

ANDREJS GESKE, ANTRA OZOLA

---

SKOLĒNU SASNIEGUMI LASĪTPRASMĒ  
LATVIJĀ UN PASAULĒ



**Andrejs Geske, Antra Ozola**

**Skolēnu sasniegumi lasītprasmē  
Latvijā un pasaulē**

LU Akadēmiskais apgāds

UDK 37 (075.8)  
Ge 887

*Andrejs Geske, Antra Ozola.* **Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē.** – Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2007, – 192 lpp.

Sērijas „Izglītības pētniecība Latvijā” piektā monogrāfija veltīta ceturto klašu skolēnu lasītprasmes izpētei starptautiska salīdzinošā izglītības pētījuma ietvaros. Skolēnu lasītprasmē ceturtajā skolas gadā ir īpaši nozīmīga, jo šajā laikā notiek pāreja no lasīt mācīšanās uz mācīšanos lasot.

Monogrāfijā analizēti Latvijas skolēnu sasniegumi, to starptautiskie un nacionālie konteksti Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas – IEA (*The International Association for Evaluation of Education Achievement*) Starptautiskajā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study 2006*), kas norisinājās 39 pasaules valstīs no 2003. gada līdz 2007. gadam.

Monogrāfija paredzēta izglītības politikas veidotājiem un izglītības vadītājiem, mācību satura speciālistiem, metodiķiem, skolotājiem, izglītības zinātniekiem, atbilstošu studiju virzienu studentiem un citiem lasītājiem, kurus interesē izglītība Latvijā.

Recenzenti:

*Dr. phys.* profesors **Andris Kangro**,  
*Dr. paed.* docente **Gunta Malzubre**

Zinātniskais redaktors

*Dr. phys.* profesors **Andris Grīnfelds**

Literārā redaktore **Gita Bērziņa**

Maketu un vāka dizainu veidojusi **Ilze Reņģe**

ISBN 978-9984-825-02

© Latvijas Universitāte, 2007  
© Andrejs Geske, Antra Ozola, 2007

4

## Saturs

Ievads .....	7
1. Starptautiskā salīdzinošā izglītības pētniecība un PIRLS lasītprasmes pētījums .....	9
2. Lasītprasme .....	13
2.1. Lasītprasme un valoda .....	13
2.2. Lasītprasme un rakstpratība .....	14
2.3. Lasītprasmes definējums OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā .....	17
2.4. Lasītprasmes definējums PIRLS pētījumā .....	18
2.5. Lasītprasmes veidošanās .....	20
2.6. Izglītību reglamentējošie dokumenti Latvijā par lasītprasmi sākumskolā .....	22
3. PIRLS lasītprasmes pētījums un tā norise .....	27
3.1. Pētījuma ietvarstuktūra .....	27
3.2. Pilotpētījums .....	27
3.3. Pamatpētījuma norise .....	29
3.4. PIRLS 2006 pētījuma izlase .....	31
4. Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumi starptautiskā un nacionālā salīdzinājumā .....	35
4.1. Latvijas rezultāti starptautiskā kontekstā .....	35
4.2. Skolēnu lasītprasmes sasniegumu sadalījums Latvijā .....	54
5. Dzimuma ietekme uz sasniegumiem lasītprasmē .....	59
5.1. Pētījumi par dzimuma atšķirību ietekmi uz lasītprasmi .....	59
5.2. Dzimuma noteiktas mācību sasniegumu atšķirības un iespējamie risinājumi .....	61
5.3. Dzimuma noteiktas atšķirības lasītprasmē PIRLS 2006 pētījumā .....	63
5.4. Dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē un urbanizācijas faktors .....	69
5.5. Mācību valodas ietekme uz dzimuma noteiktām atšķirībām sasniegumos lasītprasmē .....	71
5.6. Dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē atkarībā no skolas veida .....	72
6. Bilingvālo skolēnu lasītprasmes sasniegumi .....	75
6.1. Bilingvālisms .....	75
6.2. Bilingvālie skolēni pasaulē .....	76

6.3. Latvijas 4. klašu bilingvālie skolēni .....	77
6.4. Skolēnu sasniegumi Latvijā atkarībā no mājās un skolā lietotās valodas.....	81
7. Klašu un skolotāju starptautisks salīdzinājums .....	83
7.1. Skolotāju vispārējs raksturojums .....	83
7.2. Skolotāju apmierinājums ar darbu .....	87
7.3. Lasītprasmes sasniegumu saistība ar klases lielumu .....	90
7.4. Darbs mācību stundā.....	95
8. Latvijas skolotāju darbs klasēs ar augstiem lasītprasmes sasniegumiem.....	99
8.1. Kvalitatīvā pētījuma norise .....	99
8.2. Skola, skolēni un vecāki.....	100
8.3. Mācību materiāli .....	103
8.4. Skolēnu vērtēšana.....	105
8.5. Mācību darba metodes .....	107
9. Lasīšana ģimenēs.....	113
9.1. Vecāku nodarbinātība .....	113
9.2. Lasīšanas resursi mājās.....	113
9.3. Vecāku attieksme pret lasīšanu .....	116
9.4. Bērnu literārās aktivitātes .....	121
10. Dažādu faktoru ietekmes pakāpe uz skolēnu sasniegumiem lasītprasmē PIRLS 2001 pētījumā.....	133
10.1. Kas rada atšķirības skolēnu lasītprasmē? .....	133
10.2. Zemo un augsto sasniegumu grupu salīdzinājums.....	133
10.3. Ģimenes sociāli ekonomiskie faktori .....	134
10.4. Skolēna un ģimenes kopdarbība lasītprasmes attīstībai .....	135
10.5. Lasīšana ārpus skolas .....	136
10.6. Lasīšana skolā .....	138
10.7. Regresijas vienādojumi.....	139
11. Kopsavilkums.....	143
12. Literatūra.....	149
13. Pielikums.....	155

## Ievads

Latvijas Universitātes (LU) Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes (PPF) Izglītības pētniecības institūta veidotās sērijas «Izglītības pētniecība Latvijā» piektā monogrāfija veltīta ceturto klašu skolēnu lasītprasmes izpētei starptautiska salīdzinoša izglītības pētījuma ietvaros. Skolēnu lasītprasme ceturtajā skolas gadā ir īpaši nozīmīga, jo šajā laikā notiek pāreja no lasīt mācīšanās uz mācīšanos lasot. Laba lasītprasme ir pamats sekmīgām mācībām turpmākajos gados.

Darbā analizēti Latvijas skolēnu sasniegumi, to starptautiskie un nacionālie konteksti Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas – IEA (*The International Association for Evaluation of Education Achievement*) Starptautiskajā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study 2006*), kas norisinājās 39 valstīs no 2003. gada līdz 2007. gadam.

PIRLS 2006 tāpat kā citus IEA un OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) Skolēnu sasniegumu novērtēšanas programmas pētījumus Latvijā veica LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Izglītības pētniecības institūta (direktors profesors Andris Kangro) pētnieki, to finansēja IEA un LU. Pētījumu Latvijā vadīja Antra Ozola.

Monogrāfija paredzēta izglītības politikas veidotājiem un izglītības vadītājiem, mācību satura speciālistiem, metodiķiem, skolotājiem, izglītības zinātniekiem, atbilstošu studiju virzienu studentiem un citiem lasītājiem, kurus interesē izglītība Latvijā.

Monogrāfijas autori ir LU PPF profesors Andrejs Geske un pētniece Antra Ozola. Autori izsaka lielu pateicību 147 skolu 4162 skolēniem, viņu vecākiem, skolu direktoriem un skolotājiem, kas piedalījās pētījumā. Pateicoties viņu veltītajam laikam, viedokļiem un uzskatiem, mums izdevies spert vēl vienu soli Latvijas izglītības izpētē. Ceram, ka mūsu kopējā darbā iegūtie rezultāti palīdzēs pilnveidot lasīšanas mācīšanos un mācīšanu, kā arī Latvijas izglītības sistēmu kopumā. Autori pateicas grāmatas zinātniskajam redaktoram un recenzentiem, kā arī visiem Izglītības pētniecības institūta darbiniekiem un pētījumā iesaistītajiem LU PPF studentiem par viņu lielo ieguldīto darbu pētījuma veikšanā un atbalstu monogrāfijas tapšanā.





## 1. Starptautiskā salīdzinošā izglītības pētniecība un PIRLS lasītprasmes pētījums

Nodaļā izskaidrota starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu būtība un mērķi.

Kā apgalvo cilvēkkapitāla teorija, izglītība ir produktivitātes un ekonomiskās izaugsmes pamatā (Cohn, Geske, 1990). Tātad kvalitatīva izglītība stabilizē valsti ekonomiskā aspektā. Bet kā zināt, kāda ir izglītība konkrētā valstī? Cik efektīva ir izglītības sistēma? Kāds, salīdzinot ar citām valstīm, ir izglītības saturs? Uz šiem jautājumiem palīdz atbildēt starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi.

Atskatoties vēsturē, franču pētnieks Marks Antuāns Žiljēns (*Marc-Antoine Jullien*) tiek uzskatīts par salīdzinošās izglītības pētniecības aizsācēju. 1817. gadā tika publicēts viņa darbs, kura mērķis bija salīdzināt izglītības institūcijas Eiropā (UNESCO, 1993). Savukārt gandrīz gadsimtu vēlāk – 20. gadsimta sākumā – Anglijā Maikls Sadlers (*Michael Sadler*) uzsvēris izglītības sistēmu analīzi plašā sociālā kontekstā un paudis viedokli, ka bez nopietnas salīdzinošās analīzes nedrīkst citu valstu izglītības sistēmas aprakstus izmantot savas valsts izglītības sistēmas reformēšanai (Kārkliņa, 2005).

Nozīmīgākie ieguvumi starptautiskajos izglītības sasniegumu novērtēšanas pētījumos ir (Geske, Grīnfelds, Kangro, 1997):

- ticami pētījumu rezultāti par situāciju valsts izglītības sistēmā salīdzinājumā ar citām valstīm, tādējādi labāk izprotot valsts izglītības sistēmu starptautiskā kontekstā;
- starptautisku pētījumu veikšanas pieredze, kas ļauj piemērot starptautiska līmeņa kvalitātes standartus nacionāla līmeņa izglītības izvērtēšanā;
- iesaistīšanās pētniecības virzienam atbilstošās starptautiskās organizācijās, lai nodrošinātu savai valstij pastāvīgu pieeju pasaulē atzītu izglītības ekspertu tīklam.

Pasaulē, kur notiek aizvien straujāka globalizācija ar aizvien intensīvāku sāncensību, izglītības darbiniekiem tāpat kā vecākiem un politiķiem būtu jāpārdomā aktuālie izglītības standarti un pedagoģiskā prakse starptautiskā kontekstā tā, lai tas, kas no skolēniem tiek sagaidīts, nebūtu ierobežots tikai kāda rajona, pilsētas vai valsts līmenī (Shen, Talavera, 2003).

Kā uzsver T. A. Rombergs (Romberg, 1999), dažkārt salīdzinošo pētījumu rezultāti padara problemātisku pat to, kas tiek uztverts kā pats par sevi saprotams. Tikai tad, kad valsts vidējie skolēnu sasniegumi tiek salīdzināti ar augstu sasniegumu valstu rezultātiem, cilvēki no zemāku sasniegumu skolu sistēmām apzinās savas problēmas izglītībā. Zemi sasniegumu standartu noved pie mākslīgi paaugstinātām atzīmēm, kas skolēniem ļauj noticēt, ka viņu sasniegumi ir labāki nekā īstenībā. Starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu rezultāti palīdz izglītības speciālistiem, vecākiem un skolēniem no izglītības sistēmām, kurās mācību sasniegumi ir zemi, saskatīt nepieciešamību paaugstināt akadēmiskos standartus, kas ir nozīmīgs pasākums mācību sasniegumu uzlabošanā (Shen, Talavera, 2003).

Pētījumu rezultātu efektīvā izmantošanā ļoti liela nozīme ir izglītības nozares teorētiķu un praktiķu sadarbībai, kas nodrošinātu pētījumu rezultātu pieejamību un sabiedrības informētību. Pētījumu noderīgumu lielā mērā nosaka tas, vai to rezultāti atrod dzirdīgas ausis. Starptautisku ekspertu pieejamības fakts vien negarantē, piemēram, zinātnieku un politiķu sadarbību. Vājo vietu atklāšana izglītības sistēmā, tās efektivitātē, mācību organizācijā vai saturā negarantē to cilvēku uzmanību, kas spēj rosināt, izstrādāt, attīstīt un ieviest nepieciešamās izmaiņas.

