

Latvijas Universitāte
Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultāte
Izglītības pētniecības institūts

Lasīšanas stratēģijas teksta izpratnes veidošanai un citas metodes lasītprasmes apguvei.

**Izvilks no IEA publikācijas *Putting PIRLS to
Use in Classrooms Across the Globe***

Šis materiāls izveidots ESF projekta Nr. 4.2.2.5/1/23/I/001 "Dalība starptautiskos izglītības pētījumos izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas attīstībai un nodrošināšanai" ietvaros. Satura autortiesības pieder IEA asociācijai (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, 2022)*), oriģinālā izdevuma autori ir Marian Bruggink, Nicole Swart, Annelies van der Lee, and Eliane Segers, un tas pieejams <https://www.iea.nl/publications/teachers-resources/putting-pirls-use-classrooms-across-globe>. Tulkojuma autortiesību turētājs ir Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātes Izglītības pētniecības institūts. Materiāls publicēts ar *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License* (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) licenci.

Izdevumā ietvertos materiālus drīkst lejupielādēt un izdrukāt privātai nekomerciālai lietošanai vai izmantošanai nepastarpinātā mācību procesā, kā to nosaka Autortiesību likums.



Rīga 2024

SATURS

IEVADS.....	3
1. LASĪŠANA JĒGPILNĀ UN FUNKCIONĀLĀ KONTEKSTĀ (AUTENTISKĀ LASĪŠANA)	4
2. PADZIĻINĀTA MIJIEDARBĪBA AR TEKSTU.....	6
3. SEPTIŅAS EFEKTĪVAS LASĪŠANAS STRATĒGIJAS.....	7
4. LASĪŠANAS APGUVES INTEGRĒŠANA CITOS MĀCĪBU PRIEKŠMETOS.....	10
5. LASĪŠANAS IZPRATNES PĀRRAUDZĪBA UN DIFERENCĒŠANA MĀCĪBU PROCESĀ.....	12
6. MĀCĪŠANAS PIEEJAS, KAS APVIENO DAŽĀDUS DIDAKTISKOS PRINCIPUS	13
7. GRAFISKO ORGANIZATORU IZMANTOŠANA LASĪŠANAS STUNDĀS	16
8. TEKSTPRATĪBA DAUDZVALODĪGĀ KLASĒ.....	21
9. DAŽI LABĀS PRAKSES PIEMĒRI TEKSTPRATĪBAS VEICINĀŠANAI NO CITU VALSTU PIEREDZES	24
LITERATŪRA.....	26

IEVADS

Lasītā teksta izpratne ir sarežģīta prasme, kas galvenokārt notiek lasītāja prātā. Lai gan daudz kas ir zināms, un ir pieejama informācija par to, kā mācīt lasītā teksta izpratni, šīs zināšanas ne vienmēr tiek pārnestas uz klases praksi. Šī materiāla mērķis ir pārvarēt plaisu starp zinātni un praksi un palīdzēt skolotājiem pārveidot jaunākās zinātniskās atziņas par lasītprasmi ikdienas praksē.

Balstoties uz zinātniskām atziņām, šajā materiālā aplūkotas šādas tēmas:

- 1) lasīšana jēgpilnā un funkcionālā kontekstā,
- 2) padziļināta mijiedarbība ar tekstiem,
- 3) lasīšanas stratēģijas,
- 4) grafiskie organizatori teksta izpratnei,
- 5) lasīšanas integrēšana citos mācību priekšmetos,
- 6) darbs daudzvalodīgā klasē.

Lasītā teksta izpratne ir prasme, ko bērni paši neapgūst. Tas ir process, kas prasa profesionālu vadību un atbalstu, ko pirmām kārtām nodrošina skolotāji.

1. LASĪŠANA JĒGPILNĀ UN FUNKCIONĀLĀ KONTEKSTĀ (AUTENTISKĀ LASĪŠANA)

Lasīšanu var uzskatīt par jēgpilnu un funkcionālu nodarbi (Pearson et al., 2020; Swanson et al., 2014; Wigfield et al., 2016), jo tai vienmēr ir mērķis. Skolā piedāvātajiem lasīšanas uzdevumiem būtu jāīdzinās lasīšanai brīvajā laikā. To var panākt, pievēršot uzmanību trīs faktoriem, mācot lasītprasmi: lasīšanas materiālam, lasīšanas nolūkam un lasīšanas pieejai.

Izvēloties lasāmvielu, ir svarīgi ņemt vērā skolēnu intereses un priekšzināšanas, kā arī izvēlēties autentiskus materiālus, proti, tādus, kas radīti bez jebkāda izglītojoša mērķa (Bacon & Finnemann, 1990), piemēram, vēstules, receptes, instrukcijas, avīžu vai žurnālu rakstus, dzeju u.c. Svarīgi, lai lasāmā materiāla autoram tā būtu dzimtā valoda.

Didaktiskais piemērs

Skolotāja Maija māca 3. klasi. Ik pēc četrām nedēļām viņas klasē tiek ieviesta jauna lasāmo materiālu tēma. Katrai jaunai tēmai skolotāja apkopo dažādu veidu autentisku lasāmvielu un klasē izveido īpašu lasīšanas zonu. Piemēram, tēmas "Veselīgs ēdiens" lasīšanas zonā ir informatīvas grāmatas par vitamīniem un minerālvielām, avīžu raksti par bērniem, kuri lieto uzturā pārāk daudz cukura, un pavārgrāmatas par to, kā pagatavot veselīgu maltīti. Ir arī stāstu grāmatas par bērniem, kuriem ir grūtības izmēģināt jaunu (veselīgu) pārtiku. Skolēni var atnest savu lasāmvielu - veselīgu ēdienu receptes, komiksu grāmatas par veselīgu uzturu utml.

Autentisku lasīšanu var panākt, izstrādājot interaktīvus, intriģējošus, ikdienas dzīvē balstītus uzdevumus. Tiem jābūt vēršot uz skaidriem mērķiem, piemēram, problēmas risināšanu, diskusijas uzsākšanu vai to, kas notiek ar stāsta galveno varoni. Izmantojot, piemēram, tekstu par asinsrites sistēmu, autentiskas lasīšanas mērķis būtu uzzināt, kā asinis ceļo pa ķermeni un kādas ir sirds un plaušu funkcijas. Proti, autentiskas lasīšanas mērķi varētu izteikt šādi: "Pēc teksta izlasīšanas es zinu, kā asinis ceļo pa ķermeni un kāda ir sirds un plaušu funkcija." Nereti kā šāda teksta lasīšanas mērķis praksē tiek norādīts: "Pēc teksta izlasīšanas es varu izveidot teksta vizuālu attēlojumu." Lai gan vizuālu attēlojumu veidošana var būt noderīga zināšanu apgūvē, ikdienas dzīvē vizuālā attēlojuma veidošana (gandrīz) nekad nav teksta lasīšanas mērķis.

Svarīgs ir arī teksta lasīšanas veids. Tas jāsaista ar lasīšanas nolūku. Piemēram, lasot maizes pagatavošanas recepti, ir svarīgi skaidri iegūt informāciju par to, cik daudz miltu, rauga, sāls un ūdens ir vajadzīgs un kādā temperatūrā nepieciešams iestatīt cepeškrāsni. Receptes teksta izteiksmes līdzekļu vērtējums, visticamāk, nebūs

svarīgs. Stundas mērķis ir izmantot tādu lasīšanas pieeju, kas var tikt izmantota ikdienas situācijās.

2. PADZIĻINĀTA MIJIEDARBĪBA AR TEKSTU

Skolotājs var izmantot dažādus veidus, lai veicinātu skolēnu interesi un izpratni par tekstu. Piemēram, skolotājs var apspriest tekstu, uzdodot atvērtus jautājumus (Kāpēc...? Kā Tu domā...? Kas būtu, ja...? u.tml.), kas aicina analizēt, novērtēt, apkopt lasīto, tā vietā, lai piedāvātu atbilžu variantus.

