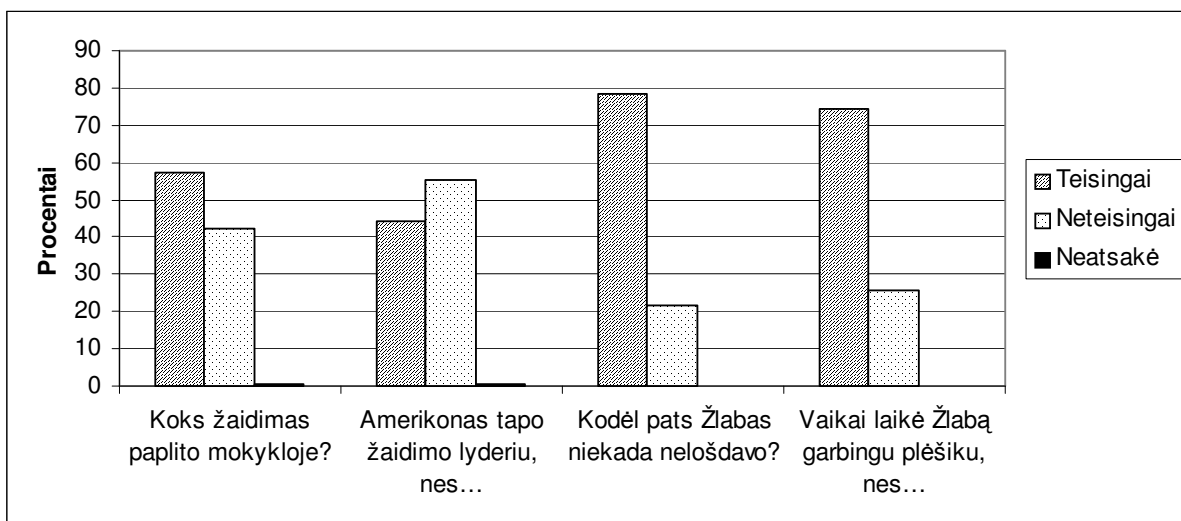
sudėtingesnes ar paprastesnes išvadas, kurios gali būti tik iš dalies arba visiškai teisingos. 7 paveiksle pateikiamas bendras visų teisingų ir neteisingų atsakymų palyginimas. Čia aiškiai matyti kurie klausimai vaikams sudėtingesni, kur daugiau klystama ir pan. 1 – 7 klausimai daugiau teisingų atsakymų (I – II teksto supratimo lygmuo), o jau 8 – 15 klausime daugiau dominuoja neteisingi atsakymai (III klausimų lygmuo).



7 pav. Teksto supratimo testo rezultatai

Toliau šiame darbe bus nagrinėjamos atskiros teksto supratimo lygių skalės, pateikiama kryžminių lentelių duomenų analizė, bandoma paaiškinti kodėl vienur ar kitur toks ryškus skirtumas tarp teisingų ir neteisingų atsakymų.

Kaip jau minėta, lengviausia mokiniams orientuotis - siužetiniame lygmenyje, nes paprastai atsakymai į tokius klausimus labai lengvai randami tekste, tereikia trupučio dėmesingumo ir atidumo. I – ojo lygmens rezultatai pateikiami 8 paveiksle:



8 pav. Siužetinio lygmens rezultatai

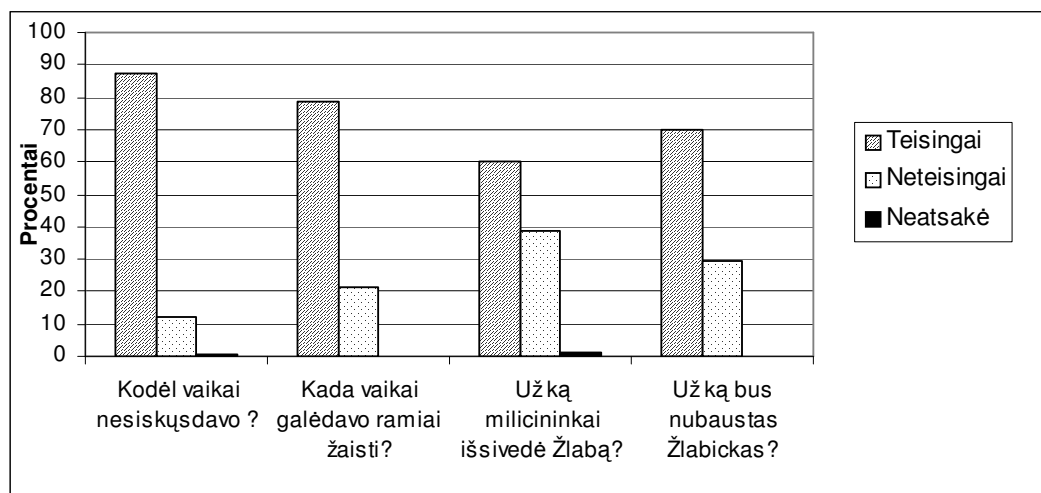
Iš šio paveikslo matyti, kad mokiniai gana teisingai rinkosi atsakymus, o tai reiškia, kad siužetiniame lygmenyje perskaitytas tekstas suvokiamas gana gerai ir be didesnių sunkumų. Taigi į pirmąjį testo klausimą – *Koks žaidimas paplito mokykloje?* – teisingai atsakė 57,5 % mokinių, neteisingai – 42,1 %. Vienas mokinyvis visai neatsakė į šį klausimą, o tai sudaro 0,4 %.

Antruoju testo ir pirmojo lygmens klausimu buvo siekiama išsiaiškinti ar mokiniai, perskaitę tekstą, suprato, kodėl Amerikonas tapo žaidimo lyderiu. Kaip matyti, daugiau vaikų vis tik klydo atsakydami į šį klausimą (55,4 %), tuo tarpu 44,2 % mokinių atsakė teisingai, kad taip nutiko todėl, jog jis turėjo nuosavą cėdelį, kurį buvo pats nusilydęs iš seno alavinio svarsčio. Vienas mokinyvis neatsakė į šį klausimą.

Trečiasis siužetinio lygmens klausimas – *Kodėl pats Žlabas niekada nelošdavo?* – tyrime dalyvavusiems šeštokams, nepasirodė labai sudėtingas, bet ir čia mokinių nuomonės išsiskyrė. Vieniems atrodė, kad pats Žlabas niekada nelošdavo, nes neturėjo pinigų, kiti manė, kad jis nemokėjo žaisti, dar kitiems atrodė, kad Žlabas tiesiog bijojo pralošti. Suskaičiavus bendrus rezultatus matyti, kad teisingą atsakymą, t.y., kad „jam paprasčiau buvo atimti pinigus“ pasirinko 78,5 % respondentų, o neteisingai atsakė 21,5 %.

Atsakydami į dar vieną pirmojo lygmens klausimą, 4 –ąjį teste, „*Tekste sakoma, kad Žlabą vaikai laikė garbingu plėšiku, nes...*“, mokiniai daugiausia rinkosi teisingą atsakymą (74,2 %) „... nes jis plėšdavo tik kartą per dieną“. Vis tik, dalis mokinių nesuprato, kodėl Žlabas kitų mokinių buvo vadinamas garbingu plėšiku (neteisingai atsakė 25,8 % šeštokų). Vieni manė, jog jis rūpinosi ne tik savimi, bet ir kitais. Kitiems atrodė, kad jis elgėsi garbingai, nes imdavo duoklę iš vaikų ir daugiau neplėšdavo.

Antrajam teksto supratimo lygmeniui, kuris dar kitaip vadinamas „psichologiniu“ (veikėjų jausmų, vidinės būsenos, jų elgesio motyvų interpretavims), priskirti 4 testo klausimai. Rezultatų analizė pateikiama 9 paveiksle:



9 pav. „Psichologinio“ lygmens rezultatai

Pirmasis „psichologinio“ lygmens klausimas skatino vaikus padaryti tam tikras išvadas apie tai, kodėl vaikai nesiskųsdavo mokytojams apie Žlabicko antpuolius. Tekste sakoma, kad mokytojai draudė šiuos žaidimus mokykloje, vadino lošimo iš pinigų epidemija. Vadinasi, vaikai net ir kentėdami nuo Žlabicko antpuolių ir duoklės rinkimo, vis tiek negalėjo mokytojams skųstis, nes šie ir taip jau neleisdavo jiems žaisti, konfiskuodavo cėdelius, pabardavo vaikus ir pan. Tokią teisingą išvadą padarė 203 mokiniai iš 233 (87,1 %). Vis tik, 29 mokiniai rinkosi kitus neteisingus atsakymus, tokius kaip: „*Nes tikri vyrai nesiskundžia*“, „*Nes Žlabickas buvo prigrasinęs, kad nesiskųstų*“ arba „*Nes gerbė Žlabicką*“. Vienas mokinys vėl neatsakė į šį klausimą.