Starptautiskajā salīdzinošajā izglītības pētniecībā ievērojamo vietu ieņem Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (*IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) darbība. Tā ir organizācija, kas nodarbojas ar starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu organizēšanu visā pasaulē. IEA asociācija tika dibināta kā nevalstiska kooperatīva organizācija, kas vadītu salīdzinošos pētījumus izglītības prakses un politikas jomā ar nolūku uzlabot mācību kvalitāti gan valsts, gan starptautiskā mērogā, kā arī nodarbotos ar dažādu valstu izglītības politikas un prakses novērtēšanu un salīdzināšanu ar mērķi uzlabot šo valstu izglītības sistēmu (Dedze, 1999). Kopš 1958. gada IEA asociācija īstenojusi 23 starptautiskos izglītības sasniegumu novērtēšanas pētījumus.

Dž. P. Kīvs un D. Adamss (Keeves, Adams, 1994) salīdzinošos pētījumus iedala trīs grupās:

- 1) aprakstošie pētījumi,
- 2) attīstības pētījumi,
- 3) analītiskie attiecību un procesu pētījumi.

IEA pētījumu datu struktūra ļauj veikt gan aprakstošo, gan analītisko, gan attīstības analīzi. IEA pētījumi ir balstīti uz mācību programmām un standartiem. Pētījumi ir izskaidrojoši, un tajos izmanto plašas aptaujas.

Mācību programmas un standartus pēti trijos līmeņos: sistēmas, skolas un skolēna līmenī (Plomp, Loxley, 1992). IEA pētījumu dati aptver visus

minētos līmeņus, iegūto rezultātu analīze tiek veikta gan starptautiskā, gan nacionālā līmenī, iespējams salīdzināt un analizēt jebkuru pētījuma dalībvalstu rezultātus un to cēloņus.

Viens no IEA asociācijas organizētajiem pētījumiem ir Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Pirmais šī longitudinālā pētījuma posms notika 2000.–2001. gadā (PIRLS 2001), otrais tika īstenots 2005.–2006. gadā (PIRLS 2006), bet trešais cikls paredzēts 2010.–2011. gadā (PIRLS 2011). Pētījuma mērķa grupā ir skolēni, kas mācās 4. klasē, tātad 9–11 gadus veci. Pētījuma ietvaros tiek lietoti ne tikai uzdevumi skolēnu lasītprasmes novērtēšanai, bet arī skolēnu, viņu vecāku, skolotāju un skolas direktoru aptaujas, kas ļauj izvērtēt skolēnu mācību darba kontekstu un apkārtējās vides ietekmi uz tā rezultātiem. Katrā pētījuma ciklā Latvijā piedalījās aptuveni 4000 skolēnu, viņu vecāki, skolotāji un skolu direktori gan no skolām ar latviešu, gan no skolām ar krievu mācību valodu.

PIRLS pētījums izveidots, lai palīdzētu tā dalībvalstīm uzlabot lasīšanas mācību kvalitāti. Pētījuma mērķis ir sniegt nepieciešamo informāciju izglītības politiķiem un izglītības speciālistiem, lai uzlabotu skolēnu lasītprasmi (Mullis et al., 2004).

## **1. nodaļas kopsavilkums**

Starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu rezultāti ļauj analizēt skolēnu sasniegumus ietekmējošos faktorus, tādējādi izstrādājot iespējamus risinājumus valstu izglītības sistēmu un izglītības kvalitātes uzlabošanai.

Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums PIRLS sniedz datus 4. klases skolēnu lasītprasmes novērtēšanai, kā arī iespēju novērot sasniegumu progresu laikā un saistīt tos ar skolēnu māju un skolas vides faktoriem, tādējādi iegūstot informāciju par lasīšanas mācību uzlabošanas iespējām valstī.



## 2. Lasītprasme

Nodaļā aplūkoti jautājumi, kas saistīti ar lasītprasmes terminoloģisko problemātiku, definējumiem un mērījumiem starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos, lasītprasmes veidošanas, kā arī analizēts lasītprasmes ieguves atspoguļojums sākumskolu izglītību reglamentējošos dokumentos Latvijā.

### 2.1. Lasītprasme un valoda

Saliktenis *lasītprasme* veidots no diviem vārdiem – *lasīt* un *prasme*. Pirmais tiks aplūkots termins *lasīšana*, jo tas ir viens no lasītprasmes pamatelementiem – bez lasīšanas procesa lasītprasme nav iedomājama. Pedagoģijas terminu skaidrošajā vārdnīcā (2000) lasīšanu apraksta kā rakstu zīmju, teksta, simbolu uztveršanu, saprašanu un izteikšanu ar skaņām, vārdiem, teikumiem. Lasīšana raksturota kā sarežģīta sensoriskās domāšanas prasme zīmju uztveršanai un to veidojošo jēdzienu artikulācijai. Šī uzskatāma par visaptverošu un pēc būtības atbilstošu lasīšanas definīciju, kas ietver būtiskākās lasīšanas procesa daļas – uztveršanu un saprašanu, kā arī izteikšanu (skaļi vai tikai pie sevis – prātā).

Nākamā salikteņa daļa un būtiskais analizējamais termins ir *prasme*. Tā ir māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam, prasme ir arī darbības izpildes priekšnosacījums un tāda zināšanu un darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi. Prasmes veidojas vingrinoties un var tikt pastāvīgi pilnveidotas, bet būtiski ir tas, ka ne vienmēr iespējams pateikt konkrētu robežu, kur kādas noteiktas prasmes sākas, jo ir arī tāds jēdziens kā zemas prasmes vai nepietiekamas prasmes, kas bieži nozīmē, ka definējumā minētās «mākas veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam» pietrūkst.

Runājot par lasītprasmi, dažādos avotos nereti tiek pieminēta arī lasīšanas kompetence. I. Maslo un I. Tiļļa kompetenci raksturo kā pieredzes gūšanas iespējas pamatotu spēju un pieredzes individuālu kombināciju (Maslo, Tiļļa, 2005). Pedagoģijas terminu skaidrošajā vārdnīcā (2000) kompetenci skaidro kā nepieciešamās zināšanas, profesionālo pieredzi,

izpratni kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasmi zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā. Saistībā ar lasītprasmes kompetenci jāuzsver terminu *kompetence* veidojošais izpratnes elements, kas saistāms ar prasmi zināšanas un pieredzi izmantot darbībā. Saistot terminu *lasīšana* ar terminu *kompetence*, iespējams runāt par lasītprasmi apliecinošu procesu, kurā māka uztvert un saprast tekstā pausto rodas un pilnveidojas, izmantojot zināšanas un pieredzi.

Būtu dīvaini runāt tikai par lasītprasmi, nepieminot valodu, bez kuras šī prasme nebūtu iedomājama. Valoda nav tikai saziņas līdzeklis. Tā ir sociāla parādība, līdzeklis un instruments. Ar valodas palīdzību cilvēku sabiedrība veido kulturālo identitāti un padara iespējamu zināšanu akumulāciju un tālāk nodošanu. Lai kļūtu par daļu no sabiedrības, jāspēj ne tikai lietot simbolu sistēmu, saskaņojot vārdus un frāzes ar specifiskiem objektiem, personām un notikumiem, bet arī jāspēj uztvert nozīmes nianšes un izprast vērtību sistēmas, kas sakņojas konkrētās sabiedrības unikālajā valodas lietojumā (Mitchell, Destino, Karam, Colon-Muniz, 1999).

Par kompetenci var runāt ne tikai lasītprasmes kontekstā. Pētnieki mēdz runāt arī par valodu kā indivīdam piemītošu kompetenci, vairāki autori izšķir divus līmeņus – mikro un makrolīmeni. Lingvistiskās (valodas) kompetences mikrolīmeņa prasmi veido vārdu krājums, izruna, gramatika, sintakses un teikuma konstrukciju zināšana (DeGroot, Kroll, 1997). Par makrolīmeņa prasmi tiek uzskatīta spēja risināt sarežģītas problēmas un rosināt jēgpilnu sociālu diskusiju (Cummins, 1991 A). Neskaitot zināšanas par vārdu dekodēšanu un teikumu veidošanu, makrolīmeņa sarunu kompetence ietver izpratni par kontekstu un spēju pielāgot valodu atkarībā no laika, iesaistītajiem cilvēkiem un sociālajām attiecībām. Mācīšanās šajos divos līmeņos ir komplekss process. Tie abi darbojas paralēli un nevienu no tiem nevar atlikt, kamēr tiek apgūts otrs. Pat otrādi – mācīšanās vienā no līmeņiem stiprina otru (Mitchell, Destino, Karam, Colon-Muniz, 1999).

## 2.2. Lasītprasme un rakstpratība

Lasītprasme angļiski visbiežāk apzīmēta ar terminu *reading literacy*, kas, burtiski tulkojot latviešu valodā, varētu būt *lasīšanas rakstpratība*, jo angļu valodas termins *literacy* saskaņā ar tulkojumu Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā (2000) atbilst latviešu terminam *rakstpratība*.

Lai iegūtu izpratni par termina *rakstpratība* saturu un nozīmi, aplūkosim šādas rakstpratības definīcijas un to raksturojošus izteikumus:

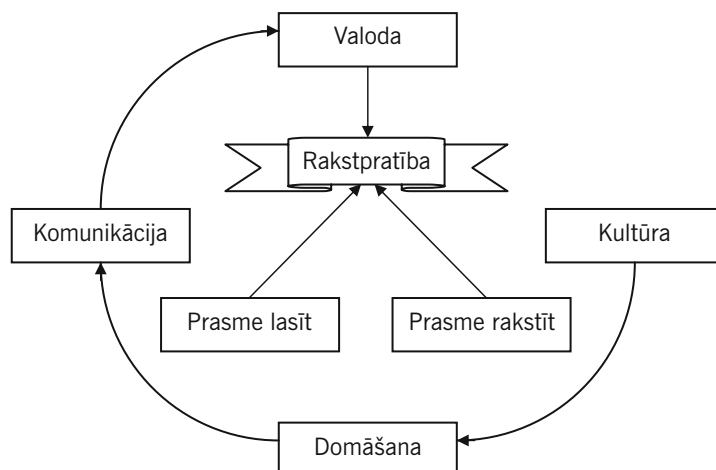
1. Lasīšanas un rakstīšanas prasme; prasme lasīt un pareizi rakstīt; pretstats – analfabētisms (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).
2. Spēja lasīt, rakstīt, komunicēt un saprast (Wagner, 2006).
3. Spēja lasīt un rakstīt. Mūsdienu kontekstā tas nozīmē lasīt un rakstīt rakstiskai komunikācijai adekvātā līmenī, kas dod iespēju sekmīgi funkcionēt noteiktos sabiedrības līmeņos (Wikipedia, 2005).
4. Spēja runāt, klausīties, lasīt, rakstīt un apsvērt. Domāšana ir visu šo procesu neatņemama sastāvdaļa (Shumate, Creek, Crittenden, 2001).
5. Lietot drukātu un rakstītu informāciju, lai funkcionētu sabiedrībā, sasniegtu savus mērķus un attīstītu zināšanas un potenciālu (OECD, 1995).
6. Paaudzēs nodota prasme, ko nepieciešams mācīt ar nolūku sasniegt attīstību (Lundberg, 1991).
7. Rakstpratības izglītībā nozīmīga loma ir pozitīvai attieksmei pret valodu (Kádár-Fülop, 1998).
8. Starp valodas spējām un lasītprasmi ir cieša saistība (Dedze, 1999).
9. Tiek piedāvātas daudzas rakstpratības definīcijas, kuras balstītas uz:
  - spēju lasīt un rakstīt,
  - valodas un kultūras apzināšanos (Tønnessen, Kiosoglou-Adams, 1996).
10. Cilvēks ir «rakstpratīgs», kad iegūtas zināšanas un prasme lasīt un rakstīt, kas dod iespēju efektīvi iesaistīties visās tajās aktivitātēs, kur rakstpratība ir normāli pieņemta attiecīgajā kultūrā un grupā (Gray, 1956,).

Pēc 10 minētajos avotos atrodamo angļu valodas termina *literacy* definīciju analīzes jākonstatē, ka ir 7 atslēgas jēdzieni, kas atšķirīgajās definīcijās visbiežāk parādās un mēdz būt kopīgi. Tie ir: lasīšana, rakstīšana, komunikācija, kultūra, sabiedrība, domāšana un valoda.