Ir svarīgi atvēlēt pietiekami daudz laika domāšanai, lai visi skolēni būtu gatavi atbildēt. Ja skolotājs zina, ka klasē ir skolēni, kuri nejutīsies ērti vai kautrēsies atbildēt, skolotājs var izveidot nelielas skolēnu grupas (3 - 4 skolēni) un izmantot kooperatīvās lasīšanas metodes, kur katram grupas dalībniekam tiek dots konkrēts uzdevums (Johnson & Johnson, 2009; Slavins, 2010). Nelielā grupā skolēniem ir vairāk iespēju runāt un ir lielāka iespēja, ka viņi mijiedarbosies savā starpā.

Didaktiskais piemērs

Kooperatīvās lasīšanas aktivitāte, izmantojot lomu kartītes (pēc Source: Kagan & Kagan, 2009)

Katra skolēnu grupa lasa tekstu un kopā strādā pie lasīšanas uzdevuma. Katram grupas dalībniekam ir īpaša loma/atbildība, piemēram:

- Jautātājs — uzdod jautājumus par klases biedra lasītā teksta daļu
- Ilustrators — zīmē attēlus, kas atspoguļo komandas pārdomas par tekstu
- Vārdzinis — nodrošina, ka visi sarežģītie vārdi tiek izprasti, un tos pieraksta
- Apkopotājs — raksta piezīmes un apkopo grupas domas par tekstu, prezentē tās klasei

Skolotājs modelē katru lomu un izdala lomu kartītes katrai grupai pirms kooperatīvās lasīšanas aktivitātes. Kartītes var papildināt ar sarunas uzsākšanas frāzēm, padomiem vai grafiskiem organizatoriem. Skolotājs lasīšanas aktivitātes laikā atbalsta skolēnus viņu lomās.

3. SEPTIŅAS EFEKTĪVAS LASĪŠANAS STRATĒGIJAS

1. Orientēšanās uz tekstu: prognozēšana un lasīšanas mērķu noteikšana

Šī parasti ir pirmā teksta lasīšanas fāze. Orientējoties uz tekstu, lasītājs uztver tekstu globāli, aplūkojot dažādos teksta elementus, piemēram, attēlus, virsrakstus, izkārtojumu un rindkopas. Saistot iegūto informāciju ar savām iepriekšējām zināšanām, lasītājs var izteikt prognozes par teksta veidu, tā kontekstu, kā arī noteikt lasīšanas mērķi un sagatavoties teksta lasīšanai. Ir svarīgi, lai skolēni neizdarītu nejaušas prognozes un tādējādi neiegūtu nepareizu priekšstatu par tekstu. Pamatskolā prognozēšanu vislabāk veikt skolotāja vadībā.

2. Jautājumu uzdošana

Ar tekstu saistītu jautājumu uzdošana ir labs veids kā veicināt skolēnu lasīšanas izpratni. Domāšana par tādiem jautājumiem kā, piemēram, secība tekstā, salīdzinājumi, pretstati, līdzības un atšķirības, cēloņi un sekas, veicina lasīšanas izpratni. Vēl efektīvāk ir tad, kad skolēni iemācās uzdot šos jautājumus paši sev. Kad skolēni ziņkārības dēļ uzdod paši sev jautājumus, viņi paši aktīvi precizē tekstu, vairāk apzinās savu lasīšanas procesu un saglabā motivāciju lasīt. Balstoties uz iepriekšējām zināšanām un par tekstu izteiktajām prognozēm, radīsies jautājumi: “Ko izsaka šī rindkopa?”, “Es nesaprotu. Kā tas ir noticis?”, “Es brīnos, kāpēc...?” u.c.

3. Teksta satura vizualizēšana

Vizualizēšana palīdz labāk uztvert teksta saturu un veicina tālāku domu raisīšanos attiecībā par tekstu. Lasīšanas laikā prātā var automātiski ienākt dažādi tēli vai attēli un tos var vizualizēt, zīmējot vai skicējot. Stāstus var izspēlēt skolēnu grupās, lai viņi varētu just līdzīgi tēliem. Var vizualizēt arī attiecības, kas ir aprakstītas tekstā, piemēram, cēloņus un sekas vai mērķus un līdzekļus, veidojot shēmas vai prāta kartes.

4. Teksta struktūras atpazīšana

Teksta struktūras atpazīšana palīdz skolēniem efektīvi un lietderīgi interpretēt un saprast tekstu. Noskaidrojot attiecības starp teksta daļām un cēloņu un seku struktūru, izmantojot savienotājevārdus (“jo” vai “tāpēc”), lasītājiem pašiem vairs nav jāizsecina šo attiecību nozīme. Līdz ar to teksta interpretācija paņems mazāk kognitīvās enerģijas, lasīšanas laiks būs īsāks, un lasītāji attīstīs dziļāku teksta izpratni (Degand & Sanders, 2002; Sanders & Noordman, 2000). Šī aktivitāte prasa zināšanas gan par teksta struktūru, gan rindkopas vai teikuma uzbūvi, gan savienojumu izmantošanu. Teksta struktūru var kartēt grafiski.

5. Sasaistes izveidošana

Lai saprastu tekstu, lasītājam bieži ir “jālasa starp rindiņām”, citiem vārdiem, bieži nākas izsecināt jaunu informāciju, kas nav burtiski ierakstīta tekstā. Lai to izdarītu, lasītājam ir jāprot sasaistīt iepriekš izlasīto būtisko informāciju ar jauno informāciju, kas iekļauta tekstā, un jāsavieno tā ar savām iepriekšējām zināšanām. To nav viegli iemācīt, jo šis process galvenokārt notiek automātiski. Skaļa domāšana (modelēšana) no skolotāja puses palīdz skolēniem iemācīties pašiem veidot šo sasaisti.

6. Teksta kopsavilkuma veidošana

Apkopojot tekstu, lasītājam ir jādomā par teksta dziļāko būtību un jāatmet nebūtiskais. Mijiedarbojoties skolēni var kopīgi apspriest, kas, viņuprāt, ir vissvarīgākais, savukārt skolotāja vai citu skolēnu pārdomas teksta apkopošanas laikā var novest pie dziļākas teksta izpratnes. Tas palīdz labāk iegaumēt teksta būtību, kas pēc tam noder, apgūstot arī citus priekšmetus. Kopsavilkums var būt gan kā rakstisks teksts, gan kā shēma vai zīmējums. Apkopošanu var veikt arī, atstāstot stāstu vai balsī atsaucot atmiņā izlasīto.

7. Izpratnes pārraudzība un precizēšana

Lasīšanas laikā var rasties izpratnes problēmas, piemēram, kad lasītājs nezina vārda nozīmi vai nesaprot teikumu vai teksta daļu. Var izmantot dažādas teksta izpratnes stratēģijas, piemēram vārdu mācīšanos, lai uzzinātu kāda vārda nozīmi. Dažreiz vārda nozīmi var izsecināt no konteksta, tāpēc ir lietderīgi vēlreiz izlasīt teikumu vai teksta daļu. Vēl viena stratēģija ir sadalīt vārdu sastāvdaļās. Tāpat skolēniem jāsaprot, ka ne vienmēr ir jāzina visi vārdi, lai saprastu tekstu. Ja izpratnes problēmas rodas teikuma līmenī, efektīva stratēģija ir pārlasīt teikumus, kas atrodas ap nesaprotamo teikumu.

1. tabulā doti piemēri katrai no septiņām aprakstītajām lasīšanas stratēģijām.

1. tabula.