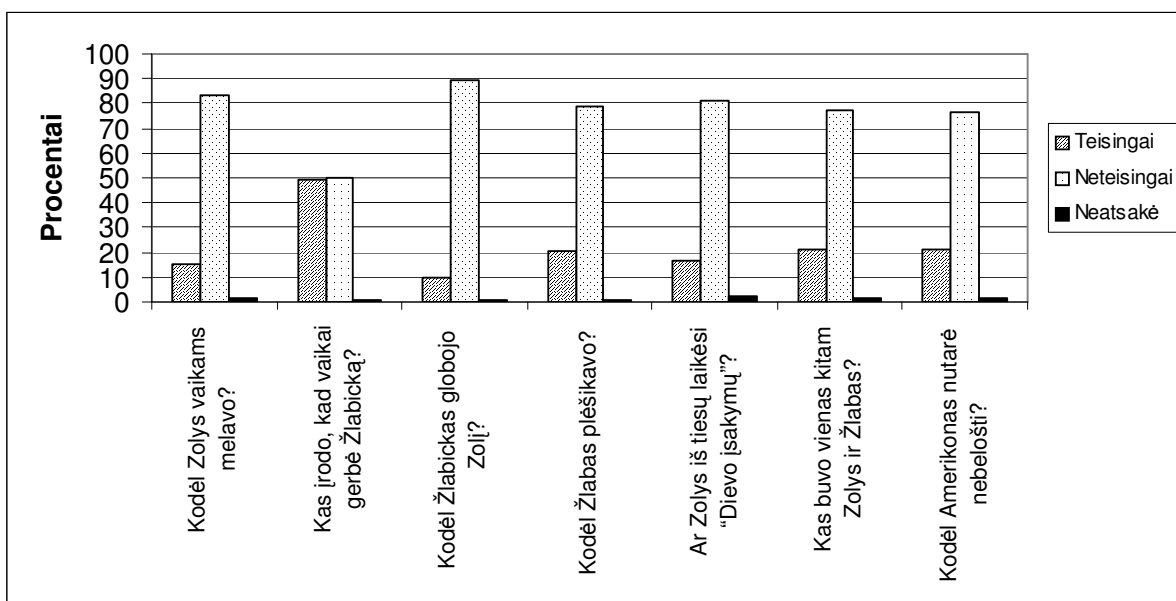
„*Kada vaikai galėdavo ramiai žaisti?*“ – tai šeštasis teksto supratimo klausimas. Norėdami į jį teisingai atsakyti mokiniai turėjo prisiminti kaip tai aprašė autorius. Tekste buvo įvairiai minima kaip vaikai bandydavo išsisukti nuo Žlabo antpuolių, kaip jie slėpdavosi, statydavo sargybinius, bėgiodavo. Kiekviename atsakyme buvo dalis tiesos, tačiau pačiu teisingiausiu laikomas tas, kuriame sakoma, kad vaikai galėdavo ramiai žaisti tik tada, kai patys sumokėdavo Žlabui duoklę. Teisingai į šį klausimą atsakė 78,5 % mokinių, neteisingai – 21,5 %.

Dar vienas antrojo lygmens klausimas – *Už ką milicininkai išsivedė Žlabą?* – skatino mokinius pamąstyti, kuris berniuko poelgis galėjo būti taip neigiamai įvertintas. Daugelis mokinių suprato, kad Žlabas buvo išsivestas už parduotuvės apiplėšimą. Teisingai į šį klausimą atsakė 140 mokinių arba 60,1 %. Kiti mokiniai manė, jog milicininkai atvažiavo ir Žlabą išsivedė

už vaikų apiplėšinėjimą, už pavogtus tris maišus pinigų arba už vagystę iš banko. Bendras neteisingai atsakiusių skaičius 90 iš 233 arba 38,6 %. Keturi mokiniai į šį klausimą neatsakė.

Panašūs vienuolikto klausimo rezultatai. Mokinių buvo klausama už ką, jų nuomone, bus griežtai nubaustas Žlabickas. Didžioji dauguma, net 70,1 %, atsakė teisingai, t.y., kad jis bus nubaustas už parduotuvės apiplėšimą. Kiti moksleiviai mano, kad jis bus nubaustas už vaikų apiplėšinėjimą, nors jie patys niekam nesiskundžia ir niekas apie tai nežino, arba, kad jis liks visai nubaustas. Taip manė 29,2 % mokinių.

Paprastai trečiojo lygmens klausimai vaikams sukelia daugiausiai sunkumų, nes jiems dar sunku daryti sudėtingesnes psichologines išvadas, nusakyti pagrindinę teksto mintį apibendrinimus ar pan. 10 paveiksle pateikiami III – iojo lygio klausimai ir jų įvertinimas.



10 pav. Aukščiausiojo teksto supratimo rezultatai

Aštuntasis testo klausimas suformuluotas taip: *“Kodėl Zolys nenorėjo sakyti vaikams iš kur gavo pinigų?”*. Atsakinėdami mokiniai įvairiai interpretavo tokį Zolio poelgį. Vieniems atrodė, kad jis taip elgėsi dėl to, jog nenorėjo pakenkti savo broliui Žlabickui, kiti mokiniai manė, kad berniukui buvo tiesiog smagu meluoti, todėl jis ir prigalvodavo visokiausių nebūtų istorijų. Kaip matyti 2 – ame paveiksle, neteisingai į šį klausimą atsakė didžioji dalis mokinių, t.y. 194 arba 83,3 %. Likę 36 mokiniai (15,5 %) suprato, jog Zolys nenorėjo sakyti tiesos, nes bijojo, kad vaikai gali jį pasmerkti. Galima manyti, kad dažniausiai vaikai klydo, nes manė, jog Žlabickas ir Zolys yra broliai, pažodžiui suprasdami vieno iš veikėjų kreipinį „broliuk“. Dar trys šeštokai visai neatsakė į šį klausimą.

Devintojo klausimo (*Kas įrodo, kad istorijos pabaigoje vaikai Žlabicko ne tik bijojo, bet ir gerbė?*) rezultatai beveik lygūs – 115 teisingai atsakiusių ir 116 neteisingai. Du mokiniai neatsakė.

Didžiausias neteisingų atsakymų skaičius dešimtajame klausime – *Kodėl tik Žlabickas ėmėsi globoti Zolį?* Čia net 89,3 % mokinių klydo. Likusieji atsakė teisingai, kad jis taip elgėsi todėl, jog mokėjo užjausti kitus.

Likusieji trečiojo lygmens klausimai 12, 13, 14 ir 15 mokiniams taip pat pasirodė gana sudėtingi, nes neteisingų atsakymų buvo žymiai daugiau nei teisingų.

Taigi pagrindinės teksto minties, perkeltinės prasmės suvokimas visuomet jaunesniesiems skaitytojams sukelia daugiausiai sunkumų ir neaiškumų. Tai dar kartą įrodo trečiojo lygmens rezultatai. Kaip matyti iš gautų duomenų, mokiniai čia bene daugiausiai klydo, skirtumas tarp teisingų ir neteisingų atsakymų akivaizdžiai didesnis nei kituose lygmenyse.

2.5. Ryšys tarp lietuvių kalbos mokymosi pasiekimų (pažymio) ir teksto supratimo

Vertinant mokinių atsakymus, jų teksto supratimo kokybę, vien tik klausimų sudėtingumu pasikliauti negalima. Gerai žinoma, kad bet kokio teksto suvokimui, jo kokybei labai daug reikšmės turi patys įvairiausi kintamieji – tai ir skaitytojo amžius, jo asmeninė patirtis, supanti aplinka, pomėgiai, lytis, kai kada įtakos gali turėti net ir gyvenamoji vieta (miesto ir kaimo vaikų patirtis tikrai labai dažnai skiriasi). Todėl siekiant gauti kuo įvairesnės informacijos, bus bandoma panagrinėti mokinių atsakymus lyginant berniukų ir mergaičių, geriau besimokančių ir silpniau, turinčių nedidelių mokymosi sunkumų ir jų neturinčių. Būtų įdomu palyginti miesto ir kaimo vaikų atsakymus, tačiau šiuo atveju santykis labai netolygus, todėl duomenys nebūtų labai tikslius ir informatyvūs.

Renkant duomenis apie tyrime dalyvaujančius šeštokus, mokytojų buvo prašoma pažymėti kokie šių mokinių lietuvių kalbos įvertinimai. Galbūt labai didelių skirtumų ir neišryškės tarp geriau ir silpniau besimokančių, tačiau, vis tik, norėtusi pasižiūrėti kaip sekėsi vieniems ir kitiems. Dabar nebus atliekama kiekvieno klausimo analizė. Kintamieji aptariami susumavus reliabilius testo klausimus (nereliabilius išmetus) ir išvedus vidurkius atskirose testo skalėse.