Rakstpratība (*literacy*) visbiežāk tiek uzskatīta par prasmi lasīt un rakstīt (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; Wagner, 2006; Wikipedia, 2005; Shumate, *et al.*, 2001; OECD, 1995; Tønnessen, Kiosoglou-Adams, 1996; Gray, 1956). Nereti minētajām divām pamatprasēm rakstpratības definīcijā pievieno arī citus jēdzienus, piemēram, komunikāciju – runāšanu un klausīšanos (Wagner, 2006; Wikipedia, 2005; Shumate, *et al.*, 2001). Divās (Wagner, 2006; Shumate, *et al.*, 2001) no 10 analizētajām definīcijām bez iepriekš minētā uzsvēta arī domāšana kā spēja saprast un apsvērt. Šumate (Shumate, *et al.*, 2001) uzsver, ka «domāšana ir visu šo procesu neatņemama sastāvdaļa». Sabiedrības loma rakstpratībā ietverta trijās no pētītajām definīcijām (Wikipedia, 2005; OECD, 1995; Gray, 1956), kurās tiek akcentēta rakstpratības loma cilvēka sekmīgai darbībai sabiedrībā. Trijās (Lundberg, 1991; Tønnessen,

Kiosoglou-Adams, 1996; Gray, 1956) no analizētajām definīcijām minēta arī kultūras loma rakstpratības veidošanās procesā. Pēdējais nozīmīgais atslēgas jēdziens, kas minēts trijās (Kádár-Fülop, 1998; Dedze, 1999; Tønnessen, Kiosoglou-Adams, 1996) no 10 analizētajām rakstpratības definīcijām, ir *valoda*. Viens no nozīmīgākajiem iemesliem, kāpēc valoda tiek saistīta ar rakstpratību, ir «cieša saistība starp valodas spējām un lasītprasmi» (Dedze, 1999).

2.1. attēlā piedāvāts rakstpratību veidojošo elementu shematisks atainojums (Ozola, 2007 A). Rakstpratība ir lasītprasmes un rakstītprasmes apvienojums, kas ar valodas palīdzību komunikācijas nolūkā veidojas un attīstās kā domāšanas procesa rezultāts kultūrvidē. 2.1. attēlā ar bultiņām parādīts ceļš uz rakstpratību, kas sākas kultūrā, atspoguļojoties domāšanā un realizējoties komunikācijā ar valodas līdzekļiem.



2.1. att. Rakstpratību veidojošo elementu shematisks atainojums

Bez iepriekš aprakstītajiem rakstpratības elementiem teorētiski pievērš uzmanību arī tās veidošanās procesam un īpašībām. Indra Dedze (1999) uzsver, ka izglītības sistēma ir tā institūcija, kas sabiedrības locekļiem nodrošina rakstpratību. Savukārt rakstpratības procesuālā daba atklāta Alana C. Purvesa (Purves, 1994) un E. Malmkvistas (Malmquist, 1991) darbos, kur teikts, ka «tā kā tā ir spēja, rakstpratība nav absolūta; nevis kaut kas tāds, kas kādam vai nu ir, vai nav, bet gan kaut kas tāds, kas cilvēkiem var būt augstākā vai zemākā prasmju līmenī un ko var dažādi izmantot» (Purves, 1994) un «rakstpratība būtu jāuztver kā attīstības



process, kas turpinās visu mūžu» (Malmquist, 1991). Monogrāfijas autori pilnībā piekrīt viedoklim, ka arī rakstpratība ir prasme, kas atrodas nemitīgā pilnveidošanās procesā un ka izglītības sistēma un līdz ar to arī izglītības vadība ir sabiedrības rakstpratības veicinātāji vai kavētāji.

Saskaņā ar veikto terminoloģisko analīzi lasītprasmi var definēt kā **spēju uztvert, izprast, analizēt un novērtēt rakstītu tekstu.**

### 2.3. Lasītprasmes definējums OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā

OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) valstu organizācijas Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma (SSNP) (*Programme for International Student Assessment – PISA*) ir starptautisks pētījums 15 gadus vecu skolēnu kompetences mērīšanai lasītprasmē, matemātikā, dabaszinātnēs un problēmu risināšanā. Programmas mērķis ir izzināt katru no šīm jomām ne tikai mācību programmas ietvaros, bet arī noskaidrot skolēnu spēju izmantot zināšanas un prasmes dzīvē. Būtiska SSNP sastāvdaļa ir starppriekšmetu kompetences novērtēšana, īpaši uzsverot procesu apguvi, jēdzienu izpratni un spēju darboties dažādās situācijās katras jomas ietvaros (Kangro, Geske, 2001).

OECD SSNP lasīšanas kompetence ir definēta kā «spēja saprast, izmantot un novērtēt rakstiskus tekstus, lai sasniegtu savus mērķus, pilnveidotu savas zināšanas un potenciālu un piedalītos sabiedrības dzīvē» (OECD/UNESCO-UIS, 2003, 19. lpp.). Lasīšanas kompetence OECD SSNP ietvaros nozīmē lasītāja spējas izsekot līdzī autoru spriedumiem, salīdzināt un pretstatīt tekstā ietvertu informāciju, izdarīt secinājumus, analizēt tekstā esošos pierādījumus saskaņā ar personisko viedokli, saskatīt un izprast ironiju, metaforas un humoru, saskatīt valodas lietojuma nianšes un smalkumus, atpazīt teksta uzbūves veidus, kas kalpo lasītāju pārliecināšanai un ietekmēšanai, saistīt izlasīto ar savu pieredzi un zināšanām (Kangro, Geske, 2001).

Pētījumā izšķirtas četras lasīšanas situācijas: lasīšana personiskiem mērķiem, lasīšana sabiedriskam lietojumam, lasīšana darba vajadzībām un lasīšana izglītībai. **Lasīšana personiskiem mērķiem** tiek īstenota, lai apmierinātu paša indivīda praktiskās un intelektuālās intereses. **Lasīšana sabiedriskam lietojumam** tiek īstenota, lai piedalītos plašākās sabiedrības aktivitātēs. **Lasīšana darba vajadzībām** parasti cieši asociējas ar kādu tūlītēju uzdevumu. **Lasīšana izglītībai** vai lasīšana, lai mācītos, parasti ir saistīta ar informācijas apguvi kā daļu no plašāka uzdevuma.

OECD SSNP ietvaros tika vērtēta skolēnu spēja izpildīt dažādus lasīšanas uzdevumus. Testa uzdevumu veidošanas mērķis bija izstrādāt tādus uzdevumu veidus, ar kuriem skolēni varētu sastapties reālajā dzīvē, tāpēc pētījumā tika vērtēti pieci teksta izpratnes aspekti. Lasīšanas kompetence tika mērīta ar dažādu līmeņu lasīšanas uzdevumu palīdzību (Kangro, Geske, 2001):

1. **Plaša, vispārēja teksta izpratne.** Šis aspekts liek lasītājam aplūkot tekstu kopumā vai plašākā perspektīvā. Šāds uzdevums parāda, vai skolēns spēj atšķirt galvenās idejas no sīkākām detaļām, vai spēj atpazīt galvenās tēmas kopsavilkumu vienā teikumā vai virsrakstā.
2. **Informācijas iegūšana.** Lai prasmīgi iegūtu informāciju, lasītājam jāspēj ātri pārskatīt tekstu, sameklēt un izvēlēties nepieciešamo informāciju. Pētījuma uzdevumos informācijas iegūšanai skolēniem jānoskaidro būtiski informācijas elementi.
3. **Interpretēšana.** Lasītājiem ir jāpaplašina savi sākotnējie iespaidi par tekstu, loģiski jāapstrādā informācija tā, lai veidotos konkrētāka un pilnīgāka izlasītā teksta izpratne. Uzdevumi šī aspekta novērtēšanai ietver informācijas salīdzināšanu un pretstatīšanu.
4. **Teksta satura novērtēšana.** Lasītājam jānovērtē tekstā izteiktie viedokļi, salīdzinot tos ar savām zināšanām par pasauli vai citos pētījuma testa uzdevumu tekstos atrasto informāciju, vai informāciju, kas skaidri izteikta jautājumā. Jāzina, kā pamatot savu viedokli.
5. **Teksta formas novērtēšana.** Šie uzdevumi liek lasītājam atkāpties no teksta, aplūkot to objektīvi un izvērtēt tā kvalitāti. Šajos uzdevumos ļoti nozīmīgas ir zināšanas par teksta struktūru un žanru. Skolēniem jāsaprot valodas nianšes.

Lasīšanas kompetence SSNP pētījuma ietvaros tika novērtēta trijos aspektos (Kangro, Geske, 2001). **Informācijas iegūšana** ir noteiktas informācijas atrašana tekstā. **Tekstu interpretēšana** ir teksta izpratnes veidošana, balstoties uz tekstā atrodamiem pierādījumiem. **Teksta novērtēšana** ir teksta sasaiste ar personisko pieredzi, zināšanām un viedokli.

#### 2.4. Lasītprasmes definējums PIRLS pētījumā

Vispārēja informācija par Starptautisko lasītprasmes novērtēšanas pētījumu PIRLS atrodama 1. nodaļā. Šajā nodaļā aplūkota pētījumā lietotā lasītprasmes definīcija, izmantoto tekstu veidi un izpratnes līmeņi lasītprasmes mērīšanai.

Jēdziens *lasītprasme* PIRLS pētījumā nozīmē spēju saprast un lietot tās rakstiskās valodas formas, ko piedāvā attiecīgā sabiedrība un/vai kas ir nozīmīgas pašam indivīdam (Mullis et al., 2004). Ceturtās klases skolēniem tas nozīmē spēju saprast dažādu grūtības pakāpes tekstu nozīmi un jēgu. Sākumskolas skolēniem lasītprasme ir spēja lasīt, lai mācītos un piedalītos komunikācijas procesā ar citiem lasītājiem, kā arī, lai vienkārši gūtu prieku (Johansone, 2003).

**Teksti** Starptautiskajā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā **sadalīti divās** galvenajās **grupās**: literārie un informatīvie. Literārie teksti paredzēti literārās pieredzes gūšanai, informatīvie – informācijas ieguvei.

PIRLS pētījuma ietvaros tika izvērtēti **4 izpratnes līmeņi** (Mullis et al., 2004):

1. Pirmais jeb zemākais līmenis – **koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana** – nozīmē to, ka veiksmīgai informācijas iegūšanai no teksta nepieciešama ātra un automātiska teksta izpratne. Šajā procesā ir ļoti maz vajadzības kaut ko secināt vai interpretēt. Teksta jēga ir acīm redzama un skaidri uzrakstīta. Lasītājam jāspēj izvērtēt iegūtās informācijas nozīmību un attiecības ar meklējamo. Lasīšanas uzdevumi šī izpratnes līmeņa novērtēšanai varētu būt šādi: identificēt informāciju, kas nozīmīga noteiktam lasīšanas mērķim, meklēt īpašas idejas un definīcijas, noteikt teksta darbības vietu un laiku, meklēt galveno ideju, ja tā tekstā tieši norādīta.
2. Otrais līmenis – **tiešu secinājumu izdarīšanas līmenis** – attiecas uz gadījumiem, kad lasītāji veido izpratni par tekstu un izdara secinājumus par idejām un informāciju, kas nav tieši pateikta tekstā. Secinājumu izdarīšana ļauj lasītājiem iedziļināties teksta nozīmē un aizpildīt «tukšās vietas», kas tieši nav minētas. Daži no secinājumiem ir pašsaprotami un balstīti uz tekstā sniegto informāciju – lasītājam tikai jāsavieno divas vai vairākas idejas vai informācija no teksta. Šajā izpratnes līmenī runa ir par secinājumiem, kas, ir viegli izdarāmi, ja arī nav tekstā tieši pateikti. Lasīšanas uzdevumi šī izpratnes līmeņa novērtēšanai varētu būt šādi: noteikt tādu apzīmētāju, kas izteikts ar vietniekvārdu, atrast vispārinājumus un raksturot darbojošos personu attiecības, secināt, ka viens notikums izraisījis citu, vai atrast galveno domu, ja to applicina vairāki argumenti.
3. Trešais izpratnes līmenis – **ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta**, izmantojot savu pasaules izpratni. Lasītāji saista idejas, kas ir ne tikai netiešas, bet arī interpretējamās, balstoties uz personīgo uztveri. Kad lasītāji interpretē un integrē

teksta informāciju un idejas, viņiem ir lielāka nepieciešamība pēc papildu zināšanām un pieredzes nekā izdarot tiešu secinājumus. Tāpēc teksta nozīmes izpratne, kas veidojas interpretējot un integrējot idejas un informāciju, būs atšķirīga dažādiem lasītājiem atkarībā no personīgās pieredzes un zināšanām, ko viņi izmantojuši uzdevumu izpildē. Lasīšanas uzdevumi šī izpratnes līmeņa novērtēšanai varētu būt šādi: uztvert vispārējā teksta vēstījumu vai tēmu, izsvērt darbojošos personu rīcības alternatīvas, salīdzināt un pretstatīt teksta informāciju, uztvert teksta noskaņu un toni, interpretēt teksta informācijas izmantojamību realitātē.