Didaktiskie piemēri katrai no septiņām lasītprasmes apguves stratēģijām

Stratēģija	Piemērs, kā skolotājs to var modelēt
Orientēšanās uz tekstu	Kad izlasīju nosaukumu "Eviņa un viņas sapņu zirgs", man likās, ka tas ir stāsts par mazu meiteni un viņas zirgu. Skatoties uz šiem attēliem, es domāju, ka notika kaut kas, kas viņu apbēdināja. Diez, kas tas bija...
Jautājumu uzdošana	"Otrs iemesls ir..." Pagaidiet! Tātad, kas ir pirmais tekstā minētais iemesls, kāpēc gulēšana ir veselīga?
Vizualizēšana	Tātad zirneklis domā, ka viņš ir spēcīgāks par ziloni. Uzzīmējiet vai iztēlojieties zirnekli, kurš domā, ka viņam ir lielāki muskuļi nekā zilonim.
Teksta struktūras atpazīšana	Rakstīts "pirmais", "otrais" un "trešais". Tas nozīmē, ka dots saraksts. Tie var būt soļi vai cilvēku vai lietu saraksts.
Sasaistes izveidošana	Ā, es par to esmu lasījis jau agrāk! Kur tas bija iepriekšējā rindkopā? Es jau kaut ko par to zinu! Es zinu, ka...
Kopsavilkuma veidošana	Hmm, kas ir vissvarīgākais šajā sadaļā? Vienā teikumā atkārtosim, kas tajā teikts...
Izpratnes pārraudzība un precizēšana	"Lielākajā daļā Zemes vēstures periodu klimats ļoti atšķīrās no mūsējā." Klimats - ko tas nozīmē? Lasīsim tālāk, varbūt tad kļūs skaidrāks: "Zemes klimats mainās. Pēdējo 100 gadu laikā vidējā temperatūra uz Zemes ir paaugstinājusies. Arī nokrišņu daudzums ir mainījies." Ā, tas ir kaut kā saistīts ar laikapstākļiem uz Zemes!

4. LASĪŠANAS APGUVES INTEGRĒŠANA CITOS MĀCĪBU PRIEKŠMETOS

Pamatzināšanas ir būtiska teksta izpratnes daļa, tāpēc svarīga zināšanu uzkrāšana. Jo vairāk skolēniem ir zināšanu par apkārtējo pasauli, jo vairāk viņi uz tām var paļauties, lasot tekstus, kuros ir jauna informācija. Viens no veidiem, kā uzkrāt zināšanas, ir lasīt dažādus informatīvos tekstus arī citos mācību priekšmetos, piemēram, ģeogrāfijā, vēsturē vai citās zinātnēs. Tādā veidā skolēni ne tikai iegūst jaunas zināšanas, bet arī apgūst jaunu, mācību priekšmetam specifisku vārdu krājumu. Lasīšanas integrēšana citos mācību priekšmetos nereti nodrošina, ka skolēni vairāk iesaistās un kļūst motivētāki lasītāji. Der atcerēties, ka visu mācību priekšmetu skolotāji ir arī lasītprasmes skolotāji.

Didaktiskais piemērs lasīšanas izpratnes integrēšanai bioloģijas stundā

Skolēni mācās par asinsrites sistēmu bioloģijā. Lai izraisītu bērnos zinātkāri, skolotājs atnesis līdzīgu asinsspiediena mērītāju, un skolēnu klātbūtnē izmēra savu asinsspiedienu: 130/74. Tas uzreiz skolēniem rada jautājumus: “Ko tas nozīmē? Kas ir asinsspiediens?” Sākas saruna par asinīm ķermenī. Skolēni stāsta savu pieredzi par asiņainām brūcēm un to, ko viņi zina par asinīm. Skolotājs izstāsta savu pieredzi un skaidri izrunā un izskaidro vairākus, iespējams, nezināmus vārdus (piemēram, asinsvadi), kas vēlāk parādās tekstā, kuru viņi kopā gatavojas lasīt. Iepriekšējās zināšanas ir aktivizētas.

Skolēni ir motivēti uzzināt vairāk par asinsrites sistēmu. Skolotājs iepazīstina ar informatīvo tekstu no bioloģijas mācību grāmatas. Skolotājs un skolēni kopā aplūko virsrakstus un attēlus un prognozē, par ko būs teksts. Lasīšanas mērķis ir skaidrs visiem skolēniem. Izlasot tekstu, viņi zinās, kā asinis ceļo pa ķermeni un kādas ir sirds un plaušu funkcijas.

Skolēni skaļi lasa tekstu pāros. Viens lasa, otrs uzdod jautājumu par izlasīto daļu. Lai palīdzētu skolotājs izveido kartītes ar iesāktiem jautājumiem, piemēram: “Es gribētu zināt, kas šajā teksta fragmentā...”, “Kā tas iespējams, ka...?” Skolēns atbild uz jautājumu, un tas rada mijiedarbību starp abiem skolēniem attiecībā uz teksta saturu. Jautājumi, uz kuriem skolēni nevar atbildēt, tiek pierakstīti, lai vēlāk tos apspriestu kopā ar skolotāju un citiem klasesbiedriem. Skolēni ir pieraduši lasīt pāros, ja tas tiek praktizēts arī lasīšanas stundās.

Kad visi skolēni izlasījuši tekstu, skolotājs iesaka viņiem uzzīmēt asinsrites sistēmu, lai parliecinātos, ka viņi atceras informāciju. Skolotājs uzzīmē cilvēka ķermeni uz lielas papīra lapas, un kopā visi atkal lasa tekstu. Lasot un domājot skaļi, skolotājs zīmējumā pieraksta vajadzīgo informāciju, ar bultiņām norāda asins plūsmas virzienu, iezīmē plaušas un piebilst: “Skābeklis uzsūcas asinīs caur alveolām.” Stundas gaitā skolotājs arvien biežāk atstāj skolēnu

ziņā, kāda informācija būtu vēl jāpievieno konkrētai zīmējuma daļai. Skolotājs pārbauda, vai visi piekrīt. Vai šī informācija ir pilnīga? Kā mēs to varētu labāk aprakstīt? Ko par to saka teksts? Kad uzdevums ir pabeigts, zīmējums tiek novietots klasē. Nākamajā bioloģijas stundā skolotājs vispirms aplūkos zīmējumu, lai atkārtotu šīs jauniegūtās zināšanas.

Lasīšanu var ļoti dabiski saistīt kopā ar rakstīšanu, jo lasītprasmes apguve pozitīvi ietekmē skolēnu rakstīšanas kvalitāti. Rakstveida instrukcija nodrošina arī labāku lasīšanas izpratni. Gan lasot, gan rakstot skolēni līdzīgi izmanto savas zināšanas un kognitīvos procesus (Graham & Hebert, 2010; Graham et al., 2018). Aktivitātes, kas integrē abas ar valodas apguvi saistītās prasmes, var būt stāsta turpinājuma rakstīšana, izmantojot savu iztēli, kopsavilkuma rakstīšana vai piezīmju veikšana, kā arī iespēja rakstiski uzdot jautājumus par tekstu vai uz tiem atbildēt.

5. LASĪŠANAS IZPRATNES PĀRRAUDZĪBA UN DIFERENCĒŠANA MĀCĪBU PROCESĀ

To, cik labi skolēns saprot tekstu, var pārbaudīt dažādos veidos. Visbiežāk izmantotais rīks ir rakstisks lasīšanas izpratnes tests, kas sastāv no teksta un jautājumiem vai teksta, kam seko uzdevums. Atkarībā no rezultātiem skolotāji var pieņemt lēmumu par turpmākajām lasīšanas stundām un to, cik daudz uzmanības nepieciešams veltīt noteikta teksta apguvei. Skolēniem var nākties piestrādāt pie viena vai vairākiem lasīšanas izpratnes faktoriem, piemēram, teksta nozīmes izpratnes vai vārdu krājuma papildināšanas, kas ietekmēs viņu tālākos rezultātus. Turklāt jāņem vērā skolēnu motivācija lasīt. Lai to pārraudzītu, skolotājs var pārrunāt ar skolēniem pašu lasīšanas procesu vai novērot, kā skolēni izprot tekstu tad, kad viņi balsī lasa vai domā. Vēl viens veids, kā gūt ieskatu skolēna lasīšanas procesā, ir lūgt skolēnu izskaidrot savas atbildes, atbildot uz jautājumiem par tekstu (Cain & Oakhill, 2006). Formatīvās vērtēšanas mērķis nav tikai noteikt izpratnes līmeni, bet gan uzlabot turpmāko mācību procesu, sniedzot atgriezenisko saiti. Izmantojot abu veidu testus (summatīvo un formatīvo), skolotājs var izlemt, kuriem skolēniem jāpievērš papildu uzmanība un ar kādiem lasīšanas aspektiem turpmāk būtu jāstrādā.