Kad būtų lengviau apdoroti duomenis, pažymiai iš lietuvių kalbos buvo apjungti į tokią sistemą:

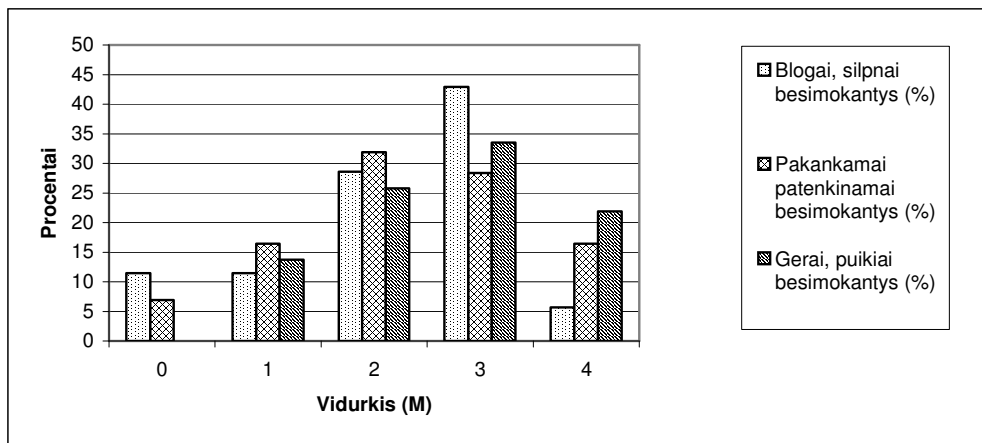
1; 2; 3; 4 – blogai, silpnai;

5; 6; 7- pakankamai, patenkinamai;

8; 9; 10 – gerai, puikiai.

Vėliau skaičiuojama atskiromis skalėmis lyginant kaip į klausimus atsakė silpnai, patenkinamai ir gerai besimokantys šeštokai. Grafiškai pavaizduoti rezultatai aiškiau atspindi

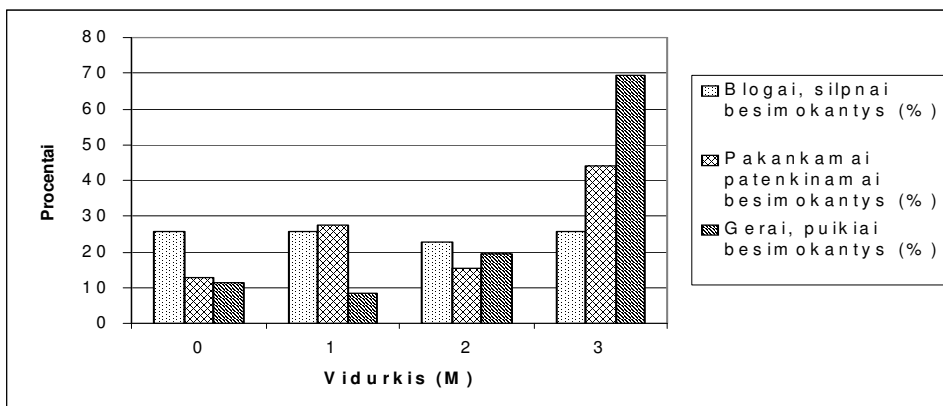
realią padėtį (žr. 11 pav.). Maksimalus įvertinimas šioje skalėje 4 (o tai reiškia, kad teisingai atsakyta į visus šios skalės klausimus), minimalus įvertinimas 0 (teisingai neatsakyta nė į vieną klausimą):



11 pav. I – ojo lygmens vidurkiai

Matyti, kad net ir skirtingo pažangumo mokinių, teksto supratimo ypatumai turi kažką panašaus ar gal net bendro. Gana panašus mokinių skaičius surenka po 1 ir 2 balus, tai reiškia, kad iš trijų klausimų į 1 – 2 atsako teisingai. Vėliau rezultatai pradeda daugiau skirtis.

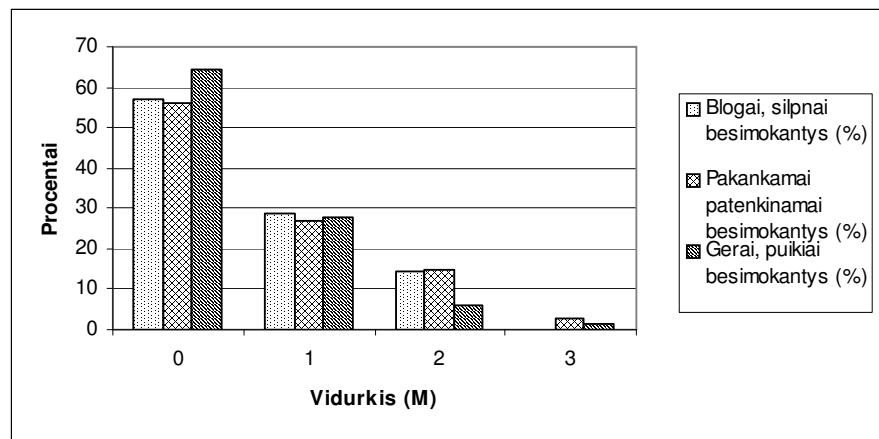
Darydami „psichologines“ išvadas, mokiniai taip pat pateikia pačių įvairiausių atsakymų (žr. 12 pav.), (maksimalus įvertinimas šioje skalėje 3):



12 pav. II – ojo lygmens vidurkiai

Analizuojant antrąją paveikslą matyti, kad gana daug mokinių surinko didžiausią galimą balų skaičių – 3. Geriausias rezultatas gerai ir puikiai besimokančių mokinių - net 69,5 %, patenkinamai besimokančių – 44 % ir silpnai besimokančių – 25,7 %.

Trečiasis teksto supratimo lygmuo (kur reikia patiems išskirti pagrindinę mintį, padaryti svarbias išvadas, apibendrinimus ir pan.), kaip matyti 13 – oje diagramoje, pateikia šiokių tokių netikėtumų.



13 pav. III – ojo lygmens vidurkiai

Pasirodo, kad atsakydami į šios grupės klausimus vaikai, nepriklausomai nuo mokymosi pasiekimų, gana panašiai atsakinėja į klausimus, todėl ir jų surenkamas balų skaičius labai panašus. Pavyzdžiui, po 2 balus čia surinko daugiau mokinių silpnai ir vidutiniškai besimokančių, nei gerai besimokančių. Vadinasi, būtų galima daryti išvadą, kad sprendžiant moralines problemas, darant tam tikras išvadas moralo lygmenyje mokymosi pasiekimai tam didelės įtakos neturi. Žinoma, tai lieka vienu iš pagrindinių kriterijų, tačiau tikrai ne lemiančiu. Gali kilti klausimas kodėl taip yra? Paprasčiausiai gali būti taip, jog čia veikia ne tik intelektas, bet ir moralinės vertybės, patirtis ir pan.

2.6. Berniukų ir mergaičių teksto supratimo ypatumai

Šiek tiek tyrimo duomenys analizuojami ir atsižvelgiant į lyčių skirtumus. Nors tyrimo imtis nėra pakankamai didelė ir leidžianti daryti kokias nors apibendrinančias išvadas, tačiau bendrai palyginti galima, kaip į įvairaus sudėtingumo klausimus sekėsi atsakinėti vieniems ir kitiems, t.y. berniukams ir mergaitėms (žr. 4, 5 ir 6 lentelės):

4 lentelė

I lygmuo

Mergaitės		Berniukai	
Vidurkis (%)		Vidurkis (%)	
0	4,3	0	7
1	14,7	1	12,8
2	27,6	2	23,9
3	26,7	3	40,2
4	26,7	4	17,1
Iš viso	100,0	Iš viso	100,0

Pastaba: Maksimalus balų skaičius 4.

II lygmuo

Mergaitės		Berniukai	
Vidurkis (%)		Vidurkis (%)	
0	12,1	0	10,3
1	17,2	1	23,9
2	19,0	2	17,1
3	51,7	3	48,7

Pastaba: Maksimalus balų skaičius 3.

III lygmuo

Mergaitės		Berniukai	
Vidurkis (%)		Vidurkis (%)	
0	59,2	0	59,0
1	27,5	1	29,9
2	12,1	2	11,1
3	3,4	3	0
Iš viso	100,0	Iš viso	100,0

Pastaba: Maksimalus balų skaičius 3.

Lyginant mergaičių ir berniukų vidurkius matyti, kad vieningos tendencijos kam geriau ar prasčiau sekasi, nėra. Pavyzdžiui, tikrinant kaip suprato siužetą, kaip sekasi rasti tekste atsakymus, matyti, kad mergaitės mažiau klysta, tačiau vis tik 3 balus surenka 40,2 % berniukų, tuo tarpu kai mergaičių tik 26,7 %.

Pildant klausimyną toliau, matyti, kad tiek vieni, tiek kiti turi savo nuomonę ir kažkokias išskirtines tendencijas atrasti sunku. Vienuose klausimuose labiau sekasi mergaitėms, kituose berniukams.