4. Ceturtais jeb augstākais izpratnes līmenis – **teksta satura, valodas un izmantoto elementu izvērtēšana**. Uzsvars no nozīmes konstruēšanas pārvietojas uz kritisku paša teksta izvērtēšanu. Pētot un izvērtējot teksta struktūras un valodas elementus, lasītājs izmanto savas zināšanas par valodas lietojumu un vispārīgu vai specializētu žanru tekstu iezīmēm. Teksts tiek uzskatīts par veidu, kā nodot sajūtas, idejas un informāciju. Lasītāji varētu atrast teksta radišanas vājās vietas vai arī pamanīt autora meistarības apliecinājumus. Šajā procesā liela nozīme ir lasīšanas pieredzei un valodas pārzināšanai. Lasīšanas uzdevumi šī izpratnes līmeņa novērtēšanai varētu būt šādi: izvērtēt aprakstīto notikumu realizēšanās varbūtību, aprakstīt autora nolūku teksta pārsteidzoša nobeiguma izveidē, izvērtēt teksta informācijas pilnīgumu un skaidrību, noteikt autora viedokli par centrālo ideju.

Salīdzinot OECD SSNP un IEA PIRLS pētījumos lietotās lasītprasmes definīcijas, izpratnes/kompetences līmeņus, tekstu tipus un lasīšanas nolūkus, redzamas gan atšķirības, gan līdzības. Dažas atšķirības izriet no pētījuma respondentu vecuma grupas, piemēram, katra pētījuma tekstu mērķi ir ļoti atšķirīgi (lasīšana personiskiem mērķiem, sabiedriskam izmantojumam, darba vajadzībām un izglītībai SSNP pētījumā un lasīšana literārās pieredzes vai informācijas gūšanai PIRLS pētījumā), turpretim teksta izpratnes aspekti abos pētījumos ir līdzīgi (vispārēja teksta izpratne, informācijas iegūšana, interpretēšana, teksta satura un formas novērtēšana SSNP pētījumā un informācijas iegūšana, secinājumu izdarīšana, informācijas interpretēšana un teksta izvērtēšana PIRLS pētījumā).

## 2.5. Lasītprasmes veidošanās

Lai runātu par lasītprasmes līmeņiem un teksta izpratnes spējām, jāpievērš uzmanība lasītprasmes veidošanās procesam. Lasītprasme ir

prasme, kas tiek veidota, attīstīta un pilnveidota. R. C. Kalfi (Calfee *et al.*, 1988) piedāvā 2.2. attēlā redzamo lasīšanu veidojošo elementu shēmu:



2.2. att. **Ceļš uz teksta izpratni.** Adaptēts pēc (Calfee *et al.*, 1988)

2.2. attēlā parādītie lasītprasmes elementi skaidroti šādi: dekodēšana ir drukātā teksta pārveidošana runātajā tekstā; vārdnīca ir nozīmes piešķiršana vārdiem un vārdu asociēšana ar jēdzieniem labi sakārtotās semantiskās taksonomijās; teikumu un rindkopu analīze ir spēja analizēt attiecības starp teikumiem un rindkopu kā ideju saturošu vienību; teksta izpratne ir kopējas tematiskas ietvarstruktūras vai skeleta izvēle visa teksta organizācijai. Teksta izpratni veido gan sapratne par vārdu nozīmi, gan spēja noteikt galveno ideju un uztvert tekstu kā vienotu kopveselumu, tajā pašā laikā redzot sīkāku vienību – teikumu un rindkopu – lomu tā formācijā.

K. Marija (Maria, 1990) piedāvā nedaudz atšķirīgu ceļu uz lasītā izpratni. Tas raksturots kā process, kurā tiek konstruēta rakstītā teksta nozīme, mijiedarbojoties 1) zināšanām, ko lasītājs piesaista tekstam, 2) lasītāja interpretācijai par valodu, ko autors lietojis, veidojot tekstu, un 3) situācijai, kurā teksts tiek lasīts. Skolotāja uzdevums ir būt par tiltu starp lasītāju un tekstu, lietojot noteiktas mācību metodes. Salīdzinot šo pieeju ar iepriekš analizēto R. C. Kalfi shēmu, redzams, ka K. Marija neuzsver dekodēšanas lomu teksta izpratnes veidošanā, bet nozīme piešķirta situācijai, kurā teksts tiek lasīts.

M. Adamss (Adams, *et al.*, 2000) uzsver, ka viens no pirmajiem soļiem uz lasīšanu ir spēja saprast, ka drukātajam ir nozīme, kas sasaucas ar R. C. Kalfi (Calfee *et al.*, 1988) dekodēšanas elementu teksta izpratnes shēmā. Šim viedoklim pievienojas arī I. Dedze (Dedze, 1999), paužot, ka centrālā lieta, kas jāiemācās, lai apgūtu lasīšanas kompetenci, ir izpratne par veidu, kā rakstības sistēma kodē valodu. Dekodēšana ir pamata sasniegums, lai iemācītos lasīt. Dekodēšanai ir nozīmīga loma lasītprasmes

apguvē, jo bez spējas saistīt rakstīto tekstu ar runāto lasīšana nav iedomājama. Šo dekodēšanas prasmju apguvē liela nozīme ir, piemēram, tam, vai vecāki saviem bērniem lasa priekšā pirmsskolas vecumā, jo, kā uzsver I. Beks un K. Džuels (Beck, Juel, 1999), ar pieredzi, kas iegūta ar grāmatu palīdzību, bērni iegūst nozīmīgu izpratni par rakstu valodu, viņi sāk veidot priekšstatu par runātā un rakstītā vārda saistību.

Lasītprasmes nozīmīgo lomu izglītības ieguvē uzsver arī L. Binders (Binder, 1991), sakot, ka lasīšana ir kā treniņš prasmēm un spējām, uz kurām balstoties tiek iegūta izglītība, un ka motivācija šajā procesā ir ļoti būtisks faktors. Arī I. Dedze (Dedze, 1999), atskatoties nesenā pagātnē, kad mācību darbā netika izmantotas modernās informācijas un komunikāciju tehnoloģijas, norāda, ka galvenais rīks izglītībā zināšanu iegūšanai ir laba lasītā izpratne un grāmatas tika uzskatītas par augstāko mediju izglītības iegūšanā. Lasītprasme joprojām uzskatāma par atslēgu uz panākumiem izglītības iegūšanā un pamatu sekmīgai mūžizglītībai.

## **2.6. Izglītību reglamentējošie dokumenti Latvijā par lasītprasmi sākumskolā**

Par Latvijas izglītības sistēmu un lasīšanas mācīšanos, kā arī nacionālo sasniegumu novērtēšanas sistēmu un skolotāju izglītību starptautiskā kontekstā stāstīts PIRLS 2006 enciklopēdijā (Ozola, 2007 B). Šī apakšnodala veltīta detalizētai standartu un vadlīniju analīzei par lasītprasmes apguvi 1.–4. klasē.

Valsts pamatizglītības standartos (*Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu*, kuri bija spēkā līdz 2006. gada 23. decembrim, un spēkā esošajos *Noteikumos par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem*) sākumskolā (1.–4. klasē) lasīšana galvenokārt integrēta latviešu valodas (mazākumtautības valodā mazākumtautību programmām) priekšmetā, bet pamatskolā (5.–9. klasē) – literatūrā. Attiecīgajos standartos teikts, ka viens no pamatizglītības programmu galvenajiem uzdevumiem ir nodrošināt valodas pamatzināšanu un pamatprasmju apguves iespēju. Var uzskatīt, ka lasīšana galvenokārt ietilpst pamatizglītības programmu obligātā satura izglītības jomā *Valoda*. 3. klases beigās paredzēti valsts pārbaudes darbi – ieskaite ar kombinētu mācību saturu un ieskaite latviešu valodā (mazākumtautību izglītības programmās) (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, 2000; Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006).

Literatūras apgūšana atsevišķa priekšmeta ietvaros var sākties jau no 4. klases, bet tas nav obligāti. Parasti to iekļauj latviešu valodas stundās

(mazākumtautības valodā mazākumtautību programmās), proti, «4. klasē no latviešu valodas apguvei atvēlētā kopējā stundu skaita 1 stundu iespējams izmantot izpratnes par literatūru veidošanai, nodrošinot pāreju uz literatūras kā atsevišķa mācību priekšmeta apguvi» (Pamatizglītības programmas (kods 2101 1111) paraugs, 2005).

Pamatizglītības mācību priekšmeta latviešu valoda un mazākumtautības valoda mazākumtautību programmās galveno uzdevumu fragments, kas saistāms ar lasītprasmi, formulēts šādi: «Veidot valodas kompetenci, tas ir, saprast runātā un rakstītā teksta domu», saziņas aspekta vispārīgajā saturā ietilpst «prasme sazināties (sarunāties, rakstīt, lasīt) vairākās valodās» (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006). Diemžēl prasme lasīt nav pieminēta ne izglītības jomām raksturīgo mācību priekšmetu galvenajos uzdevumos, ne izglītības jomās ietvertajos izglītošanas aspektos un to vispārīgajā saturā.

No 2003. gada 23. oktobra skolēnu mācību sasniegumus 4. klasē matemātikā, dabaszinībās un latviešu valodā (mazākumtautības valodā mazākumtautību programmās) vērtē 10 ballu skalā, pārējos mācību priekšmetos izglītojamā mācību sasniegumus vērtē aprakstoši. Analizējot sasniegumu vērtēšanas politiku sākumskolā atbilstoši diviem Latvijā notikušajiem Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma cikliem, redzams, ka gan PIRLS 2001, gan PIRLS 2006 pētījuma respondentu vērtējums lasītprasme skolā tika izdarīts 10 ballu skalā. Atšķirība tāda, ka PIRLS 2001 dalīb skolēni no 1. līdz 3. klasei visos priekšmetos tika vērtēti aprakstoši, bet, sākot ar 4. klasi, atzīmes 10 ballu skalā liktas tikai matemātikā un valodā. Turpretim PIRLS 2006 pētījuma dalīb skolēni tikai 1. klasē vērtēti pilnībā aprakstoši, bet jau 2. un 3. klasē ar atzīmi vērtēti sasniegumi matemātikā un latviešu valodā (mazākumtautības valodā mazākumtautību programmās).

Izglītības un zinātnes ministrijas Vispārējās izglītības departamenta 2005. gadā izstrādātajā dokumentā *Pamatprasmes pirmsskolēnam, uzsākot pamatizglītības apguvi sadaļā Valodas attīstība, lasītprasmes pirmsākumi* minētās prasmes var sadalīt 3 galvenajās pamatprasmēs – prasme runāt, prasme klausīties un prasme lasīt (Pamatprasmes pirmsskolēnam, uzsākot pamatizglītības apguvi, 2005).

Ja aplūkojam 3 pamatprasmju (runāšana, klausīšanās, lasīšana) pieņemšanas biežumu minētajā dokumentā par pamatprasmēm pirmsskolēnam, uzsākot pamatizglītības apguvi, rezultāts ir šāds: prasme runāt 11 reizes, prasme klausīties 3 reizes, bet prasme lasīt 1 reizi. Tātad visvairāk uzsvērta prasme runāt (aptuveni 73% no sadaļā uzskaitītajām prasmēm), bet prasme klausīties veido aptuveni 20% no sadaļā minētajām prasmēm. Lasītprasme šajā pamatprasmju uzskaitījumā, veidojot 7% no sadaļā minēto trīs pamatprasmju kopapjoma, tiešā veidā parādās tikai vienu reizi: «sāk

lasīt vienkāršus (1–2 zilbju) vārdus, saprot izlasīto (veicināt lasītprasmes attīstību)». Pieminēts arī, ka «izrāda interesi par grāmatu, drukāto tekstu un burtiem».

Šie rezultāti ļauj secināt, ka valodas attīstības un apguves jomā agrīnai lasītprasmes apguvei pirmsskolas izglītībā ir viszemākā prioritāte.

Būtiski ir analizēt normatīvos dokumentus, kas bija spēkā laika periodā, kad sākumskolas klasēs mācījās PIRLS 2001 un PIRLS 2006 pētījumu dalīb skolēni Latvijā.