Skolēnu monitorēšana atklāj skolēnu atšķirības lasīšanas izpratnes līmenī un viņu izglītības vajadzībās, tāpēc ir nepieciešams diferencēt skolēniem dotos uzdevumus. Teksts nedrīkst būt pārāk grūts, jo tad skolēni zaudēs motivāciju lasīt, un lasīšanas mērķi, iespējams, netiks sasniegti. Skolēni nemācās arī no tekstiem, kas ir pārāk viegli. Svarīgi piedāvāt tekstu atbilstoši spēju līmenim. Tekstu vienkāršošana, lai tie atbilstu skolēna līmenim, parasti nav laba ideja; tas bieži noved pie sliktiem, bezjēdzīgiem tekstiem. Tā vietā, lai pielāgotu tekstus lasītājiem, kuriem trūkst izpratnes prasmes, diferenciaciju var panākt arī, sniedzot skaidrus norādījumus par vārdu nozīmi, lasīšanas stratēģiju izmantošanu un teksta struktūru.

Didaktiskais piemērs

Plānotās sarunās par grāmatu lasīšanu ar atsevišķiem skolēniem vai nelielām skolēnu grupām, skolotājs un skolēni var daudz ko uzzināt. Sarunas var koncentrēties uz to, kādas grāmatas skolēniem patīk lasīt un kāpēc, kā viņi risina noteiktas teksta izpratnes problēmas vai kā skolēniem veicas ar uzdevumiem, kas iekļauti grāmatā. Lasīšanas sarunas ne tikai ļauj skolotājam iepazīt skolēnu intereses un lasīšanas procesu, bet arī dod iespēju sniegt tūlītēju padomu vai ieteikt lasāmvielu un uzstādīt lasīšanas mērķus.

6. MĀCĪŠANAS PIEEJAS, KAS APVIENO DAŽĀDUS DIDAKTISKOS PRINCIPUS

Lai nodrošinātu pēc iespējas efektīvāku lasīšanas izpratni, ir svarīgi integrēt vairākus didaktiskos principus, piemēram, kopā lasīt autentisku tekstu, modelēt, kā uzlabot izpratni, izmantojot vienu vai divas stratēģijas, dot skolēniem sadarbības uzdevumu par tekstu, un visbeidzot kopīgi apspriest gūtos rezultātus. Šie principi viens otru pastiprina. Daži didaktiskie principi jau ir iekļauti vairākās labi zināmās mācīšanas pieejās. Tālāk sekos trīs efektīvas pieejas, kurās šie principi atkārtojas.

Didaktiskais piemērs - lasīšanas stunda, kurā integrēti didaktiskie principi izpratnes veicināšanai

Skolotājs un viņa 5. klase pēdējā laikā ir daudz mācījušies par ceļošanu kosmosā. Skolēni ir uzzinājuši par Saules sistēmu un to, kā planētas pārvietojas ap Sauli, aprēķinājuši attālumu starp zemi un dažādām planētām un zvaigznēm, kā arī noskatījušies interviju ar Nīderlandes astronautu Andrē Kuipersu, kurš divas reizes bija devies kosmosā. Skolotājs uzdeva jautājumus par gravitāciju un planēšanu kosmosā. Uz šiem jautājumiem tika atbildēts, izmantojot informatīvas grāmatas, tekstus no interneta un pašu izstrādātus gravitācijas eksperimentus. Skolēni pat projektēja un izmēģināja savu kosmosa kuģi. Šodien ir ielānota lasīšanas stunda, un skolēni lasa fragmentu no astronauta dienasgrāmatas par to, ko viņš domāja un pārdzīvoja nedēļā pirms došanās uz kosmosa staciju, un to, kā viņš tam gatavojās.

Pirms teksta izlasīšanas

Skolotājs pārrunā tekstu ar saviem skolēniem: “Kas tas par tekstu? Vai esat kādreiz iepriekš lasījuši dienasgrāmatu? Vai jūs rakstāt dienasgrāmatu? Ko jūs tajā rakstāt? Mēs lasīsim astronauta dienasgrāmatu. Ko mēs jau zinām par astronautiem?” Skolotājs liek skolēniem īsi aktivizēt savas priekšzināšanas, darbojoties grupās pa trim. Katrs grupas dalībnieks pēc kārtas izstāsta to, ko zina par astronautiem.

Lasot tekstu

Pirmās divas rindkopas (pirmdiena un otrdiena dienasgrāmatā) skolotājs nolasa skaļi. Tas dod viņam iespēju skaļi domāt (modelēt teksta izpratni) un parādīt, kā eksperts lasa tekstu. Modelēšanā viņš koncentrējas uz to, kā uzdot sev jautājumus un kā saistīt tekstā esošo informāciju ar iepriekšējām zināšanām, lai uzlabotu izpratni [izmantotās lasītprasmes stratēģijas: jautājumu uzdošana un sasaistes izveidošana].

Skolotājs sāk lasīt: “Šodien ir pirmdiena, un tiek veikti pēdējie pielāgojumi manam skafandram. Šajā pēcpusdienā plkst. 14.00 man būs jāmēģina uzvilkt un pārbaudīt savu tērpu pēdējo reizi. Es nevaru sagaidīt! Tagad tas viss kļūst ļoti reāls.”

Skolotājs: ““Tagad tas viss kļūst ļoti reāls.” - Ko tas nozīmē? Varbūt nepieciešams izlasīt atkārtoti. Pēdējo reizi mēģina uzvilkt skafandru... Viņš gandrīz dodas kosmosā... Tas patiešām notiks tagad. Es domāju, ka viņš ir ļoti satraukts!” Skolotājs lasa tālāk: “Mana četrgadīgā meita man jautā, kāpēc šie skafandri ir tik garlaicīgi. Kāpēc gan tos neveido rozā krāsā ar tauriņiem uz tiem? Labs jautājums, īsti nezinu atbildi. Varbūt man ar to jāiepazīstina NASA (Amerikas Savienoto Valstu kosmosa programma). Vai zinājāt, ka šāds skafandrs ir ļoti smags? Tam ir jābūt stingram, jo tas ne tikai pasargā mani no spiediena atšķirībām, bet arī no saules gaismas, radiācijas un maziem meteorītiem.”

Skolotājs: “Re, spiediena atšķirības! Par to esam lasījuši jau iepriekš. Kosmosā nav gaisa spiediena, bet tas ir uz Zemes. Tātad skafandrs viņu no tā pasargā.”

Skolotājs turpina: “Šajā pēcpusdienā man ir arī veselības pārbaude un fitnesa treniņš. Pēc tam es došos vakariņās kopā ar sievu Eimiju. Pagaidām pēdējo reizi dosimies uz savu iecienītāko restorānu. Man viņas ļoti pietrūks.”

Skolotājs: “Hmm, es domāju, vai viņš varēs viņai piezvanīt no kosmosa?”

Pēc īsas pirmo divu rindkopu apspriešanas skolēni mazās grupās skaļi nolasa nākamās rindkopas. Viens audzēknis lasa, otrs apkopo teksta daļu, nākamais atbild un veido kopsavilkumu. Viens no audzēkņiem pieraksta arī nepazīstamos vārdus, lai vēlāk tos pārrunātu ar klasi. Grupās, kurās skolotājs zina, ka ir skolēni, kuriem ir grūtības ar lasītā izpratni, viņš novēro skolēnus un viņu darbību [lasītprasmes apguves stratēģija: pārraudzība un diferenciacija].

Pēc teksta izlasīšanas

Kad katra grupa ir beigusi lasīt tekstu, skolotājs uzsāk grupas diskusiju par rakstnieka sajūtām.