Aukščiausiam teksto supratimo lygmenyje rezultatai gan lygūs. Sunku išskirti kuriuos nors vienus, nes rezultatas labai panašus. Dažnai taip yra, kad vieną klausimą mergaitės geriau atsako, kitą berniukai ir pan. Net ir pagrindinės teksto minties, apibendrinimų srityje, rezultatai gana panašūs, nors mergaičių gal šiek tiek ir geresni.

Vadinasi, galima teigti, kad šiuo atveju tekstas buvo parinktas toks, kad jis buvo vienodai aktualus ir suprantamas tiek mergaitėms, tiek berniukams, nes ir vieni, ir kiti klydo atsakinėdami į klausimus, lygiai kaip ir teisingai samprotavo. Skirtumas tarp gautų rezultatų nėra toks akivaizdus, kad būtų galima daryti kokias nors vienareikšmiškas prielaidas.

2.7. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių teksto supratimo ypatumai

Šis testas nebuvo specialiai kuriamas tam, kad juo būtų galima įvertinti vien tik specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių (SUP), teksto supratimo ypatumus atsižvelgiant į jų specialiuosius ugdymosi poreikius ir individualizuotas programas, nors jis irgi gali daugiau ar mažiau matuoti ir tai atskleisti. Taip pat nesigilinta ir į tai, kokios priežastys lemia tiriamųjų patiriamus mokymosi sunkumus. Šiuo atveju SUP mokiniai, besimokantys bendrojo lavinimo mokykloje, buvo laikomi tiesiog respondentais, kurių teksto supratimą taip pat galima matuoti tuo pačiu instrumentu.

Žinoma ir suprantama, kad SUP mokinių, besimokančių bendrojo lavinimo mokykloje, teksto supratimo galimybės yra kiek prastesnės nei jų bendraamžių. Norint sužinoti kiek ir kaip jie skiriasi nuo savo bendraamžių, kokie vienu ir kitų vaikų teksto supratimo ypatumai, būtų galima pasinaudoti šiuo testu.

Atsitiktinai atrenkant mokinius šiam tyrimui nebuvo stengiamasi ieškoti specialiųjų poreikių mokinių. Tarp tirtų vaikų nebuvo nė vieno mokinio su intelekto sutrikimu, taigi visų jų patiriami mokymosi sunkumai yra nedideli arba vidutiniai.

Suvedus visus duomenis į matricą gauti tokie procentiniai pasiskirstymai (žr. 7, 8 ir 9 lenteles):

7 lentelė

I teksto supratimo lygmuo

Vidurkis (M)	Neturi specialiųjų poreikių (%)	Ugdomas modifikuojant programą (%)	Ugdomas adaptuojant programą (%)	Iš viso (%)
0	3,8	14,3	25,0	5,2
1	13,5	19,0	0	13,7
2	25,5	28,6	25,0	25,8
3	33,7	28,6	50	33,5
4	23,6	9,5	0	21,9
	100	100	100	100

Pastaba: Maksimalus balų skaičius 4.

8 lentelė

II teksto supratimo lygmuo

Balų vidurkis	Neturi specialiųjų poreikių (%)	Ugdomas modifikuojant programą (%)	Ugdomas adaptuojant programą (%)	Iš viso (%)
0	9,6	28,6		11,2
1	19,2	19,0	100	20,6

2	18,8	14,3		18,0
3	52,4	38,1		50,2
	100,0	100,0	100,0	100,0

Pastaba: Maksimalus balų skaičius 3.

9 lentelė

III teksto supratimo lygmuo

Balų vidurkis	Neturi specialiųjų poreikių (%)	Ugdomas modifikuojant programą (%)	Ugdomas adaptuojant programą (%)	Iš viso (%)
0	59,1	57,1	75,0	59,2
1	28,8	14,3	25,0	27,5
2	10,1	28,6	0	11,6
3	1,9	0	0	1,7
	100,0	100,0	100,0	100,0

Pastaba: Maksimalus balų skaičius 3.

Peržvelgus visus lentelėse pateikiamus duomenis matyti, kad, vis tik, specialiųjų poreikių turintiems mokiniams, sunkiau sekasi suprasti skaitomus tekstus, todėl jų rezultatai šiek tiek prastesni, nei kitų vaikų. Labai žymaus skirtumo nėra, tačiau pasitvirtina pastebėjimas, kad šių vaikų gebėjimai žemesni.

Natūralu, kad sudėtingėjant klausimams mažėja ir surenkamų balų skaičius. Visiems vaikams darosi sunku padaryti teisingas išvadas, apibendrinimus, teisingai suprasti tai, ką autorius norėjo pasakyti, perteikti skaitytojui ir pan. Būtent todėl 3 – iame lygmenyje 3 balus surinko labai mažai vaikų (visi jie neturintys specialiųjų poreikių).

Lyginant tarpusavyje rezultatus tų, kuriems adaptuota ir modifikuota lietuvių kalbos programa, taip pat jaučiamas skirtumas. Pastarųjų rezultatai šiek tiek geresni ir tai suprantama, nes šie vaikai neturi didelių mokymosi sunkumų, be to, kaip jau minėta ne visuomet lemiančiu rodikliu būna pažangumas.

Siekiant geriau išsiaiškinti SUP turinčių mokinių būtent šio teksto supratimo kokybę, reikėtų gana atidžiai panagrinėti ne tik atskirų skalių rezultatus, bet ir imti po klausimą atskirai, bandant nuspėti priežastis kodėl taip galėjo nutikti, kas tai galėjo paskatinti, kaip vaikas galėjo ieškoti atsakymo į vieną ar kitą klausimą ir pan.

2.8. Rekomendacijos, kaip tobulinti ir taikyti šį testą

Gero, reliabilaus testo parengimas labai sudėtingas ir daug laiko reikalaujantis procesas, tuo dar kartą įsitikinta rengiant šį darbą. Žinoma, galima tiesiog paimti tekstą, atitinkantį vaiko amžiaus ypatumus, sugalvoti ir vaikui pateikti keletą klausimų tam, kad patikrintume, kaip

vaikas suprato tai, ką skaitė. Tai irgi bus savotiškas testas, tačiau čia negalėsime juo statistiškai ir moksliai pasikliauti.

Šis testas buvo ilgai koreguotas, atsižvelgiant į įvairių ekspertų, pačių mokinių pastabas, tačiau vis tiek pabaigoje matyti, kad jame liko keletas klausimų, kurie netinka prie visų kitų, jie nematuoja to, ką turėtų. Iš anksto tai numatyti labai sunku, netgi čia, bendroje skalėje jie tampa visiškai nepatikimais, o matuojant atskirai nuo kitų – jų reikšmė ir patikimumas žymiai padidėja. Tobulinant šį teksto supratimo testą reikėtų daugiau dėmesio skirti klausimų reliabilumui patikrinti. Tai būtų galima padaryti hipotetiškai pergrupuojant klausimus pagal atskirus supratimo lygmenis, šiek tiek keičiant jų pačių arba atsakymų formuluotes.

Galutinio ir visus tenkinančio rezultato siekti labai sunku, todėl turėtų būti artimai bendradarbiaujama su dirbančiais pedagogais, kurie geriausiai pažįsta šios amžiaus grupės vaikus, daugiausiai su jais bendrauja, geriausiai žino, kas vaikams aktualu, žino jų gebėjimus ir galimybes ir pan. Apibendrinus gautas žinias, galima tikėtis, kad būtų parengtas gana validus ir patikimas instrumentas teksto supratimo įvertinimui. Toks testas galėtų būti labai naudingas siekiant įvertinti visų moksleivių teksto supratimo galimybes, padėtų atskleisti jų ypatumus, leistų juos palyginti tarpusavyje.

IŠVADOS

1. Parengtas teksto supratimo testas yra gana patikimas instrumentas VI klasės moksleivių teksto supratimo įvertinimui. Atsisakius arba pakoregavus kai kuriuos mažiau reliabilius klausimus – testas ir toliau galėtų būti taikomas teksto supratimo įvertinimui, nes reliabilių klausimų duomenys informatyvūs ir pasikliautini.

2. Įvertinus gautus rezultatus matyti, kad to paties amžiaus vaikai skirtingai interpretuoja tą patį kūrinį, jame vykstančius įvykius, poelgius ir pan. Kiekvienas jų remiasi individualia patirtimi, todėl ir interpretacijos pačios įvairiausios.

3. Pastebimas dėsningumas, kad sudėtingėjant klausimams – mažėja teisingų atsakymų. Pakankamai rimtas išvadas, apibendrinimus, veikėjų poelgius ir motyvus, vaikai interpretuoja skirtingai.

4. Sprendžiant moralines problemas, darant tam tikras išvadas moralo lygmenyje mokymosi pasiekimai tam didelės įtakos neturi. Žinoma, tai lieka vienu iš kriterijų, tačiau tikrai ne lemiančiu, nes gali būti taip, jog čia veikia ne tik intelektas, bet ir moralinės vertybės, patirtis ir pan.