1992. gada *Pamatizglītības standartos latviešu valodā un literatūrā*, kas stājās spēkā ar 1996./97. mācību gadu un bija spēkā līdz 2001. gada 10. maijam, sākumskola atsevišķi nav tikusi izdalīta (Pamatizglītības standarti latviešu valodā un literatūrā, 1992). Ar lasītprasmi saistīti apguves elementi parādās tikai literatūras kursa mērķos, kur divi no tiem ir: «veicināt skolēnu lasītkāri, spēju pārdzīvot un novērtēt lasītos darbus» un «mācīt lasīto apjēgti izprast, patstāvīgi un brīvi interpretēt».

*Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijās*, kas ar ISEC (*Izglītības saturs un eksaminācijas centrs*) rīkojumu no 2001. gada 10. maija līdz jauna pamatizglītības mācību priekšmetu standarta izdošanai ieguva pamatizglītības mācību priekšmetu standarta statusu, visu mācību priekšmetu mācību saturs sakārtots grupās, no tām ar lasītprasmes apgūšanu un attīstīšanu visciešāk saistīta grupa *Valoda* (Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijas, 2001). Šīs priekšmetu grupas aprakstā saistībā ar lasītprasmi teikts, ka «klausīšanās un runas attīstībā lasīšanai un rakstīšanai ir atbalsta funkcijas, no otras puses, tās veic arī savas īpašās funkcijas». Sākumskolas nobeigumā sasniedzamo rezultātu aprakstā valodas lietošanā minēts, ka «verbāli skolēns pārvalda 5 prasmes: klausīties, redzēt, runāt, lasīt, rakstīt».

*Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijās* par svarīgāko valodu mācību priekšmetu grupas apgūšanā tiek atzīts komunikatīvais mērķis, bet par galveno uzdevumu – komunikatīvo prasmju veidošana. Tātad lasītprasme nav uzsvērtā, nav pat pieminēta, radot iespaidu, ka tā atšķirībā no komunikatīvajām prasmēm tiek uztverta kā pati par sevi saprotama vai arī tai vienkārši netiek pievērsta uzmanība. Minēts, ka viens no latviešu valodas kā mācību priekšmeta apakšuzdevumiem ir «sekmēt apzinātas lasīšanas prasmes» un, protams, «sekmēt komunikatīvo prasmju veidošanu, pamatojoties uz dažādām valodas prasmēm: runāšanu, lasīšanu, klausīšanos, rakstīšanu» (Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijas, 2001).

*Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīniju* latviešu valodas priekšmeta temata *Valoda kā saziņas līdzeklis* sadaļai *Teksts* ir visciešākā saistība ar lasītprasmi. Saskaņā ar šo dokumentu zināšanas par teksta lasīšanu ietver prasmes lasīt skaļi, tekoši, ar izpratni, izteiksmīgi, pareizi. Uztvert lasīto, izprast pamatdomu, iegūt nepieciešamo informāciju. Lasīt lomās, izteikt savu attieksmi pret lasīto. Kā citas pamatjēdziena *Teksts* apguves



prasmes, kas saistītas ar lasītprasmi, vadlīnijās minētas: «Noteikt tekstu pēc pazīmju kopuma. Noteikt teksta tēmu, dalīt to apakštēmās. Atrast tām atbilstošas teksta daļas. Noteikt teksta pamatdomu. Noteikt teksta virsraksta saikni ar tā tēmu, pamatdomu un saturu. Prognozēt teksta saturu pēc tā virsraksta. Prognozēt virsrakstu pēc teksta satura. Noteikt teksta tipu pēc tā būtiskām pazīmēm. Izprast teksta informāciju. Noteikt teksta darbības ilgumu. Saprast un izjust izlasītā teksta emocionālo nokrāsu, saprast teksta detaļas, izprast teksta loģiskās pauzes, intonāciju. Noteikt domu atsevišķās teksta daļās. Dalīt tekstu rindkopās atbilstoši saturam un teksta tipam. Sadalīt tekstu rindkopās un sadomāt katras rindkopas saturam atbilstošu virsrakstu. Motivēti novērtēt personu rīcību, notikumus, izteikt emocionāli vērtējošu attieksmi pret notēloto. Saprast mākslinieciskā teksta īpatnības: tēmu, pamatdomu, valodas mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus (epitetu, salīdzinājumu, metaforu, personifikāciju)» (Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijas, 2001).

Šo vadlīniju temata *Teksts* prasmju apraksts pārklāj plašu lasītprasmi veidojošu elementu spektru un ir uzskatāms par vispusīgi izstrādātu materiālu skolēnu lasītprasmes apguves veicināšanai.

*Noteikumos par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem*, kas stājušies spēkā no 2006. gada 23. decembra, lasītprasme visciešāk saistīta ar izglītības jomu *Valoda*, un šajos noteikumos kā viens no jomas galvenajiem uzdevumiem minēts: «Veidot valodas kompetenci, tas ir, saprast runātā un rakstītā teksta domu; radoši izteikt savas domas rakstos un runā» (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006).

No noteikumos minētajiem izglītošanas aspektiem lasītprasme galvenokārt saistāma ar saziņas aspektu, kas izpaužas kā «prasme sazināties (sarunāties, rakstīt, lasīt) vairākās valodās».

Latviešu valodas mācību priekšmeta mērķi un uzdevumos lasītprasme neparādās. Lasītprasme minēta tikai sadaļā par priekšmeta komunikatīvo kompetenci kā viens no valoddarbības veidiem.

Pamatprasības mācību priekšmeta apgūšanai, beidzot 3. klasi, sasauca ar iepriekš aplūkotajās *Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijās* pausto. No šo prasību uzskaitījuma lasītprasmei atbilst šādas komunikatīvās kompetences jomas: «uztver tekstā ietvertu konkrētu informāciju, nosaka teksta tematu, atstāsta lasītu tekstu, stāsta par lasīto, pareizi un apzināti lasa mācībām un/vai savām interesēm atbilstošu tekstu, uztver lasāmajā tekstā izteikto domu un nosaka teksta tematu, virsraksta un temata saistību, atrod tekstā konkrētu informāciju un izmanto to savā darbībā, rakstiski atstāsta (tuvu tekstam) lasītu mācībām un/vai savām interesēm atbilstošu tekstu». No pamatprasībām valodas kompetencē autori par saistītām ar lasītprasmi uzskata šīs: «nosaka teksta tematu un virsraksta atbilstību teksta tematam;

saskata vārdu izvēles un teikumu veidu, kā arī teikuma beigu pieturzīmju nozīmi teksta uztverē un izveidē» (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006).

2001. gada *Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijās* ietvertais ar lasītprasmi saistīto prasmju uzskaitījums uzskatāms par pilnīgāku un labāk atbilstošu to prasmju iegūšanai, kas saskaņā ar darbā lietoto definīciju raksturo lasītprasmi. Iespējams, ka šo jauno noteikumu iespaidu uz izglītības kvalitāti varēs novērtēt ar PIRLS 2011 pētījuma rezultātu palīdzību.

Apkopojot visu trīs mācību priekšmetu standartu analīzes rezultātus, jāatzīmē daži būtiski aspekti, kas raksturo izglītības sistēmu reglamentējošos dokumentus Latvijā. Pirmajā analizētajā dokumentā *Pamatizglītības standarti latviešu valodā un literatūrā* pat nebija atsevišķi izdalīta sākumskola, nākamās *Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijas* ar standarta spēku jau bija veltītas tieši sākumskolai, bet pašlaik jaunākie *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem* ietver pat divus standartus katrā priekšmetā – jaunos mācību priekšmetu standartus un atsevišķus standartus 3., 6. un 9. klasei 2006./2007. mācību gadam. Tas liecina par nekonsekveni un sistemātiskas pieejas trūkumu izglītību reglamentējošo dokumentu izstrādē Latvijā. To pierāda, piemēram, nosaukuma maiņa pēc būtības vienam un tam pašam dokumentam (standarts, vadlīnijas, noteikumi), kas *Vispārējās izglītības likumā* tiek saukts par vispārējās izglītības mācību priekšmetu standartiem. Nepārdomāta ir arī biežā pamatskolas mācību priekšmetu standartu mainīšana un pārrakstīšana, nepaspējot pat īsti izvērtēt iepriekšējo dokumentu efektivitāti, stiprās un vājās puses un to, vai standartu izmaiņas ir ietekmējušas skolēnu prasmes, zināšanas un mācību sasniegumus.

## 2. nodaļas kopsavilkums

Labā lasītprasme uzskatāma par būtisku izglītības sastāvdaļu un pamatu sekmīgai mūžizglītībai.

Šajā darbā lietotā lasītprasmes definīcija ir: *spējas uztvert, izprast, analizēt un novērtēt rakstītu tekstu.*

Starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos lasītprasmes mērījumiem parasti lieto divus teksta izpratnes pamatlīmeņus – 1) tieša informācijas iegūšana no teksta un 2) teksta interpretēšana un vērtēšana.

Diemžēl izglītību reglamentējošo dokumentu izstrādē Latvijā vērojama nekonsekvence un sistemātiskas pieejas trūkums. Lasītprasmes attīstīšanai sākumskolas līmenī izglītību reglamentējošos dokumentos Latvijā pievērsts maz uzmanības.

### 3. PIRLS lasītprasmes pētījums un tā norise

Nodaļā aprakstīta PIRLS 2006 pētījuma ietvarstruktūra un pamatnostādnes, pilotpētījuma un pamatpētījuma sagatavošana un norise, kā arī pētījuma dalībnieku izlases veidošana Latvijā.

#### 3.1. Pētījuma ietvarstruktūra

Kā jau minēts 1. nodaļā, pētījuma mērķis ir palīdzēt visām dalībvalstīm uzlabot lasīšanas mācīšanas un mācīšanās kvalitāti, sniegt izglītības politiķiem un izglītības speciālistiem informāciju, kas nepieciešama, lai uzlabotu skolēnu lasītprasmi.

Gatavojot pirmo PIRLS pētījuma ciklu 2001. gadā, tika izveidota pētījuma ietvarstruktūra. Pirms katra nākamā cikla tā tiek pārskatīta. Pētījuma ietvarstruktūrā iekļauj šādas pamatnostādnes (Mullis et al., 2004):

- lietotā lasītprasmes definīcija – spēja saprast un izmantot tās rakstiskās valodas formas, ko piedāvā attiecīgā sabiedrība un/vai kas ir nozīmīgas pašam indivīdam;
- testu tekstu dalījums divās vienādās grupās – literārie (piemēram, stāsti un pasakas u. c.) un informatīvie (piemēram, instrukcijas, biogrāfijas, mācību materiāli ar tabulām un diagrammām, kartes u. c.);
- uzdevumu dalījums atbilstoši četriem teksta izpratnes līmeņiem – koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana (20%), tiešu secinājumu izdarīšana (30%), ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta (30%), teksta satura, valodas un izmantoto elementu izvērtēšana (20%);
- lasītprasmes sasniegumu saistība ar skolēnu attieksmi un lasīšanas ieradumiem, kā arī skolas un mājas kontekstiem;
- mērķa grupa – ceturto klašu skolēni.

#### 3.2. Pilotpētījums

Svarīgs PIRLS 2006 pētījuma posms bija lasītprasmes pētījuma tekstu atlasīšana un apstrādāšana, kas notika 2003. gadā. Tās laikā noritēja ļoti plaša dažādu lasītprasmes pārbaudes tekstu atlasīšana, pārveidošana un

analizēšana, pieskaņojot tos pētījuma mērķiem un respondentu vecuma grupai. Daudzas pētījuma dalībvalstis iesniedza priekšlikumus un tekstu paraugus, nodrošinot apjomīgu un ļoti daudzveidīgu materiālu pētījuma instrumentu izstrādei. Pilotpētījumam piedāvātajiem tekstiem bija jāatbilst noteiktām prasībām:

- teksta apjoms ne vairāk par 1000 vārdiem,
- teksta valoda un saturs atbilst 4. klases līmenim,
- teksts interesants abu dzimumu lasītājiem,
- tekstā nav specifisku kultūrai raksturīgu nianšu (teksts nedrīkst būt orientēts uz konkrētu dzimumu, rasi, reliģiju vai etnisko piederību),
- tekstam jābūt pietiekami jēgpilnam un sarežģītam, lai būtu iespējams izstrādāt uzdevumus visiem četriem teksta izpratnes līmeņiem,
- teksts jāiesniedz angļu valodā, jo pētījuma instrumentu oriģināli ir amerikāņu angļu valodā.