Skolotājs: “Dienu pirms aiziešanas kosmosā viņš kļuva “nemierīgs” un viņam “izspiedās sviedri”. Ko tas nozīmē? Kādi citi vārdi tekstā parāda, kā viņš jūtas? Nedēļas sākumā viņš bija tik satraukts. Kas ir mainījies? Iedomājieties, ka jūs esat astronauti. Pamazām tuvojas izlidošanas brīdis. Kā jūtaties? Vai varat iedomāties astronauta sajūtas? Vai jums pašiem ir bijušas tādas sajūtas, kad tuvojas kāds aizraujošs notikums?” [lasītprasmes apguves stratēģija: padziļināta mijiedarbība ar tekstu].

Šīs lasīšanas stundas beigās skolotājs izdala mazas piezīmju grāmatiņas un dod skolēniem uzdevumu.

Skolotājs: “Šodien ierakstiet savā dienasgrāmatā ne tikai to, ko jūs darījāt vai iemācījāties, bet arī to, kā jūs jutāties. Dienasgrāmatu varat papildināt ar jebko visas dienas garumā. Varat tajā arī zīmēt, lai izskaidrotu situācijas. Jūs paši izlemjat, vai jūsu dienasgrāmata paliek slepena, vai arī jūs to kopīgojat ar saviem klasesbiedriem. Iespējams,

ir skolēni, kuri vēlas katru nedēļu vai katru dienu rakstīt dienasgrāmatu” [lasītprasmes apguves stratēģija: sasaistes izveidošana].

1. Savstarpējā mācīšana

Apgrieztā mācīšana ir pieeja, kad skolēni pakāpeniski uzņemas skolotāja lomu nelielām grupām lasīšanas stundās. Šajās nodarbībās skolēni izmanto četras lasīšanas stratēģijas: prognozēšanu, jautājumu uzdošanu, neskaidrību noskaidrošanu un teksta kopsavilkuma veidošanu. Pirms savstarpējās mācīšanas uzsākšanas skolēniem ir nepieciešams laiks, lai apgūtu un praktizētu šīs četras stratēģijas. Kad skolēni ir tās apguvuši, viņi pēc kārtas vada sarunu par teksta saturu. Tas mudina skolēnus aktīvi iesaistīties lasīšanas procesā un ļauj viņiem sekot līdzi savai izpratnei lasīšanas laikā.

2. Stratēģiskā lasīšana sadarbojoties (SLS)

Līdzīga pieeja ir stratēģiskā lasīšana sadarbojoties (SLS): savstarpējā mācīšana apvienojumā ar mācīšanos sadarbojoties. Izmantojot SLS, skolēni iemācās pielietot tādas lasītprasmes apguves stratēģijas kā teksta priekšskatīšanu (orientēšanās uz tekstu), izpratnes pārraudzīšanu un nozīmes precizēšanu, kā arī teksta kopsavilkuma veidošanu. Sākotnēji skolotājs pavada laiku, mācot skolēnus izmantot šīs stratēģijas. Kad skolēni tās ir apguvuši, viņi strādā kopā mazās, jauktās grupās, kur katram grupas dalībniekam tiek piešķirta noteikta loma, piemēram, kāds ir žurnālists, kurš apkopo galvenās idejas, vai līderis, kurš nosaka labāko izmantojamo stratēģiju. Skolotājs darbojas kā SLS padomdevējs.

3. Uz koncepciju orientēta lasītprasmes apguve (KOLA)

Uz koncepciju orientēta lasītprasmes apguve ietver darbošanos pie kādas zinātniskas tēmas vairāku nedēļu garumā. Skolēni formulē izzinošus jautājumus par šo tēmu un izvēlas tekstus, kas var palīdzēt viņiem atbildēt uz šiem jautājumiem. Pēc dažām nedēļām viņi iepazīstina viens otru ar saviem rezultātiem. Iespēju robežās tiek integrētas citas mācību jomas, piemēram, vēsture. Skolotājs atkal darbojas kā padomdevējs un nodrošina gan lasīšanas stratēģiju izmantošanu, gan interesantas grāmatas un tekstus dažādos līmeņos, lai atbalstītu skolēnus. KOLA trūkums ir tas, ka tā parasti izmantojama tikai attiecībā uz informatīviem tekstiem.

7. GRAFISKO ORGANIZATORU IZMANTOŠANA LASĪŠANAS STUNDĀS

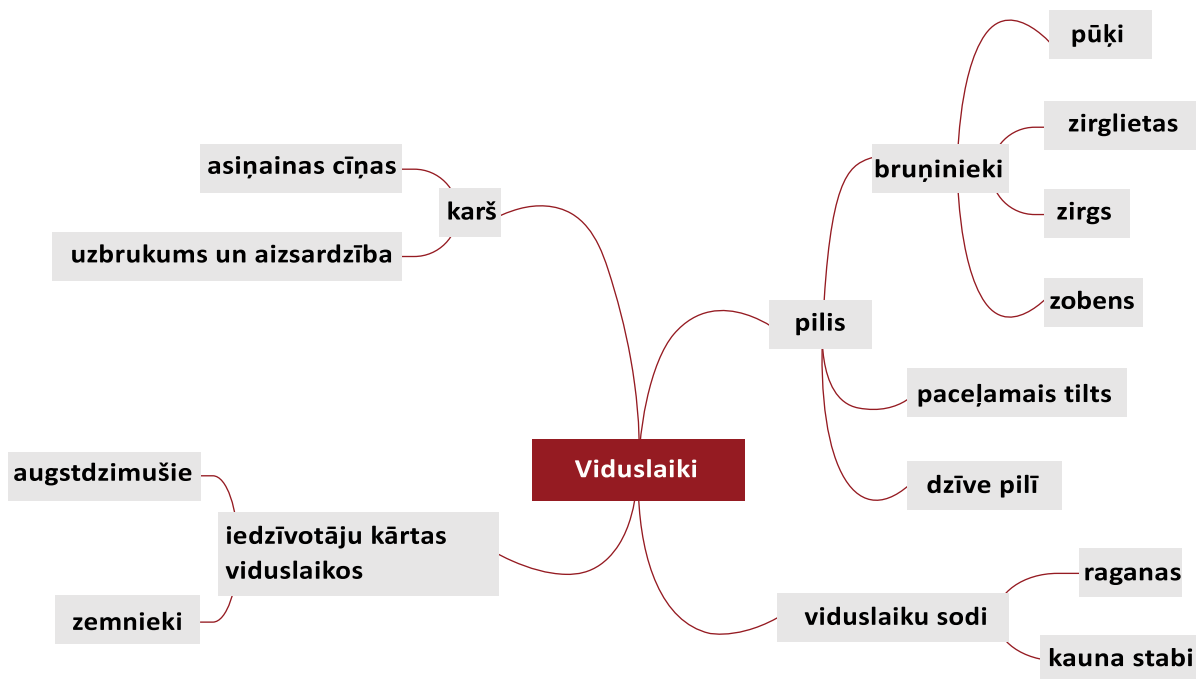
Pēc teksta izlasīšanas, skolēniem jānodod jēgpilnus lasīšanas uzdevumus, ar kuru palīdzību viņi var aktīvi apstrādāt teksta saturu. Padziļināta teksta satura apstrāde palīdz identificēt, kura teksta daļa vai daļas nav pilnībā izprastas, un, izmantojot lasīšanas stratēģijas, tiek uzlabota šo teksta daļu izpratne. Skolēni labāk atceras teksta saturu, strādājot pie uzdevumiem, kas aktivizē viņu izpratni par tekstu. Šim nolūkam var izmantot grafiskos organizatorus, piemēram, domu kartes, ar kuru palīdzību teksta (vai tā daļas) saturs tiek attēlots strukturēti. Grafiskie organizatori parāda, kā teksta daļas ir saistītas viena ar otru vai kā jauna informācija ir saistīta ar zināšanām, kas skolēniem jau ir. Shematiska teksta attēlojuma izmantošana ir mācību paņēmiens, kas palielina mācīšanās efektivitāti (Robinson et al., 1995; Hall et al., 1992). Izmantojot grafiskos organizatorus, skolotāji lasīšanas stundās var integrēt vairākus didaktiskos principus. Piemēram, grafiskie organizatori var būt noderīgi vizualizējot un apkopojot tekstu. Arī grafiskā organizatora veidošana, strādājot pāros vai nelielās grupās, automātiski rosina mijiedarbību un diskusijas starp skolēniem par teksta saturu. Turklāt skolotāji var pārraudzīt skolēnu izpratni par tekstu, vērojot, kā skolēni skaļi diskutē un aizpilda grafisko organizatoru.