5. Tekstas vienodai aktualus ir suprantamas tiek mergaitėms, tiek berniukams, nes ir vieni, ir kiti klydo atsakinėdami į klausimus, lygiai kaip ir teisingai samprotavo. Skirtumas tarp gautų rezultatų nėra toks akivaizdus, kad būtų galima daryti kokias nors vienareikšmiškas prielaidas apie tai, kam nuolat geriau sekasi, o kam blogiau.

6. Šiuo testu nesiekta įvertinti specialiųjų poreikių mokinių teksto supratimą atsižvelgiant į jų specialiuosius ugdymosi poreikius ir individualizuotas programas, o buvo siekiama parengti testą, kuriame atsispindėtų tiek normalios raidos, tiek specialiųjų poreikių vaikų gebėjimai. Gauti rezultatai leidžia manyti, kad testas yra tinkamas ne tik normalios raidos, bet ir daugumos bendrojo lavinimo mokykloje ugdomų, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių, teksto supratimo įvertinimui.

7. Įvertinus gautus rezultatus, galima teigti, kad hipotezė pasitvirtina, nes mokiniai gana neblogai atsako į tuos klausimus, kurie susiję su tekstu, siužetu, tačiau labai prastai atsako į tuos, kurie daugiau orientuoti į moralę, išvadų, apibendrinimų darymą.

LITERATŪRA

1. Alaunienė, Z. (2001). Teksto tipologija: tipologijos problema. *Teksto charakteristika*. Šiauliai: ŠU leidykla.
2. Almonaitienė, J. ir Steponavičiūtė, A. (2000). Grožinės literatūros teksto prasmės supratimas įvairiais amžiaus tarpsniais. *Psichologija*, 21, 31 – 41.
3. Ambrukaitis, J. (1978). *Aiškinamasis skaitymas pagalbinėje mokykloje*. Vilnius.
4. Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., Wilkinson, J. (1985). *Becoming of nation of readers: the report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Academy of Education.
5. Auryla, V. (1979). Kūrinio idėjinės ir meninės analizės gilinimas mokykloje. *Literatūros mokymo klausimai vidurinėje mokykloje. II knyga*. Kaunas: Šviesa.
6. Celenk, S. (2003). The effect of selected preschool activities on the succes of reading comprehension: a Turkish experience. *Reading improvement*, 40 (3), 117 – 125.
7. Dinero, L. S. (2005). *Measuring Student Learning* [interaktyvus]. [Žiūrėta 2006 m. gegužės 14 d.]. Prieiga per internetą: http://oct.sfsu.edu/assessment/measuring/htmls/construct_test.html.
8. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (p. 231 - 235). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
9. Gage, N. L. ir Berliner, D. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Litera.
10. Garšvienė, A. ir Ivoškuvienė, R. (1993). *Logopedija*. Kaunas: Šviesa.
11. Grabauskaitė, D. (2000). Metaforinio mąstymo lavinimas patarlėmis pradinėse klasėse. Daktaro disertacija. Šiauliai.
12. Grasser, A. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. New York.
13. Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. N.H. Heinemann Educational Books.
14. Herber, H. (1978). *Teaching reading in context areas*. Second ed. Englewood Cliffs, New York: Prestige – Hall. Chapter 3.
15. Yopp, H., Singer. H. (1985). Toward an interactive reading instructional model: Eplanation of activation of linguistic awareness and metalinguistic ability in learning to read. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Third edition, Newark.
16. Jovaiša, L. (1975). *Psichologinė diagnostika*. Kaunas: Šviesa.
17. Lafontaine, D. *Pourquoi enseigner la comprehension?* [interaktyvus]. [Žiūrėta 2005 m. lapkričio 23 d.]. Prieiga per internetą: www.enseignement.be/citoyens/colloque/Dominique%20Lafontaine.
18. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos (I – X klasė)*. (1997). Vilnius: Leidybos centras.

19. Lisauskienė, V. (2002, gruodis). Keletas patarimų, kaip mokyti teksto suvokimo... *Gimtasīs Žodis*, 12, 38 – 41.
20. Marcelionienė, E. (1997). *Šaltinėlis, I klasės mokytojo knyga*. Kaunas: Šviesa.
21. Martynaitis, J. (1983). *Skaitymo mokymas*. Kaunas: Šviesa.
22. Melienė, R., Ruškus, J. ir Elijošienė, L. (2003). Didaktinių paradigų realizavimas mokant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys. *Specialusis ugdymas*, 2 (9). Šiauliai: Specialiojo ugdymo mokslinis centras.
23. Neseckienė, I. (1997, kovas). Kaip patikrinti skaitymo gebėjimus. *Gimtasīs Žodis*, 3, 37 – 40.
24. Paris, S. G., Oka, E. R. (1986). Self – regulated learning among exceptional children. *Exceptional children*, 53 (20).
25. Pearson, P. D. (1985). Changing the face of comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 38, p. 724 – 738.
26. Pearson, P. D. (1985a). *The comprehension revolution: A twenty – yer history of process and practice related to reading comprehension*. Reading Educator report No 57, center for th Study of reading, university of Illinois at Urbana – Champaigne, illinois.
27. Persson, U. B. (1994). *Reading for understanding. An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. Sweeden: Linkoping University.
28. Račickas, V. (2000). *Mano vaikystės ledai*. Vilnius: Genys.
29. Ramaneckienė, I. (2001). Prielaidos skaitomam tekstui suvokti (pagal V. Krėvės „Skerdžių“). *Teksto charakteristika*. Šiauliai: ŠU leidykla.
30. Rimkutė, E. (1992). Teksto supratimo psichologija: problematika ir empirinio tyrimo galimybės. *Psichologija*, 12, 26 – 49.
31. Rosenblat, L. M. (1985). *Viewppoints: Transaction versus interaction. A terminological rescue operation*. Research in teaching of English, 19, 67 – 96.
32. Rosenshine, Barak, V. (1980). Skill Hierarhies in Reading Comprehension. *Perspectives from Cognitive Psychology. Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Rand J. Spiro Bertram et al. (Eds.). Hilsdale: New Jersey.
33. Rozenbergas, J. (2001). Komunikacinis tekstas ir meninis tekstas. *Teksto charakteristika*. Šiauliai: ŠU leidykla.
34. Rumelhart, C. E. (1975). Notes on aschema for stories. *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
35. Salienė, V. (1994, birželis). Mokykime suprasti ir kurti tekstą. *Gimtasīs žodis*, 6, 4.
36. Savington, S. (1983). *Communicative competence. Theory and clasroom practice*. Reading, Mass.: Prentice Hall.

37. Sequera, W. (1995). *Construct validity in reading tests* [interaktyvus]. [Žiūrėta 2005 m. gegužės 13 d.]. Prieiga per internetą: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no1/P49.htm>.
38. Sirtautas, V. (2001). Bendrieji teksto teorijos klausimai. *Teksto charakteristika*. Šiauliai: ŠU leidykla.
39. Šarskuvienė, A. (2002, lapkritis). Teksto suvokimas – problemos, patirtis, patarimai. *Dialogas*, 44, 10.
40. *Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo ataskaita (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS))*. (2001). Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras.
41. Trakas, G. (1997). *Testo informacija ir jos taikymai* [interaktyvus]. [Žiūrėta 2005 m. spalio 31 d.]. Prieiga per internetą: www.leidykla.vu.lt/inetleid/inf-m-7/trakas.html.
42. Tūtlytė, R. (1998). Modernioji literatūra ir jos skaitymas. *Teksto analizė mokykloje*. Vilnius: Alma Litera.
43. Van Keer, H., Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Graders' Reading Comprehension and Self – Efficacy Perceptions. *The Journal of Experimental Education*. Washington: Summer. Vol. 73, Iss. 4; pg. 291.
44. Vasiliauskas, M. (1949). *Lietuvių kalbos metodika*. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.
45. Viliūnas, G. (1998). Nuo ko pradėti? *Teksto analizė mokykloje*. Vilnius: Alma Litera.
46. www.cocp.ulaval.ca/sgc/pid/1103 [Žiūrėta 2005 m. lapkričio 23 d.].
47. www.enfantsdulivre.fr/apprendre-a-lire/cles/cles5.htm [Žiūrėta 2005 m. lapkričio 23 d.].
48. www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.html [Žiūrėta 2005 m. lapkričio 23 d.].
49. www.silapedagogie.com/lecture.htm [Žiūrėta 2005 m. lapkričio 23 d.].
50. www.su.lt/filemanager/download/683/3.%20Empiriniai%20tyrimo%20metodai.pdf [Žiūrėta 2006 m. gegužės 14 d.].
51. Žydžiūnaitė, V. (2001). *Slaugos mokslinių tyrimų metodologijos pagrindai*. Mokojoji knyga. Vilnius.
52. Žukas, S. (2001). *Literatūros teorija. Atidus skaitymas*. II dalis. Vilnius.