PIRLS pētījuma nacionālie koordinatori kopā ar ekspertiem no visiem piedāvātajiem tekstiem atlasīja pilotpētījumam atbilstošākos. Pēc pilotpētījuma vispiemērotākie teksti tika izmantoti pamatpētījuma instrumentos.

2004. gada sākumā pēc tekstu atlasē tika izveidoti pētījuma ietvarstruktūrā noteiktajiem lasītprasmes līmeņiem atbilstoši uzdevumi. Brīvo atbilžu uzdevumiem tika izstrādātas arī vērtēšanas vadlīnijas un skolēnu iespējamo atbilžu piemēri. Pētījumā lietoto tekstu, uzdevumu un vērtēšanas vadlīniju paraugi ievietoti šīs monogrāfijas pielikumā.

Pēc lasītprasmes pārbaudes testu teksta un uzdevumu izstrādāšanas, kā arī aptauju anketu izveidošanas angļu valodā 2005. gada janvārī un februārī tika veikta visu pilotpētījuma instrumentu tulkošana, tulkojuma pārbaude un maketēšana. Latvijā pilotpētījumā notika tikai skolās ar latviešu mācību valodu, jo pamatpētījumā skolās ar krievu mācību valodu lietoja Krievijā sagatavotus un pārbaudītus pētījuma instrumentus. Visu dalībvalstu pētījuma instrumentu tulkojumus pārbaudīja Starptautiskā pētījumu centra (*TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College*) eksperts, kurš ļoti labi pārvalda abas valodas – oriģināla un tulkojuma.

Pētījuma izlases veidošanas posmā nacionālajam pētījuma koordinatoram jā sagatavo visu to valsts skolu saraksts, kurās ir 4. klases. Pilotpētījuma un pamatpētījuma nacionālās izlases parasti veido vienlaikus, lai tās skolas, kuras piedalās pilotpētījumā, nepedalītos pamatpētījumā. PIRLS 2006 pilotpētījuma izlase Latvijā bija 30 skolas ar latviešu mācību valodu. Izlases veidošanas procesā tiek noteikts arī, cik klases no katras skolas piedalīsies pētījumā, parasti – viena klase no mazām skolām un divas klases no lielām skolām.

Kad pētījuma dalībiskolas apliecinājušas savu gatavību piedalīties pētījumā, datu bāzē tiek ievadīta skolas un skolēnu informācija, šajā fāzē notiek pētījuma dalībklešu nejaušā izlase skolas līmenī, ja skolā ir vairāk 4. klašu nekā izlasē paredzētais šīs skolas dalībklešu skaits. Izmantojot šo datu bāzi, katram skolēnam piešķir testa brošūru un sagatavo pētījuma instrumentu identifikācijas uzlīmes. PIRLS 2006 pilotpētījumā tika izmantoti seši testa brošūru varianti, katrā brošūrā bija divi teksti, kas neatkārtojās nevienā citā brošūras variantā. Šādā veidā iespējams pārbaudīt pēc iespējas vairāk dažādu tekstu un uzdevumu piemērotību pētījuma mērķiem, jo nav nepieciešama sasaiste starp tekstiem, kā tas ir pamatpētījumā, kad viens un tas pats teksts parādās vairākās testa brošūrās.

Pilotpētījums skolās notika 2005. gada aprīlī. Testēšanas administratori bija skolas skolotāji, kuri nedrīkstēja būt testējamās klases lasīšanas skolotāji. Testēšanas sesija sastāvēja no divām 40 minūšu daļām ar starpbrīdi starp tām. Līdzekļu trūkuma dēļ Latvijā netika pilotētas aptaujas.

Pēc pētījuma instrumentu saņemšanas no skolām un šķirošanas sākās nākamais posms – skolēnu atbilžu vērtēšana. Vispirms tiek atlasīti un apmācīti darbu labotāji jeb kodētāji. Kodētāji piešķir vērtējumu (noteiktu ciparu kodu) katram brīvo atbilžu uzdevumam, izmantojot īpašas vērtēšanas vadlīnijas. Lai nodrošinātu gan kodētāju darba kvalitāti, gan novērtētu pilotpētījuma uzdevumu vērtēšanas vadlīniju skaidrību un funkcionalitāti, pusi testa brošūru kodēja divas reizes. Pilotpētījumā strādāja pieci kodētāji. Iegūtos datus ievadīja datu bāzē. Pēc tam tika izpildīti datu tīrīšanas testi, meklētas ievadītāju kļūdas un citas pretrunas datus. Pilotpētījuma dati to tālākai apstrādei tika sagatavoti 2005. gada maijā.

### 3.3. Pamatpētījuma norise

Pēc pilotpētījuma datu analīzes tika atlasīti seši teksti no divpadsmit, veikta uzdevumu un aptauju jautājumu korekcija un sagatavoti pamatpētījuma instrumenti. Pamatpētījuma testu brošūrās tika iekļauti arī četri teksti kopā ar to uzdevumiem no PIRLS 2001 pētījuma, lai varētu aprēķināt katras valsts skolēnu sasniegumu izmaiņas. 2006. gada februārī Latvijā tika pabeigta pētījuma instrumentu sagatavošana. Pamatpētījumā tika lietoti šādi instrumenti:

- 13 testu brošūras,
- skolēnu aptauja,
- skolēnu vecāku aptauja,
- skolotāju aptauja,
- skolas direktora (administrācijas) aptauja.

Skolas administrācijas aptaujas bija tikai latviešu valodā, pārējie instrumenti bija latviešu un krievu valodā.

Darbietilpīgs process ir arī skolu pārliecināšana dalībai pētījumā. Ļoti svarīgi ir, lai pētījumā piedalītos visas vai gandrīz visas sākotnējā izlasē iekļautās skolas. Pretējā gadījumā mērījumu kļūdas ir grūti aprēķināmas, un tās ir ļoti lielas. Apzinoties salīdzinošo pētījumu lielo nozīmi Latvijas izglītības sistēmas attīstībā, parasti uz pirmo aicinājumu atsaucas aptuveni 2/3 no izlases skolām, lielu daļu ir iespējams pārliecināt piedalīties. Liels paldies šo skolu administrācijām un skolotājiem! Tomēr vienmēr ir dažas skolas, kuras kategoriski atsakās no dalības pētījumā.

Pētījuma dalībnieku datu bāze Latvijā ar aptuveni 4000 skolēniem tika izveidota 2006. gada martā. Pamatpētījuma materiālus uz skolām nosūtīja 2006. gada aprīļa sākumā. Pētījuma norisi uzraudzīja Starptautiskā pētījumu centra algots kvalitātes kontroles novērotājs, kurš testēšanas dienā ieradās skolā un novēroja testēšanu. Kvalitātes novērotājam bija jāapmeklē 10% no visām pētījuma dalīb skolām un jāatskaitās Starptautiskajam pētījumu centram par testēšanas norisi un tās kvalitāti.

Visām pētījuma dalībvalstīm ziemeļu puslodē pamatpētījuma norises laiks skolās bija kopīgs – 2006. gada aprīlis–maijs (dienvidu puslodē pusgadu agrāk). Šajā laikā, precīzi izpildot instrukciju, skolās notika skolēnu testēšana. Testēšanas sesija sastāvēja no trim daļām: testa 1. daļas – 40 minūtes, starpbrīža, testa 2. daļas – 40 minūtes, starpbrīža un aptaujas sesijas vismaz 20 minūtes. Pēc tam pētījuma aptaujas aizpildīja skolēnu vecāki, skolotāji un skolu vadītāji.

Nākamais posms bija pētījuma materiālu saņemšana no skolām un to šķirošana 2006. gada maijā.

Pamatpētījuma datus kodēja 10 cilvēki. Vairums no tiem bija Latvijas Universitātes (LU) Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes studenti. Lai pārliecinātos par kodēšanas kvalitāti, aptuveni 1/4 daļa uzdevumu tika kodēti divas reizes. Lai pārliecinātos par kodēšanas saskaņotību, tika vēlreiz kodēta daļa skolēnu atbilžu no 2001. gada pētījuma. Lai pārliecinātos par kodēšanas saskaņotību starp valstīm, tika kodēta arī angļiski runājošo dalībvalstu skolēnu atbilžu izlase. Datu ievadīšanu Latvijā 2006. gada jūnijā un jūlijā veica 22 datu ievadītāji. 2006. gada jūlija beigās pēc datu tīrīšanas tos nosūtīja Starptautiskajam studiju centram tālākai apstrādei.

Svarīgs pētījuma posms Latvijā bija skolu informēšana par skolēnu lasītprasmes sasniegumu rezultātiem. Katra pētījuma dalīb skola saņēma vēstuli no LU Izglītības pētniecības institūta, kurā, neizpaužot citu dalīb skolu nosaukumus, tika uzskatāmi parādīti attiecīgās skolas 4. klašu skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi kopējā Latvijas skolēnu sasniegumu sadalījumā. Atgriezeniskās saites mērķis bija dot skolām iespēju analizēt

savus mācību darba rezultātus lasītprasmē salīdzinājumā ar citām Latvijas skolām un izdarīt nepieciešamos secinājumus, kas, iespējams, palīdzētu pieņemt ar lasītprasmes mācībām skolā saistītus pārdomātus lēmumus.

### 3.4. PIRLS 2006 pētījuma izlase

Kopā ar PIRLS 2006 pētījuma izlasi Latvijā parādīta arī PIRLS 2001 pētījuma izlase. Abas izlases veidotas pēc līdzīgiem principiem, un tas ir būtiski, veicot skolēnu sasniegumu izmaiņu aprēķinus.

PIRLS 2006 mērķa populācija (ģenerālā kopa) bija visi 4. klases skolēni Latvijā (sk. 3.1. tabulu). Saskaņā ar pētījuma nolikumu no izlases veidošanas drīkst izslēgt ne vairāk kā 5% pētījuma populācijas. Gan veidojot PIRLS 2001, gan PIRLS 2006 pētījumu izlases, netika iekļauti 4,3% skolēnu. Tie bija skolēni no skolām ar mācību valodu, kas nav ne latviešu, ne krievu (piemēram, poļu, baltkrievu vai ukraiņu), skolēni no speciālajām skolām, kā arī skolēni no ļoti mazām (klasē trīs vai pat mazāk skolēnu) skolām. Klases līmenī tie bija skolēni ar kādām fiziska vai mentāla rakstura problēmām vai ar nepietiekamām valodas zināšanām, kas liedz pildīt lasītprasmes testus. 3.1. tabulā labi redzamas arī skolu un skolēnu skaita izmaiņas Latvijā laikā no 1999. gada līdz 2004. gadam – skolēnu skaits 4. klasē samazinājies par aptuveni 15 000, bet skolu skaits par aptuveni 200.

3.1. tabula

PIRLS 2001 un PIRLS 2006 pētījumu mērķa populācija un izslēgtie skolēni Latvijā

	PIRLS 2001	PIRLS 2006
Skolas, kurās ir 4. klase	1044	825
4. klases skolēni	35 741	20 575
Skolas bērniem ar īpašām vajadzībām	90	80
Skolas ar mācību valodu, kas nav ne latviešu, ne krievu	9	6
Ļoti mazas skolas (skolēnu skaits klasē mazāks par 4)	91	38
Skolēni izslēgti no izlases skolas līmenī	4,3%	4,3%
Skolēni izslēgti no izlases klases līmenī	0,6%	0,5%

Lai uzlabotu skolu izlases reprezentatīvātāti, skolas tika dalītas slāņos. PIRLS 2006 pētījuma izlase tika veidota no trim ārējiem slāņiem – Rīga, pilsētas un lauki – un trim iekšējiem slāņiem: skolas ar latviešu mācību valodu, skolas ar krievu mācību valodu un jauktās skolas (gan ar krievu, gan latviešu mācību valodu). PIRLS 2001 pētījuma izlases veidošanā tika izmantoti pieci ārējie slāņi: mazas skolas ar latviešu mācību valodu, lielas skolas ar latviešu mācību valodu, ļoti lielas skolas ar latviešu mācību valodu, mazas skolas ar krievu mācību valodu un lielas skolas ar krievu mācību valodu.

31

mācību valodu. Veidojot PIRLS 2001 pētījuma izlasi, bija pieci iekšējie slāņi: Kurzeme, Zemgale, Vidzeme, Latgale, Rīga.