Atkarībā no teksta veida un lasīšanas mērķa, tekstu strukturēšanai var izmantot dažādus grafiskos organizatorus: domu kartes, tabulas, Venna diagrammas, shēmas un stāstu kartes.

1. Domu kartes

Domu kartes bieži tiek izmantotas, lai aktivizētu pamatzināšanas pirms informatīva teksta lasīšanas. Skolēni domā par to, ko viņi jau zina par tēmu, kas tiek ierakstīta domu kartes centrā. Domas ir sadalītas kategorijās un saistītas viena ar otru. Pēc teksta izlasīšanas šo domu karti var papildināt ar jaunu informāciju no teksta. Ir svarīgi strukturēt informāciju domu kartē, lai kļūtu skaidras attiecības starp vārdiem.

1. attēlā parādīts domu kartes piemērs par tēmu *Viduslaiki*.



1. attēls.
Domu kartes piemērs

2. Tabulas

Informatīviem tekstiem, kas ietver salīdzināšanu, var izveidot tabulu. Šādā tabulā līdzības un atšķirības tiek kartētas strukturētā veidā.

Tabulas piemērs attēlots 2. tabulā.

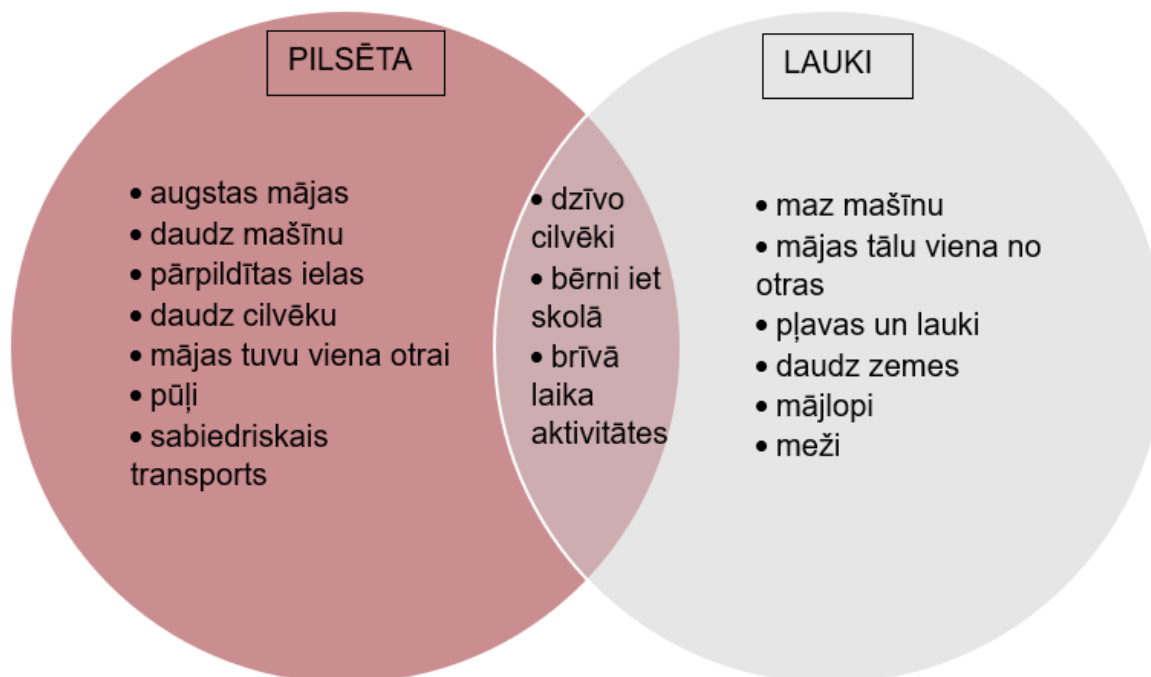
2. tabula.
Tabulas piemērs

	Mājdzīvnieks	Lidojošs	Peldošs	Nagains	Spalvains	Ēd citus dzīvniekus
Lauva				x	x	x
Kaķis	x			x	x	x
Zelta zivtiņa	x		x			
Ērglis		x		x		x

3. Venna diagrammas

Ja tekstā tiek salīdzināti divi jēdzieni, parādības, cilvēki, dzīvnieki vai lietas, Venna diagramma var būt noderīga, lai noskaidrotu atšķirības un līdzības. Atšķirības tiek rakstītas apļu ārējā daļā, bet līdzības - apļu pārklājošajā daļā.

2. attēlā redzams Venna diagrammas piemērs.

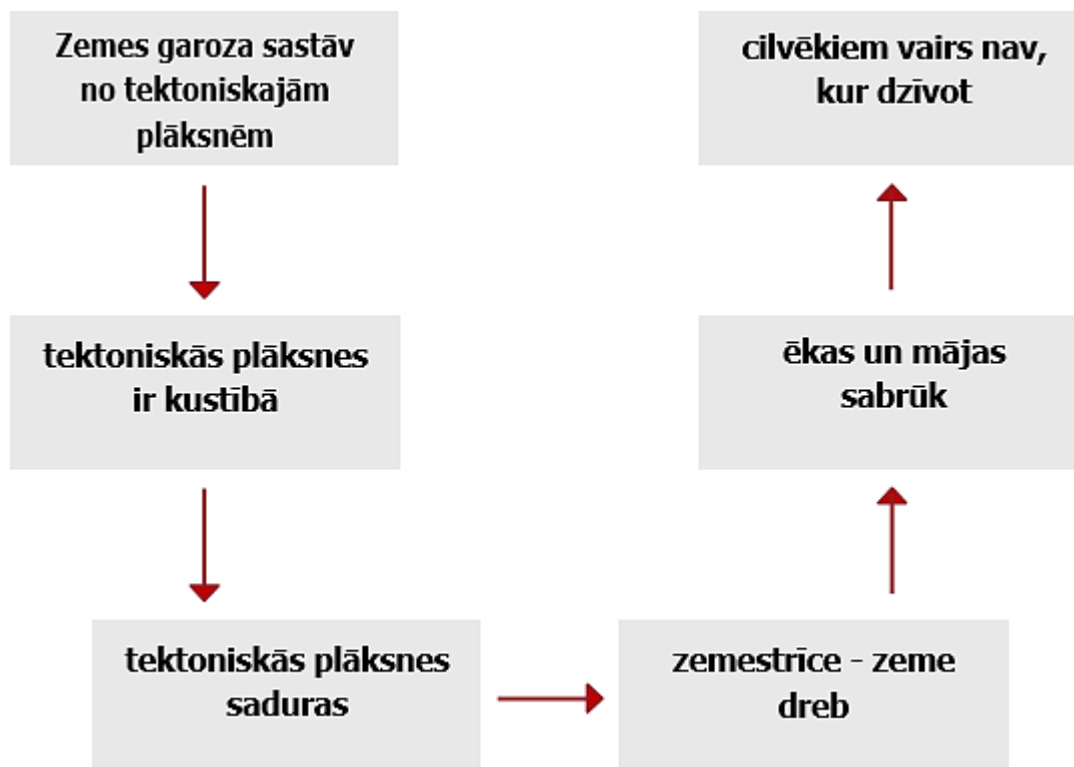


2. attēls.
Venna diagrammas piemērs

4. Shēmas

Tekstus, kuros tiek aprakstīti cēloņi un sekas, var attēlot shēmā, savukārt cēloņus un sekas var ierakstīt atsevišķos lodziņos un savienot tos ar bultiņām. Šāda veida organizatoru var izmantot arī tekstiem, kuros aprakstītas problēmas un risinājumi.