Summary

READING COMPREHENSION PECULIARITIES IN THE 6TH FORM: TEST CONSTRUCTION

This master paper tries to analyse the structure of reading as a complicated multiple process, to reveal its components, to study the aspects of reading evaluation, text formation, the levels of reading comprehension, etc.

Reading is one of the most important abilities the man has. At first sight it may seem as a simple and matter-of-course ability, but after studying it thoroughly it becomes clear that it is not true. Not only mechanical decoding of signs (reading), but also reading comprehension is significant to the growing, developing and mature enough personality.

The problem of reading comprehension evaluation has been holding the interest of not only foreign, but also Lithuanian educators and researchers who go deep into this problem, try to carry out various investigations for the last decades. There is not much methodological literature about this topic but all the investigations that have been carried out to date are rather important and informative. United standardized test of reading comprehension has not been prepared yet, so teachers of the Lithuanian language try to create them themselves or to adapt tests prepared by others.

The preparation of the valid test itself is a very complicated and responsible process that requires many efforts. Certain requirements are brought, so there were attempts to study the principles of the test formation during this research as in detail as possible, to check the reliability of the test in the different stages of its formation. The aim was to prepare such a test that would be suitable for a pupils of the 6th form of comprehensive school having normal learning abilities and average or minor learning difficulties.

The second part of the paper is about the continuity of the preparation of the test, difficulties that came into existence, the analysis of the research in which the data about the peculiarities of reading comprehension of the 6th form pupils is presented. Conclusions and generalization are given at the end of the paper.

After refusal or correction of the questions that are less reliable, the prepared test could be further applied as an evaluation of reading comprehension, because the data of the reliable questions are informative and rather confidential.

The results of the research let us think that the test is suitable not only for the evaluation of reading comprehension of students of standard development, but also for the most students having average learning difficulties who are educated at comprehensive schools.

PRIEDAI

V. Račickas

TRYS MAIŠAI PINIGŲ

Amerikonas pagaliuku nubrėžė liniją ir ties jos viduriu padėjo trijų kapeikų monetą. Amerikonas visada deda tris kapeikas. Galėtų padėti ir dešimt, nes jis visuomet turi daug pinigų ir nebijo prasišoti.

Kai mokykloje, pasak mokytojos Kuzmaitės, paplito lošimo iš pinigų epidemija, Amerikonas tapo šio žaidimo lyderiu. Gal dėl to, kad turėjo nuosavą cėdelį, kurį pats nusilydė iš seno alavinio svarsčio. Cėdelis – tai toks medalio dydžio metalinis blynas. Cėdelis yra vienintelis ir pagrindinis įrankis, žaidžiant iš pinigų.

Atskaičiavęs devynis žingsnius, Amerikonas nubrėžė kitą liniją, nuo kurios bus metamas cėdelis. Kiekvienas žaidėjas, žinoma, stengiasi, kad jo mestas cėdelis pataikytų tiesiai į auksu žibančią kapeikų krūvelę (monetos sudedamos viena ant kitos skaičiumi į viršų), kuri vadinama banku. Tokiu atveju visi pinigai išlošiami iš karto. Bet pataikyti ne taip paprasta. Kad tiesiu taikymu pykšteltum į banką, reikia gerokai pasitreniruoti. (...)

Mokytojai, žinoma, draudė tokius žaidimus. Tik mes jų draudimų nelabai paisydavome. Dažniausiai jie tik pabardavo, ir tiek. Na, kartais konfiskuodavo cėdelį. Bet kitą dieną Amerikonas atsinešdavo naują, dar geresnį ir smagesnį. Žodžiu, mokytojų mes mažiausiai saugodavomės.

Didžiausių nemalonumų mums pridarydavo Žlabickas. Jis atimdavo iš mūsų kapeikas. Svarbiausia, kad užpuldavo netikėtai ir būtinai tuo momentu, kai banke būdavo didžiausia suma: trisdešimt, keturiasdešimt kapeikų, o kitąsyk ir visas pusrublis. Pats Žlabas iš pinigų niekad nežaisdavo. Kam jam žaisti, jeigu jis galėdavo tuos pinigėlius jėga pasiimti? Pasipriešinti Žlabui irgi kažkodėl niekas nedirždavo. Tiesiog neatsirasdavo tokių narsuolių. Mes, žinoma, kaip įmanydami saugodavomės Žlabo antpuolių, įvairiose vietose statydavome sargybinius. Iš pradžių jie stovėdavo už penkias kapeikas. Vėliau pradėjo lupti net dešimt kapeikų už vieną pertrauką. Mums beliko vienintelė išeitis – slapstytis, mėtyti pėdas ir pasikliauti savąja laimės žvaigžde. Tačiau Žlabas mus visur surasdavo. Tikriausiai jis irgi turėjo samdytus žvalgus, kurie mus sekdamo. (...)

Pinigai mums buvo va kaip reikalingi. Mat į mokyklos bufetą kasdien atveždavo bandučių su razinomis. Tos bandutės buvo tokios skanios, tokios kvapnios – tiesiog tirpdavo burnoje. Niekaip jų neatsivalgydavome. Kimšdavome, užsigerdami saldžiu slyvų kompotu, o per pamokas vėl galvodavome apie kapeikas, kurias būtinai išlošim kitą pertrauką. Todėl stengdavomės prisivilioti kuo daugiau naujokų. Jie visuomet pirmąsias tris dienas beviltiškai pralošinėja. Tačiau buvo ir tokių keistuolių, kurie visai iš pinigų nežaidė. Kad ir Zolys. Teisybė, kartą, mūsų priprašytas, jis pabandė – sviedė cėdelį beveik nesitaikęs. Ir neprašovė. Kapeikos pažiro lyg kokie deimantukai. Tačiau Zolys jų nepaėmė, nors turėjo tokią teisę.

- Imk, durniau! Tu gi išlošei!
- Neimsiu.
- Kodėl?
- Griekas¹ svetimus pinigus imti.

Tik vėliau mes sužinojome, kad Zolys šventai laikosi Dievo įsakymų ir kasdien skaito kažkokią evangeliją.

Keistuolis. Jam pinigų juk irgi reikėjo. Zolys buvo toks išblyškęs. Per ilgąją pertrauką mes, būdavo, net žandus išpūtę bandeles kemšam, o Zoliukas prie bufeto langelio trinasi. Kartais bufetininkė jam atkišdavo stiklinę kompoto ar perlaužtą bandelę, bet pats Zolys niekad nenusipirkdavo.

Ir štai abi linijos nubrėžtos, o pinigai – banke. Išsiskaičiuojame, katras pradės pirmas. Amerikonas žino daugybę skaičiuočių ir visada išskaičiuoja taip, kad pirmumo teisė atitektų būtent jam. Tada Amerikonas visas net spindėdamas iš laimės, išsitraukia cėdelį, patrina jį tarp delnų, atsistoja prie pat linijos ir pradeda taikytis. Kiti žaidėjai stovi puslankiu, panašiai kaip per krepšinį, kai metamos baudos, ir beveik nekvėpuoja.

Kiek padelsęs, Amerikonas klausia:

¹ Griekas – nuodėmė.

- Kur Žlabas?
- Nematyt! – atraportuoja sargybiniai.

Tada Amerikonas vėl prisimerkia, vėl taikosi. Bet staiga pasigirsta sargybinių švilpimas. Vieni puola prie banko, kiti šen bei ten, o Žlabas strykt iš medžio lyg tikrų tikriausias indėnas, išstumdo visus lyg pupų pėdus, plačiu savo delnu nušluoja nuo žemės varganus mūsų skatikėlius ir, mums nespėjus net sumirksėti, dingsta kaip vaiduoklis.

O mes niekam negalėjome pasiskųsti. Žlabas tai žinojo ir nepraleisdavo progos pasipildyti kišenes, nors mūsų bankas būdavo ir gana kuklus.

Vis dėlto Žlabas buvo garbingas plėšikas. Tą pačią dieną jis niekad neužpuldavo du kartus. Jam užtekdavo ir vieno. Pasiimdavo savąją dalį ir palikdavo mus ramybėje.

Ir štai vieną dieną į bufetą įslinko Zolys. Nusipirko net dvi bandeles ir stiklinę kompoto. Sumokėjęs septynias kapeikas, atsisėdo už stalo. Vieną bandelę tuoj pat įsidėjo į kišenę, o kitą pradėjo valgyti, kąsdamas dideliais kąsniais, lyg bijodamas, kad iš jo kas neatimtų.

Mes, žinoma, išsižiojome – Zolys pralobo! Tai buvo stačiai neįtikėtina.

- Ei, Zoly, einam pažaisti? – pradėjo gundyti Amerikonas. Zolys kirto bandelę, net žandikauliai braškėjo ir tarytum visai negirdėjo Amerikono žodžių.

- Tai iš kur gavai pinigų, Zoleli? Motkelė² davė?

- Davė.

- Taigi niekad neduodavo?

- Neturėdavo, tai ir neduodavo.

- O dabar turi?