PIRLS 2006 pētījuma izlasi veidoja pēc stratificētas divu pakāpju klasteru metodes. Pirmajā pakāpē skolas tika iekļautas izlasē, lietojot sistematisku lielam proporcionālu gadījuma izlases metodi, tātad lielākām skolām bija lielāka varbūtība iekļūt izlasē. Otrajā pakāpē ar vienādu varbūtību izlases metodi no katras izlases skolas atkarībā no skolas lieluma nejauši tika izvēlēta viena vai divas klases, kas piedalījās pētījumā. Apstrādājot pētījuma datus pēc datu savākšanas, izlases asimetrijas kompensēšanai tika izmantota datu svēršana.

PIRLS 2006 pētījuma skolu izlasē bija 150 skolas no katras dalībvalsts. Šāds izlases lielums ļauj salīdzināt datus skolas un klases līmenī ar precizitāti  $\pm 16\%$  no standartnovirzes ar 95% ticamības līmeni. Daļai izlasē iekļuvušo skolu tika izvēlētas pēc parametriem (skolēnu skaits, mācību valoda, urbanizācija) maksimāli līdzīgas viena vai divas rezerves skolas. Tās tika aicinātas piedalīties pētījumā, ja izlases skola nepiedalījās. Lielākās skolas pētījuma izlasē tika iekļautas automātiski un bija neaizvietojamas. Ja piedalīties atsakās neaizvietojamā skola, tad valstij pasliktinās dalības rādītāji un palielinās mērījumu kļūdas.

IEA PIRLS pētījuma nolikumā norādīts, ka pētījumā jāpiedalās vismaz 85% izlases skolu bez rezerves skolām. Pētījumā piedalījušos skolēnu skaits nedrīkstēja būt mazāks par 85% no visiem izlasē iekļuvušajiem skolēniem. PIRLS pētījuma ciklu skolu un skolēnu dalības rādītāji Latvijā apkopoti 3.2. tabulā. Abos IEA PIRLS pētījuma ciklos Latvija ir izpildījusi visas prasības pētījuma dalībnieku aktivitātei. 3.3. tabulā parādīts PIRLS pētījumu dalībnieku skaits Latvijā.

3.2. tabula

**PIRLS 2001 un PIRLS 2006 dalības rādītāji Latvijā**

Dalībskolas un skolēni	PIRLS 2001	PIRLS 2006
Dalībskolas bez aizvietotājām	89%	97%
Dalībskolas ar aizvietotājām	94%	98%
Skolēni	93%	94%

3.3. tabula

**PIRLS pētījumu dalībnieki Latvijā**

	PIRLS 2001	PIRLS 2006
Latvijas skolas	141	147
Ceturto klašu skolēni	3019	4162
Ceturto klašu lasītprasmes (valodas) skolotāji	141	211
Ceturto klašu skolēnu vecāki	3019	3974



3.4. tabulā parādīts PIRLS pētījuma respondentu kopas raksturojums. Respondentu sadalījums pa grupām – pēc dzimuma, mācību valodas, novadiem un urbanizācijas. Respondentu skaits grupās nav proporcionāls skolēnu skaitam, bet izvēlēts tā, lai samazinātu izlases kļūdas.

3.4. tabula

#### Respondentu kopas raksturojums

	PIRLS 2001	PIRLS 2006
<b>Dzimums</b>		
Meitenes	1483 (49%)	2165 (48%)
Zēni	1536 (51%)	2295 (51%)
<b>Mācību valoda</b>		
Latviešu	2111 (70%)	3315 (74%)
Krievu	908 (30%)	1154 (26%)
<b>Novadi</b>		
Kurzeme	429 (14%)	917 (21%)
Latgale	390 (13%)	578 (13%)
Rīga	1185 (39%)	1959 (44%)
Vidzeme	491 (16%)	579 (13%)
Zemgale	524 (17%)	436 (10%)
<b>Urbanizācija</b>		
Rīga	966 (32%)	1522 (34%)
Lielās pilsētas	558 (19%)	1095 (25%)
Mazās pilsētas	709 (24%)	1206 (27%)
Lauki	786 (26%)	646 (15%)

### 3. nodaļas kopsavilkums

PIRLS pētījums tiek realizēts saskaņā ar IEA asociācijas pētījumu metodiku: katrs pētījuma cikls sākas ar pilotpētījumu, kurā izstrādā un izmēģina pētījuma instrumentus. Pamatpētījumā tiek savākti dati no reprezentatīvas skolēnu izlases, galveno uzmanību pievēršot sasniegumu mērījumiem.

PIRLS pētījuma dalībnieku izlase Latvijā ir reprezentatīva, tajā pārstāvēti skolēni gan ar latviešu, gan krievu mācību valodu, gan lauku, gan pilsētu skolēni no visiem Latvijas novadiem.

Latvijas skolu atsauce bija pietiekama, lai abos PIRLS pētījuma ciklos izpildītu starptautiska pētījuma nosacījumus.



## 4. Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumi starptautiskā un nacionālā salīdzinājumā

Nodaļā izklāstīti PIRLS 2006 lasītprasmes pētījuma rezultāti pasaulē un to izmaiņas laikā no 2001. gada. Latvijas skolēnu sasniegumi analizēti novada, urbanizācijas, skolas tipa un mācību valodas aspektā.

### 4.1. Latvijas rezultāti starptautiskā kontekstā

PIRLS 2006 pētījumā piedalījās 39 valstis. No vairākām valstīm pētījumā piedalījās atsevišķas izglītības sistēmas, piemēram, Kanādas desmit provincēs un trīs teritorijās ir atšķirīgas izglītības sistēmas, un pētījums pilnā apjomā notika piecās provincēs. Kopā šajās provincēs dzīvo 88% Kanādas iedzīvotāju. Beļģijā franciski un flāmiski runājošās daļās – Valonijā un Flandrijā – arī ir atšķirīgas izglītības sistēmas, un arī šajā valstī katra no minētajām sistēmām piedalījās pilnā apjomā. No Lielbritānijas pētījumā iesaistījās Anglija un Skotija, no Ķīnas – Honkonga.

Kaut arī pētījuma mērķa grupa bija 4. klases skolēni, dažās valstīs mērķa grupās tika iekļautas 5. klases. Šādu izvēli noteica tas, ka dažās valstīs (Anglija, Skotija, Trinidāda un Tobāgo) skolēni sāk iet skolā no piecu gadu vecuma, bet citām valstīm (Luksemburga un Dienvidāfrika) ir savas specifiskas intereses. Jāatzīmē, ka no visu valstu ceturto klašu skolēniem Latvijas skolēnu vidējais vecums bija vislielākais – 11,0 gadi. Vidēji visjaunākie ceturtais klases skolēni bija Itālijā – 9,7 gadi.

4.1. tabulā parādīti visu dalībvalstu skolēnu vidējie sasniegumi. Jāuzsver, ka šie ir vidējie sasniegumi. Katrā valstī bija skolēni ar ļoti augstiem sasniegumiem un skolēni ar ļoti zemiem sasniegumiem. Piemēram, pat Dienvidāfrikā, kur vidējie skolēnu lasītprasmes rezultāti ir starptautiski viszemākie, ir skolēni, kuru lasītprasmes sasniegumi ir ievērojami virs pētījuma vidējā, jo ir liela rezultātu izkliede.

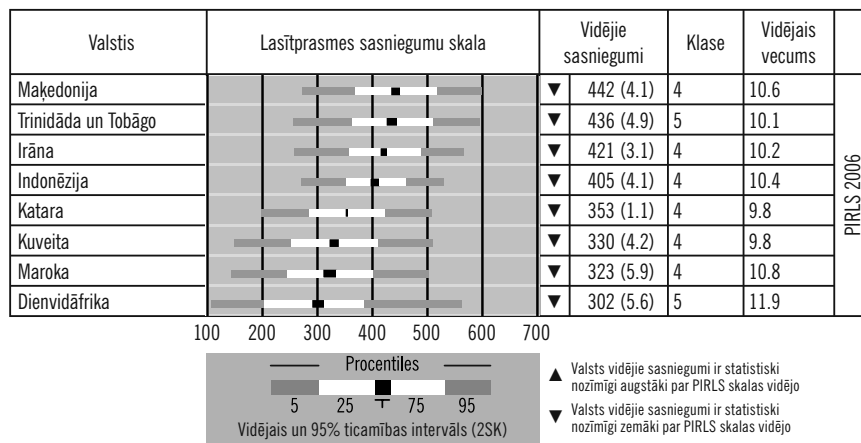
PIRLS pētījumā lietotā rezultātu skala ir nemainīga. Pētījuma pirmajā ciklā – PIRLS 2001 – tika izveidota rezultātu skala ar vidējo vērtību 500 un standartnovirzi 100. Tā tika aprēķināta pēc PIRLS 2001 datiem no toreizējo dalībvalstu rezultātiem. Lai varētu aprēķināt sasniegumu izmaiņas piecu gadu periodā, arī PIRLS 2006 ciklā tika lietota tā pati skala.

4.1. tabula

## Lasītprasmes sasniegumu sadalījums

Valstis	Lasītprasmes sasniegumu skala	Vidējie sasniegumi	Klase	Vidējais vecums
Krievija		▲ 565 (3.4)	4	10.8
Honkonga		▲ 564 (2.4)	4	10.0
Kanāda, Alberta		▲ 560 (2.4)	4	9.9
Singapūra		▲ 558 (2.9)	4	10.4
Kanāda, Britu Kolumbija		▲ 558 (2.6)	4	9.8
Luksemburga		▲ 557 (1.1)	5	11.4
Kanāda, Ontario		▲ 555 (2.7)	4	9.8
Itālija		▲ 551 (2.9)	4	9.7
Ungārija		▲ 551 (3.0)	4	10.7
Zviedrija		▲ 549 (2.3)	4	10.9
Vācija		▲ 548 (2.2)	4	10.5
Nīderlande		▲ 547 (1.5)	4	10.3
Beļģija (flāmu)		▲ 547 (2.0)	4	10.0
Bulgārija		▲ 547 (4.4)	4	10.9
Dānija		▲ 546 (2.3)	4	10.9
Kanāda, Jaunskotija		▲ 542 (2.2)	4	10.0
<b>Latvija</b>		▲ <b>541 (2.3)</b>	<b>4</b>	<b>11.0</b>
ASV		▲ 540 (3.5)	4	10.1
Anglija		▲ 539 (2.6)	5	10.3
Austrija		▲ 538 (2.2)	4	10.3
Lietuva		▲ 537 (1.6)	4	10.7
Taivāna		▲ 535 (2.0)	4	10.1
Kanāda, Kvebeka		▲ 533 (2.8)	4	10.1
Jaunzēlande		▲ 532 (2.0)	4.5 - 5.5	10.0
Slovākija		▲ 531 (2.8)	4	10.4
Skotija		▲ 527 (2.8)	5	9.9
Francija		▲ 522 (2.1)	4	10.0
Slovēnija		▲ 522 (2.1)	3 vai 4	9.9
Polija		▲ 519 (2.4)	4	9.9
Spānija		▲ 513 (2.5)	4	9.9
Izraēla		▲ 512 (3.3)	4	10.1
Īslande		▲ 511 (1.3)	4	9.8
PIRLS skalas vidējais		500	-	-
Moldova		500 (3.0)	4	10.9
Beļģija (franču)		500 (2.6)	4	9.9
Norvēģija		498 (2.6)	4	9.8
Rumānija		▼ 489 (5.0)	4	10.9

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) / 2006



Iekavās norādīta standartklūda

Redzams, ka Latvijas vidējie sasniegumi skolēnu lasītprasmē ir 541 punkts, kas ir ievērojami augstāk nekā vidējais. Valstu sarakstā, neskaitot Kanādas provinces, Latvijas skolēni atrodas 13. vietā. 2001. gada pētījumā Latvija bija 5. vietā aiz Zviedrijas, Nīderlandes, Anglijas un Bulgārijas. No šīm četrām valstīm Zviedrija, Nīderlande un Bulgārija joprojām sarakstā ir pirms Latvijas, bet Anglija noslidējusi zemāk. No valstīm, kas sarakstā ir pirms Latvijas, Luksemburga, Beļģija un Dānija 2001. gada pētījumā nepiedalījās, bet pārējās – Krievija, Honkonga, Singapūra, Itālija, Ungārija un Vācija – ir mūs apsteigušas.

4.2. tabulā parādītas skolēnu lasītprasmes sasniegumu starpības statistiskā nozīmība. Lai arī Latvijas skolēnu sasniegumi ir zemāki nekā Bulgārijas, Dānijas un Kanādas Jaunskotijas provinces skolēnu sasniegumi, šīs atšķirības nav statistiski nozīmīgas aprēķinu kļūdu dēļ. Tāpat pētījuma dati neļauj apgalvot, ka Latvijas skolēnu sasniegumi būtu statistiski nozīmīgi augstāki nekā ASV, Austrijas, Lietuvas un Taivānas skolēnu sasniegumi.