Shēmas piemērs parādīts 3. attēlā.



3. attēls.
Shēmas piemērs

5. Teksta kartes

Pēdējais organizatora piemērs ir teksta karte. Tā ir vispiemērotākā literāriem tekstiem. Aizpildot teksta karti, skolēniem ir jādomā par tādiem stāsta elementiem kā tēli, sižets, vide, problēma un stāsta atrisinājums. Ir vienkāršas teksta kartes, kas koncentrējas uz stāsta sākumu, vidu un beigām, bet sarežģītākas kartes ietver arī tādu elementus kā rakstura iezīmes vai citu sīkāku informāciju. Izmantojot teksta karti, skolēni var izveidot pilnīgu literāra teksta pārskatu.

3. tabulā parādīts teksta kartes piemērs.

VIDE	TĒLI	
Mežā un pludmalē	Galvenais varonis – zirneklis Ansis	
	Citi tēli: zilonis un valis	
SĀKUMS	VIDUS	BEIGAS
Ansis izaicina ziloni un vali uz virves vilkšanu	Sākas virves vilkšana, un valis un zilonis to velk viens pret otru nevis pret Ansi. Virve pārtrūkst, un Ansis izliekas, ka ir uzvarējis.	Zilonis uzzina, ka valis vilka virvi nevis Ansis. Viņš kļūst ļoti dusmīgs. Ansis bēg un paslēpjas mājās pie cilvēkiem.
Sīkāka informācija	Sīkāka informācija	Sīkāka informācija
Ansis strīdas ar ziloni un vali	Ansis vienu virves galu iedod zilonim mežā un otru - valim jūrā.	Pērtiķis no koku galotnēm ir redzējis virves vilkšanu un pastāsta zilonim, kas īsti noticis.
Virves vilkšana notiks rīt pulksten 10.00		

3. tabula.
Teksta kartes piemērs

8. TEKSTPRATĪBA DAUDZVALODĪGĀ KLASĒ

Vairāk nekā puse pasaules iedzīvotāju runā vairāk nekā vienā valodā. Daudzvalodīgi skolēni ir tie, kas spēj izteikties un darboties vairākās valodās. Būtībā tekstpratības mācīšana daudzvalodīgiem skolēniem neatšķiras no monolingvālu skolēnu mācīšanas, tomēr ir vairāki specifiski aspekti un problēmas, ar kurām skolotājiem daudzvalodīgā klasē nākas saskarties.

Pētījumi liecina, ka kopumā tiem, kuri lasa valodā, kas nav viņu dzimtā valoda, nereti ir zemāks tekstpratības līmenis otrajā valodā (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Galvenais iemesls zemākiem rādītājiem lasītā izpratnē un lēnākai tekstpratības attīstībai ir tas, ka skolēniem otrajā valodā ir mazāks vārdu krājums (Lervåg & Aukrust, 2010). Vārdu krājums nav tikai atsevišķas vārdu vienības, bet gan daļa no vārdu tīklojuma ar daudzām savstarpējām saiknēm. Jo vairāk zināmu saikņu starp vārdiem, jo dziļāka ir vārdu izpratne. Skolēniem ar citu dzimto valodu bieži vien ir mazāk attīstīts vārdu tīklojums otrajā valodā.

Pirmās valodas prasmei var būt pozitīva pārnese otrās valodas izpratnē (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Ja valodām ir vairāk līdzību, pārnesei būs lielāka nozīme - skolēni būs ieguvēji no radniecīgiem vārdiem, kas dažādās valodās izklausās līdzīgi un kuriem ir līdzīga nozīme.

Tāpat kā dzimtās valodas apguvē, lasīšanas videi mājās ir ļoti liela nozīme. Bērniem pašiem jālasa un jāredz, ka citi lasa gan dzimtajā, gan otrajā valodā. Kultūras atšķirības var ietekmēt gan vecāku, gan bērnu lasīšanas motivāciju un attieksmi pret lasīšanu, kas savukārt ietekmē tekstpratību. Valodas lietošanas kvalitāte mājās vidē ir svarīgs faktors arī otrās valodas tekstpratības attīstībā (Van den Bosch et al., 2020). Piemēram, nozīme ir gan vecāku un bērnu sarunām par dažādiem tematiem, gan arī grāmatu skaitam mājās, bibliotēku apmeklējumu biežumam un vārdu un atskaņu spēļu spēlēšanai. Lasīšanas stimulēšana ir svarīga, lai turpinātu augšupejošu cēloņsakarības spirāli (vairāk lasīšanas, augstākas prasmes, augstāka motivācija utt.).

1. No teorijas līdz praksei klasē

Lai kļūtu par veiksmīgu lasītāju otrajā valodā, nepieciešams apgūt lielu vārdu krājumu, ko lielā mērā nosaka lasīšana. Vārdu krājuma un izpratnes savstarpējā saistība ir skaidra, tāpēc klasē uzmanība jāpievērš abiem.

Ir svarīgi izprast bērna spēju lasīt un pārraudzīt lasīšanas izpratnes attīstību. Ieteicams, ka jau pirms mācību uzsākšanas skolotājs saņem informāciju par bērna dzimtās valodas attīstību un to, vai bērnam patīk lasīt un vai mājās tiek lasīts. Tas jau sniegs norādes par to, ko sagaidīt attiecībā uz otrās valodas attīstību un kāda līmeņa iesaiste varētu būt nepieciešama.

Labākais veids, kā apgūt valodu, ir to praktizēt. Bērni ir jāmudina lasīt grāmatas, skatīties filmas, klausīties dziesmas un iesaistīties citās aktivitātēs, kurās viņi saskaras ar otro valodu. Tomēr lingvistiskās pārneses dēļ noteikti būtu jāveicina un jāatbalsta lasīšana arī pirmajā valodā. Gan motivācija lasīt, gan prasme izbaudīt lasīšanu spēlē nozīmīgu lomu lasīšanas prasmju uzlabošanā (Mol & Bus, 2011). Motivācija ir saistīta ar pašnoteikšanos (Ryan & Deci, 2000). Ja bērns pats spēj izdarīt izvēles un uzraudzīt savu mācību procesu, iekšējā motivācija būs augstāka. Liela nozīme ir otrās valodas apguves mērķim, praktiskajiem ieguvumiem un iekšējām vērtībām: kāpēc tu vēlies iemācīties otro valodu? Progresā un panākumu pieredzē arī veicina lasīšanas motivāciju (Toste et al., 2020).

Saskaņā ar De Burgh-Hirabe (2013), lasīšanas motivāciju vairāk ietekmē lasīšanas materiāli un skolēna attieksme pret lasīšanu otrajā valodā nekā skolēna lasīšanas prasmes vai sociokulturālā vide. Turklāt pirmie divi var kompensēt pēdējos divus komponentus. Daži skolēni var izjust trauksmi, lasot otrajā valodā, bet šādos gadījumos skolotājiem jācenšas palīdzēt, meklējot veidus, kā mazināt viņu satraukumu.

2. Otrās valodas vārdu krājuma attīstīšana

Mazāks vārdu krājums ir saistīts ar zemāku tekstpratību. Svarīgi stimulēt otrās valodas vārdu krājumu, pievēršoties tā kvalitātei. Vārdu krājuma apguve vai vārdu mācīšanās bieži var būt garlaicīga gan bērniem, gan skolotājiem. Viens no risinājumiem var būt domu karšu izmantošana rotaļām līdzīgu aktivitāšu veidā. Domu kartes var palīdzēt parādīt attiecības starp vārdiem un jēdzieniem. Veicinot vārdu krājuma attīstību, svarīgi pievērst uzmanību ne tikai vārda nozīmei, bet arī tā formai - piemēram, kā vārds tiek izrunāts vai rakstīts (Janssen et al., 2019). Ieteicams arī atkārtot vārdus dažādos kontekstos vai izmantot kooperatīvās spēles, lietojot jaunapgūtos vārdus vai pievēršot uzmanību atvasinātajiem vārdiem. Izmantojot noteiktas metodes, tiek radītas pazīstamas rutīnas, kas vēlāk palīdz skolēniem mācību procesā.