- Turi.

- Meluok sveikas! – nenorėjo tikėti Amerikonas. – Pinigai ne grybai. Patys neatsiranda.

- O gal ji palikimą gavo, ką tu žinai? – pasakė Zolys, iš stiklinės sulankstytu aliuminio šaukšteliu traukdamas paskutinę slyvą.

- Palikimą? Iš Amerikos? Ar daug?

- Tris maišus.

- Oho! Tris maišus... Kad ir po dolerį, tai vis tiek būtų keli tūkstančiai... Tai tu, Zoliuk, dabar turtingas.

Zolys tik nusviepė, pakilo nuo stalo ir, nieko netaręs, išėjo.

Mes dar ilgai lyg pašėlę žaidėme savo žaidimą. O Žlabas atiminėjo iš mūsų pinigų. O Zolys kasdien suvalgydavo po dvi bandutes ir išgerdavo stiklinę slyvų kompoto. Todėl Zolio žandai suapvalėjo, jis pats tapo žvalėsnis, net mokytis geriau pradėjo.

Prie Žlabo antpuolių mes jau buvome pripratę. Todėl vos tik jis pasirodydavo, atskaičiuodavome jam trisdešimt kapeikų, ir taškas. Užtat, sumokėję duoklę, toliau galėdavome žaisti be baimės – Žlabas nebeateis.

Tik mes nė neįtarėme, jog arti ta diena, kai Žlabas, didysis mūsų skriaudėjas, visiškai nebeateis: neišlįs iš krūmų, neiššoks iš medžio, nenusileis nuo mokyklos stogo.

Toji žinia trenkė lyg perkūnas iš giedro dangaus. Žlabas naktį pabėgo iš bendrabučio, įsilaužė į gastronomą³ ir išnešė kelis tūkstančius rublių! Iš pradžių mes netikėjome, nes matėme Žlabą ramiausiai sėdintį mokyklos bufete ir valgantį bandutes su razinomis arba koridoriuje sprigtuojantį kitus vaikus.

Tačiau per vieną pertrauką netikėtai atvažiavo milicija ir Žlabicką areštavo. Vedamas koridoriumi, Žlabickas visai juokavo, o mes visu būriu sekėme jam iš paskos. (...)

Prie grotuotos mašinos durų stovėjo dar du milicininkai. Mes prasibrovėme prie pat. Prie mano šono staiga atsirado ir Zolys. Jis visas drebėjo, nors lauke buvo visai nešalta.

Žlabickas priėjo prie mašinos ir sustojo. Apžvelgęs susispietusius klasiokus, draugiškai nusišypsojo, lyg važiuotų visai ne į koloniją, o į Girulius ar garsųjį Arteką⁴. Paskui iškėlė ranką ir visiems pamojavo. Priėjęs prie Zolio, uždėjo jam ant peties ranką ir griežtai pasakė:

- Neskriauskit šito žmogelio, gerai?

Apieškojęs kišenes, ištraukė monetą ir padavė susigūžusiam Zoliui.

- Štai ir viskas. Dabar, broliuk, sukis kaip išmanai... Zoliukas suspaudė rankoje monetą, paskui jo pečiai pradėjo krūpčioti, galų gale jis užsidengė veidą ir garsiai pravirko.

² Motkelė – mamytė.

³ Gastronomas – maisto prekių parduotuvė.

⁴ Giruliai, Artekas – vaikų poilsio stovyklos.

Amerikonas stovėjo prie ką tik nubrėžtos linijos, trynė tarp delnų cėdelį ir vis kažko dėsė.

- Mesk! Ko gi nemeti? – nekantravome.

Bet Amerikonas nuleido rankas ir netikėtai pasakė:

- Dovanokit, vyrai, bet aš daugiau nebežaisiu...

- Kodėl?

- Todėl. Jūs kad norit žaiskit, o aš ne.

Į mokyklos šulinį įmetęs cėdelį, Amerikonas liūdnai pasakė:

- Kvaili mes per visą pilvą. Jokio palikimo Zoliuko motkelė negavo... Zoliuką Žlabas maitino...

Ir mes susitarėme kiekvieną dieną susimesti po tris kapeikas ir nupirkti Zoliukui bandelę ir stiklinę slyvų kompoto.

Trys maišai pinigų (*bandomasis testas*)

Klausimas	Atsakymų variantai
1. Koks žaidimas paplito mokykloje?	a) trys maišai pinigų; b) cėdelis; c) žaidimas iš pinigų; d) bankas; e) -----
2. Kodėl Amerikonas tapo žaidimo lyderiu?	a) turėjo nuosavą cėdelį b) jis sugalvojo šį žaidimą; c) mokėjo gerai žaisti; d) turėjo daug pinigų; e) -----
3. Kodėl pats Žlabas niekada nelošdavo?	a) neturėjo pinigų; b) jam paprasčiau buvo atimti pinigus; c) jis nemokėjo žaisti; d) bijojo pralošti ; e) -----
4. Kodėl Žlabą vaikai laikė garbingu plėšiku?	a) nes rūpinosi ne tik savimi; b) nes elgėsi garbingai; c) nes imdavo duoklę; d) nes plėšdavo tik kartą per dieną; e) -----
5. Kodėl vaikai niekam nesiskųsdavo apie Žlabicko antpuolius?	a) nebuvo kam; b) bijojo Žlabicko; c) bijojo mokytojų; d) nes gerbė Žlabicką; e) -----
6. Kaip vaikai išsisukdavo nuo Žlabo antpuolių?	a) sumokėdavo duoklę; b) slėpdavosi; c) pabėgdavo; d) statydavo sargybinius; e) -----
7. Už ką milicininkai išsivedė Žlabą?	a) už vagystę iš parduotuvės; b) už vaikų apiplėšinėimą; c) nes pavogė tris maišus pinigų; d) už vagystę iš banko; e) -----
8. Kodėl Zolys nenorėjo vaikams pasakyti tiesos apie palikimą?	a) nenorėjo pakenkti Žlabickui; b) bijojo, kad vaikai jo nepasmerktų; c) nenorėjo išduoti brolio; d) jam buvo smagu meluoti; e) -----

9. Kas įrodo, kad vaikai Žlabicko ne tik bijojo, bet ir gerbė?	a) tai, kad vadino jį garbingu plėšiku; b) tai, kad galiausiai vaikai nutarė padėti Zoliui; c) tai, kad atiduodavo jam duoklę; d) neskundė jo mokytojams ; e) -----
10. Kodėl tik Žlabickas ėmėsi globoti Zolį?	a) jie buvo labai artimi; b) Žlabickas mokėjo užjausti kitus; c) nes Zolys neturėjo pinigų; d) nes Zolio mama gavo palikimą iš Amerikos; e) -----
11. Už ką reikėtų griežtai bausti Žlabicką?	a) už parduotuvės apiplėšimą; b) už vaikų apiplėšinėjimą; c) už duoklės rinkimą ir parduotuvės apiplėšimą; d) nereikia bausti, nes jis viską darė dėl Zolio; e) -----
12. Dėl kokių priežasčių Žlabas vogė ir plėšikavo?	a) dėl savęs ir dėl Zolio; b) norėjo padėti Zoliui; c) jis norėjo turėti pinigų; d) norėjo padėti neturtingiems; e) -----
13. Ar Zolys iš tiesų labai griežtai laikėsi "Dievo įsakymų"?	a) Taip. Jis neėmė išloštų pinigų; b) Ne. Jis ėmė pinigus iš plėšiko Žlabo; c) Ne. jis kartais meluodavo; d) Taip. Jis nevogdavo; e) -----
14. Kas buvo vienas kitam Zolys ir Žlabas?	a) bendraklasiai; b) giminės; c) draugai; d) priešai; e) -----
15. Kodėl Amerikonas nutarė nebelošti?	a) bijojo, kad nutiks kaip Žlabui; b) pasidarė gėda, kad taip neprotingai leido pinigus; c) suprato, kad Zolį maitino Žlabys; d) nes tai kvailas žaidimas; e) -----

Tavo vardas _____ Klasė _____ Data _____ Pažymys iš lietuvių kalbos _____

Trys maišai pinigų (*bandomasis testas*)

1. Koks žaidimas paplito mokykloje?

- a. Trys maišai pinigų.
- b. Cėdelis.
- c. Žaidimas iš pinigų.
- d. Bankas.

2. Kas buvo svarbiausias įrankis žaidžiant iš pinigų?

- a. Cėdelis.
- b. Bankas.
- c. Kapeikos.
- d. Maišas.

3. Kaip manai, kodėl vienas iš vaikų buvo vadinamas Amerikonu?

- a. Šis žaidimas buvo kilęs iš Amerikos.
- b. Jis buvo grįžęs iš Amerikos.
- c. Todėl, kad visada turėjo pinigų.
- d. Todėl, kad buvo geriausias žaidėjas.