3. Otrās valodas lasīšanas stratēģiju mācīšana

Svarīga vārdu mācīšanās stratēģija ir spēja atvasināt nezināma vārda nozīmi no konteksta (Fukkink & de Glopper, 1998), vēl jo vairāk tiem, kas lasa otrajā valodā, jo viņiem nezināmo vārdu būs vairāk. Skolotāji var palīdzēt bērniem iemācīties izmantot morfoloģisko informāciju, lai izsecinātu nezināma vārda nozīmi, analizējot priedēkļus un piedēkļus.

Arī lasīšanu dzimtajā valodā var uzskatīt arī par līdzekli, lai atbalstītu otrās valodas apguvi. Apgūstot vārdus noteiktas tēmas kontekstā, skolotājs var jautāt, vai skolēni zina šos vārdus arī kādā citā valodā, kas var veidot plašāku vārdu klāstu un veicināt jaunu vārdu apguvi. Skaidrojot, piemēram, pagātnes gramatisko laiku, skolēni var vieglāk to uztvert, ja viņi saprot, kā pagātnes laiku izmanto dzimtajā valodā. Tas nenozīmē, ka skolotājiem pastāvīgi

jāiesaista skolēnu dzimtā valoda, bet tās prasmju izmantošana var būt spēcīgs veids, kā uzlabot tekstpratību otrajā valodā.

9. DAŽI LABĀS PRAKSES PIEMĒRI TEKSTPRATĪBAS VEICINĀŠANAI NO CITU VALSTU PIEREDZES

1. Lasīšanas integrēšana citos mācību priekšmetos Čīlē

Aktivitāte: "Ikdienas komentāri" ir balstīta uz īsu lasījumu, kas ir vienots ar citiem mācību priekšmetiem. Piemēram, ja matemātikā skolēni strādā ar mērījumiem, tad lasīšanas stundā tiek lasītas dažādas receptes, to sastāvdaļas ar mērījumiem gramos un kilogramos. Savukārt, ja ģeogrāfijā mācās par Amerikas valstīm un to tipiskajiem ēdieniem vai apģērbiem, lasīšanas nodarbībās arī var izmantot kādas valsts tipiskas maltītes recepti. Teksta fragments no rīta tiek skaļi nolasīts klasei, un skolēni pēc tam gatavo par to rakstisku komentāru. Teksts tiek analizēts, veicinot jaunu vārdu apguvi un veidojot asociācijas ar savu vidi, pieredzes mijiedarbību utt.

2. Tekstpratība caur mijiedarbību un motivēšanu Ķīnā

1. un 2. klases skolēniem tiek iedoti vairāki attēli, kuri vēlāk mijiedarbojoties tiek pārrunāti. Skolēni apspriež tekstus un praktizē jautājumu uzdošanu un atbild uz jautājumiem. Skolēni mācās viens no otra, paužot savu viedokli. Arī domāšana tiek attīstīta, šķirstot bilžu grāmatas un apspriežot tās ar vienaudžiem. Sākumskolas skolēniem īpaši patīk skatīties animētas bilžu grāmatas (animēta grāmata parasti nozīmē minimāli kustīgas grāmatas ilustrācijas ar drukātu un ierunātu tekstu video formātā, piemēram, <https://www.youtube.com/watch?v=g8Gadvafi9k>). Ja skolēns neizprot visu teikumu, viņš/viņa cenšas uzminēt teikuma nozīmi no attēlu konteksta vai pēc atslēgvārdiem. Skolotājiem ieteicams veidot interesantas situācijas, mijiedarboties ar skolēniem spraigos dialogos, liekot viņiem pateikt dažus vienkāršus teikumus. Tas stiprina mācīšanās motivāciju un ļauj izmantot apgūtos vārdus teikumos. Skolotāji māca arī to, kā skolēniem novērtēt tiešsaistes tekstu un ziņu avotu uzticamību un kā izvēlēties nepieciešamo no plašā tiešsaistes piedāvājuma, lai palīdzētu sev mācīties.

3. Lasīšana daudzvalodu vidē Apvienotajā Karalistē

Katras lasīšanas nodarbības sākumā 10 minūtes tiek veltītas vārdu krājuma pilnveidošanai, un bērni katru dienu tiek iepazīstināti ar kādu jaunu vārdu. Šie vārdi tiek parādīti uz klases sienas, un bērni tiek aicināti tos izmantot ikdienas sarunās un rakstīšanā. Runāšana un klausīšanās ir būtiskas prasmes, lai lasītu un rakstītu visos mācību priekšmetos. Tiek veicināta grāmatu lasīšanu divās valodās, izmantojot skolas bibliotēku, kur bērni var izvēlēties grāmatas vairākās valodās, lai lasītu tās arī mājās kopā ar ģimeni. Skolas mājaslapas tiek izmantotas kā alternatīvs resurss ģimenēm, kur iespējams piekļūt tiešsaistes videoklipiem, kuros skolas darbinieki lasa grāmatas angļu valodā un vairākās citās valodās.

4. Lasīšanas stundu bagātināšana, lai palielinātu lasīšanas motivāciju Gruzijā

Lai mācību process skolēniem būtu atraktīvs un motivējošs, stundas jāpapildina ar interaktīvām metodēm. Jo daudzpusīgāka ir mācību stunda, jo lielāku interesi un atbildību skolēni izrāda pret mācībām. Plānojot stundu un aktivitātes, skolotāji ņem vērā skolēnu spējas, intereses un to, ka katram skolēnam ir nepieciešama diferencēta pieeja. Tiek radīta vide, kurā visi skolēni ir vienlīdz iesaistīti mācību procesā. Lai sasniegtu labākus rezultātus, gan skolotājam, gan skolēnam ir jābūt pieejamiem dažādiem resursiem, kas tiks efektīvi un lietderīgi izmantoti mācīšanas un mācīšanās procesā. Grāmatu atdzīvināšana, ieviešot teātra vai ekrāna teksta adaptācijas, ir neatņemama sastāvdaļa, lai kļūtu par labu lasītāju. Lomu spēles palīdz uzlabot spēju pārdomāti lasīt un palielina motivāciju lasīt. Skolotājiem un vecākiem jādemonstrē, ka lasīšana ir aizrautīga nodarbe nevis garlaicīga nepieciešamība. Skolotājiem vajadzētu iedegt skolēnos motivāciju lasīt, iesakot atbilstošus tekstus, organizējot literārus vakarus neformālā vidē un piedāvājot dažādus iedrošinājumus, kas mudinās skolēnus kļūt par labiem lasītājiem.

LITERATŪRA

Bacon, S. M., & Finneman, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives and strategies of university foreign-language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74, 459–473.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697–708.

De Burgh-Hirabe, R. (2013). A model of motivation for extensive reading in Japanese as a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(1), 72–93.

Degand, L., & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7), 739–757.

Fukkink, R. G., & de Gloppe, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450–469.

Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Carnegie Corporation of New York.

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, K., & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284.

Hall, R. H., Dansereau, D. F., & Skaggs, L. P. (1992). Knowledge maps and the presentation of related information domains. *The Journal of Experimental Education*, 61, 5–18.

Janssen, C., Segers, E., McQueen, J. M., & Verhoeven, L. (2019). Comparing effects of instruction on word meaning and word form on early literacy abilities in kindergarten. *Early Education and Development*, 30(3), 375–399.

Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620.

Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267.

Pearson, P., Palincsar, A., Biancarosa, G., & Berman, A. (2020). *Reaping the rewards of the Reading for Understanding Initiative*. National Academy of Education.

Robinson, D. H., & Kiewra, K. A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 455–467. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.455>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

Sanders, T., & Noordman, L. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37–60.

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.

Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading, 43*(3), 290–308.