4. Kodėl drebėjo Zolys, kai milicininkai vedėsi Žlabicką?

- a. Nes dabar jam niekas nebeduos pinigų.
- b. Žlabas buvo jo brolis.
- c. Bijoję, kad ir jo neapkalintų.
- d. Gailėjo Žlabo.

5. Koks apibūdinimas geriausiai tiktų Žlabui?

- a. Didelis, stiprus, piktas.
- b. Vagis, sukčius, tinginys.
- c. Kilnus, drąsus, nusikaltėlis.
- d. Savanaudis, įžūlus, plėšikas.

6. Ar reikia griežtai bausti Žlabą?

- a. Ne, nereikia, nes jis maitino Zolį.
- b. Reikia nubausti tik už gastronomo apiplėšimą.
- c. Turbūt reikia. Jis turi suprasti, kad negalima padėti vienam žmogui, skriaudžiant kitus.
- d. Tikrai ne, juk kiti vaikai irgi negerai elgėsi – žaidė draudžiamus žaidimus.

7. Kodėl Žlabas ėmėsi globoti Zolį?

- a. Nes Zolys neturėjo pinigų.
- b. Jie buvo giminės.
- c. Žlabas mokėjo užjausti kitus.
- d. Nes visiems buvo gaila Zolio.

8. Kodėl vaikai nutarė nebelošti?

- a. Sužinojo, kad Žlabas pinigus atiduodavo Zoliui.
- b. Suprato, kad Zoliukas jokio palikimo negavo.
- c. Pasidarė nebeįdomu, kai neliko Žlabicko.
- d. Suprato, kad pinigus galima daug prasmingiau išleisti.

9. Kodėl Žlabą vaikai laikė garbingu plėšiku?

- a. Jis rūpinosi ne tik savimi.
- b. Jis atimdavo ne visus pinigus.
- c. Jis pasiimdavo savo duoklę tik kartą per dieną.
- d. Jis nemušdavo silpnesnių.

10. Kodėl vaikai atiduodavo pinigus Žlabui?

- a. Nes Žlabas buvo garbingas ir kilnus.
- b. Nes Žlabas buvo stiprus ir nuo jo negalima buvo pasislėpti.
- c. Nes Žlabas duodavo pinigų Zoliui.
- d. Bijoji, kad Žlabas jų neiškųstų.

11. Kodėl vaikai manė, kad Zolys keistuolis?

- a. Nes jis buvo vienišas ir nekalbus.
- b. Nes jis neturėjo pinigų ir vis trindavosi apie bufetą.
- c. Nes atsisakė imti išloštus pinigus.
- d. Todėl, kad susidėjo su Žlabicku.

12. Kodėl pats Žlabas nelošdavo?

- a. Jis, kaip ir Zolys, manė, kad tai nuodėmė.
- b. Jis tam neturėjo pinigų.
- c. Jam nepatiko tokie žaidimai.
- d. Jam daug paprasčiau buvo atimti pinigus.

13. Kodėl vaikai neapskųsdavo Žlabicko mokytojams?

- a. Manė, kad skųstis negražu.
- b. Žlabas buvo prigrasinęs, kad taip nedarytų.
- c. Jiems ir patiems galėjo kliūti už lošimą.
- d. Mokytojai Žlabicko vis tiek nenubaustų.

14. Ką vaikai jautė Žlabickui?

- a. Jie jo nekentė ir niekino.
- b. Jie jo labai bijoji ir vengė.
- c. Žavėjosi jo drąsa.
- d. Bijoji, bet ir gerbė.

VARDAS, PAVARDĖ:

KIEK TAU METŲ?

MOKYKLA:

KLASĖ:



PUIKU! AČIŪ!

ČIA PILDYS MOKYTOJA	
P.L.K.	S.P.

Tyrimė naudotas testas

VARDAS, PAVARDĖ:

KIEK TAU METŲ?

MOKYKLA:

KLASĖ:



O dabar pasitikrink, ar atidžiai skaitei, ar viską gerai supratai. Tau reikės atsakyti į keletą klausimų. Kad būtų lengviau, klausimai jau turi kelis atsakymų variantus. Tau reikia išsirinkti **viena** teisingiausią ir jį pažymėti štai taip:

1. Kiek metuose yra mėnesių?

- a. Aštuoni.
- b. Dvylika.
- c. Keturiolika.
- d. Dešimt.

Pavyzdys

Testas nebus vertinamas pažymiais – mums tik įdomu, kaip mokiniams sekasi skaityti, todėl labai **prašome nesinaudoti tekstu**, o atsakymus rašyti taip, kaip Tu pats (-i) galvoji.

Baigęs(-usi) rašyti **dar kartą** peržiūrėk klausimus ir pasitikrink, ar į **visus** atsakei!

**Sėkmės!!!**

Klausimai:

1. *Koks žaidimas paplito mokykloje?*
 - a. Trys maišai pinigų.
 - b. Cėdelis.
 - c. Žaidimas iš pinigų.
 - d. Bankas.

2. *Amerikonas tapo žaidimo lyderiu, nes...*
 - a. ... turėjo nuosavą cėdelį.
 - b. ... tai jis sugalvojo šį žaidimą.
 - c. ... mokėjo gerai žaisti.
 - d. ... turėjo daug pinigų.

3. *Kodėl pats Žlabas niekada nelošdavo?*
 - a. Jis neturėjo pinigų.
 - b. Jam paprasčiau buvo atimti pinigus.
 - c. Jis nemokėjo žaisti.
 - d. Bijoj pralošti.

4. *Tekste sakoma, kad Žlabą vaikai laikė garbingu plėšiku, nes...*
 - a. ... jis rūpinosi ne tik savimi.
 - b. ... jis elgėsi garbingai.
 - c. ... jis imdavo duoklę iš vaikų.
 - d. ... jis plėšdavo tik kartą per dieną.

5. *Kodėl vaikai nesiskųsdavo mokytojams apie Žlabicko antpuolius?*
 - a. Nes tikri vyrai nesiskundžia.
 - b. Nes Žlabickas buvo prigrasinęs, kad nesiskųstų.
 - c. Nes mokytojai draudė šį žaidimą.
 - d. Nes gerbė Žlabicką.

6. *Kada vaikai galėdavo ramiai žaisti?*
 - a. Sumokėję duoklę Žlabui.
 - b. Gerai pasislėpę.
 - c. Sumėtę pėdas.
 - d. Pasistatę sargybinius.

7. *Už ką milicininkai išsivedė Žlabą?*
 - a. Už vagystę iš parduotuvės.
 - b. Už vaikų apiplėšinėjimą.
 - c. Už pavogtus tris maišus pinigų.
 - d. Už vagystę iš banko.



8. *Kodėl Zolys nenorėjo vaikams pasakyti tiesos apie palikimą?*
- Nenorėjo pakenkti Žlabickui.
 - Bijojo, kad vaikai jo nepasmerktų.
 - Nenorėjo išduoti brolio.
 - Jam buvo smagu meluoti.
9. *Kas įrodo, kad istorijos pabaigoje vaikai Žlabicko ne tik bijojo, bet ir gerbė?*
- Tai, kad vadino jį garbingu plėšiku.
 - Tai, kad galiausiai vaikai nutarė padėti Zoliui.
 - Tai, kad atiduodavo jam duoklę.
 - Tai, kad neskundė jo mokytojams.
10. *Kodėl tik Žlabickas ėmėsi globoti Zolį?*
- Todėl, kad jie buvo labai artimi.
 - Todėl, kad Žlabickas mokėjo užjausti kitus.
 - Todėl, kad Zolys neturėjo pinigų.
 - Todėl, kad Zolio mama gavo palikimą iš Amerikos.
11. *Už ką bus griežtai nubaustas Žlabickas?*
- Už parduotuvės apiplėšimą.
 - Už vaikų apiplėšimą.
 - Už duoklės rinkimą ir parduotuvės apiplėšimą.
 - Liks nubaustas.
12. *Dėl kokių priežasčių Žlabas vogė ir plėšikavo?*
- Dėl savęs ir dėl Zolio.
 - Norėjo padėti Zoliui.
 - Jis norėjo turėti pinigų.
 - Jis nesilaikė „Dievo įsakymų“.
13. *Ar Zolys iš tiesų griežtai laikėsi „Dievo įsakymų“?*
- Taip. Jis neėmė išloštų pinigų.
 - Ne. Jis ėmė pinigus iš plėšiko Žlabo.
 - Ne. Jis kartais meluodavo.
 - Taip. Jis kasdien skaitė evangeliją.
14. *Kas buvo vienas kitam Zolys ir Žlabas?*
- Bendraklasiai.
 - Giminės.
 - Draugai.
 - Kaimynai.
15. *Kodėl Amerikonas nutarė nebelošti?*
- Bijojo, kad nutiks kaip Žlabui.
 - Pasidarė gėda, kad taip neprotingai leido pinigus.
 - Suprato, kad Zolį maitino Žlabas.
 - Suprato, kad tai kvailas žaidimas.



Puiku! Ačiū!