**Norāde:** Tabula jālasa pa rindām, izvēlēto valsti salīdzinot ar citām pa vertikāli. Simboli norāda, vai attiecīgās rindas valsts vidējie sasniegumi ir statistiski nozīmīgi zemāki (▼) vai augstāki (▲) par valsti attiecīgajā kolonnā.





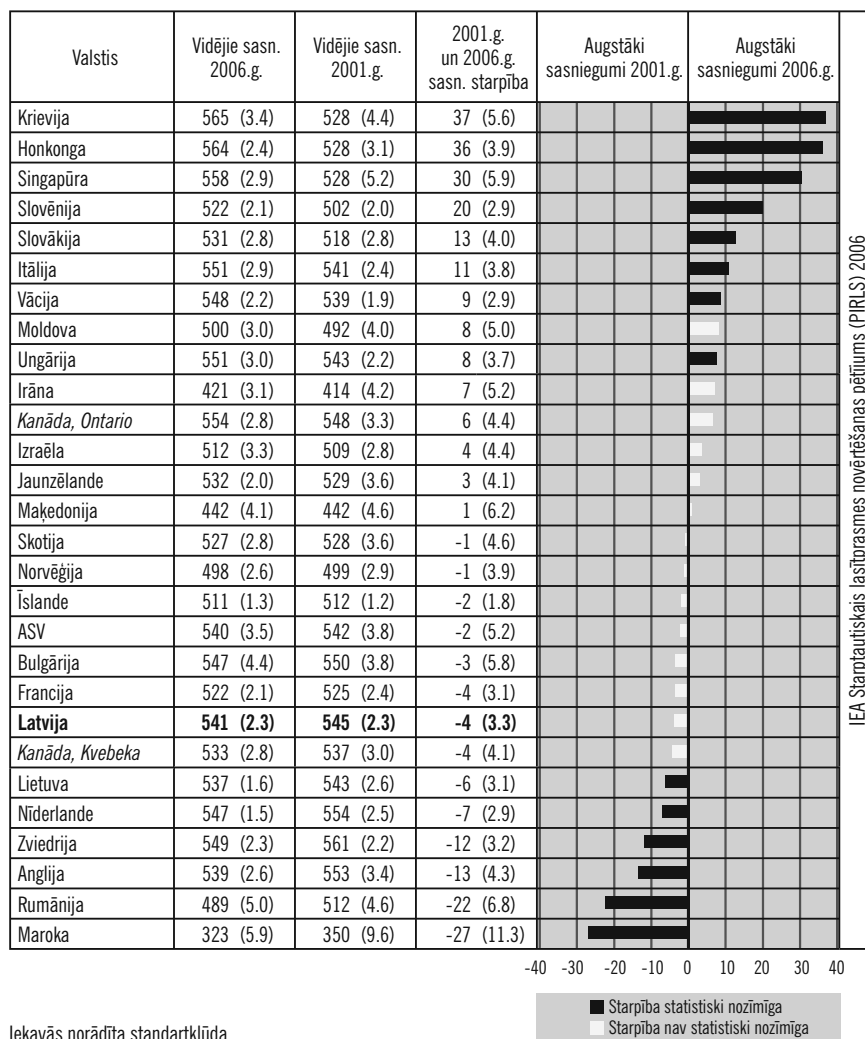
4.3. tabulā parādītas 26 valstu un divu Kanādas provinču skolēnu lasītprasmes sasniegumu izmaiņas laikā no 2001. gada līdz 2006. gadam. Lielākais rezultātu pieaugums ir Krievijā. To var skaidrot ar sākumskolas sistēmas maiņu. Krievijā sākumskola pārgāja no trim uz četriem mācību gadiem. 2001. gada PIRLS pētījumā puse skolēnu bija no vecās trīsgadīgās sākumskolas 3. klases, bet puse – no četrgadīgās sākumskolas 4. klases. Reformas ideja bija palielināt mācību laiku, uzsākot skolas gaitas 6 gadu vecumā. Pašlaik šī pāreja ir pabeigta, bet lielākā daļa vecāku arī tagad uzskata, ka skolā jāsāk iet no 7 gadu vecuma. Tāpēc vidējais skolēnu vecums 4. klases pavasarī ir pieaudzis no 10,3 gadiem līdz 10,8 gadiem. Līdzīga reforma notiek arī Slovēnijā, kur 2001. gadā pētījumā tika iesaistītas 3. klases, bet 2006. gadā – trešās un ceturtais klases. Vidējais skolēnu vecums gan pieaudzis tikai no 9,8 gadiem līdz 9,9 gadiem. Viens no Slovēnijas izglītības reformas mērķiem bija tieši salīdzinoši zemās lasītprasmes uzlabošana. Arī Honkongā notikušās ievērojamas izmaiņas – 2000. gadā sāka darboties jaunais izglītības standarts, kurā īpaši tika uzsvērtas lasītprasme abās oficiālajās valodās (angļu un ķīniešu), tika definēti precīzi mērķi lasītprasmei, izstrādāti jauni mācību materiāli un veidotas lasītprasmes atbalsta sistēmas. Tādas bija, piemēram, īpaša interneta lapa un *Lasošo māšu kustība*, kurā speciāli izglītojušās skolēnu mātes palīdzēja daudziem skolēniem mācīties. 2004. gadā notika plaša skolēnu testu programma, kuras pamatā bija PIRLS pētījums (PIRLS 2006 Encyclopedia, 2007).

Salīdzinot ar 2001. gadu, 2006. gadā Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir samazinājušies no 545 punktiem līdz 541 punktam. Izmaiņas nav statistiski nozīmīgas, tomēr tās jāuztver kā nopietns brīdinājums, jo rezultātu pazemināšanās jāvērtē uz daudzu valstu sasniegumu pieauguma fona. Deviņdesmito gadu otrajā pusē, arī jaunās tūkstošgades pirmajos gados, Latvijas izglītības sistēmā notika pozitīvas pārmaiņas (Geske, 2000 A; Geske, 2000 B; Kangro, Geske, 2001; Geske, 2002; Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2004; Geske, Kangro, 2004; Geske, 2005 A; Geske, 2005 B), bet jaunākie pētījumi neliecina par atkārtotiem panākumiem. Jebkurām izmaiņām izglītības sistēmā jābūt zinātniski pamatotām. Nedrīkst volūtāri pāriet no atzīmju sistēmas uz bezatzīmju sistēmu un otrādi, nedrīkst mirkļa iespaidā ieviest mācību plānos jaunus priekšmetus, nedrīkst izdarīt uz politisko konjunktūru balstītas izmaiņas. Jebkurām reformām, ja tādas ir nepieciešamas, jābūt zinātniski pamatotām un nopietni sagatavotām.

Iepriekšējās nodaļās norādīts, ka PIRLS pētījuma testos ir uzdevumi par literārajiem tekstiem un informatīvajiem tekstiem. 4.4. tabulā parādīti skolēnu sasniegumi atkarībā no teksta veida. 2006. gadā Latvijas skolēnu



## Tendences lasītprasmes sasniegumos



Iekavās norādīta standartkļūda

sasniegumi abās sadaļās bija vienādi. Salīdzinot ar 2001. gadu, nedaudz uzlabojies sniegums, lasot literārajai pieredzei, bet statistiski nozīmīgi samazinājies, lasot informācijas ieguvei (sk. 4.5. un 4.6. tabulu). Tas nav labi, ņemot vērā mūsdienu milzīgo informācijas plūsmu, kurā ātri jāorientējas,

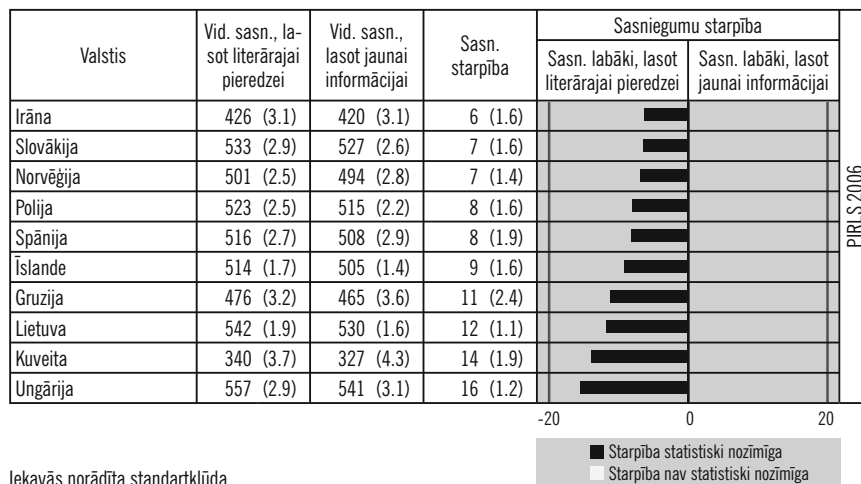
lai atrastu derīgu un vajadzīgu informāciju. Tieši šis lasīšanas aspekts ir būtisks, mācoties citus priekšmetus.

4.4. tabula

Sasniegumu relatīvās atšķirības literārajos un informatīvajos tekstos

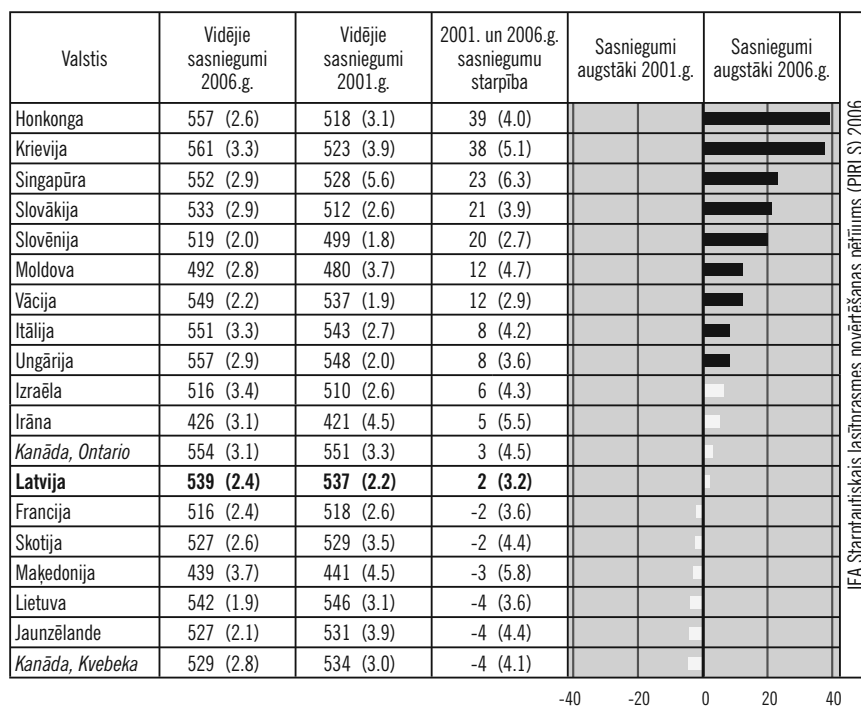
Valstis	Vid. sasn., lasot literārajai pieredzei	Vid. sasn., lasot jaunai informācijai	Sasn. starpība	Sasniegumu starpība	
				Sasn. labāki, lasot literārajai pieredzei	Sasn. labāki, lasot jaunai informācijai
Indonēzija	397 (3.9)	418 (4.2)	20 (1.3)		
Maroka	317 (6.5)	335 (6.0)	17 (2.8)		
Dienvidāfrika	299 (5.2)	316 (5.1)	16 (1.2)		
Moldova	492 (2.8)	508 (3.0)	16 (1.5)		
Singapūra	552 (2.9)	563 (2.8)	12 (1.1)		
Honkonga	557 (2.6)	568 (2.3)	11 (1.1)		
Maķedonija	439 (3.7)	450 (4.2)	11 (1.3)		
Francija	516 (2.4)	526 (2.1)	10 (2.1)		
Taivāna	530 (2.0)	538 (1.8)	8 (1.1)		
Bulgārija	542 (4.5)	550 (4.4)	8 (1.2)		
Jaunzēlande	527 (2.1)	534 (2.2)	6 (0.7)		
Trinidāda un Tobago	434 (4.6)	440 (4.6)	6 (1.5)		
Kanāda, Kvebeka	529 (2.8)	533 (2.7)	4 (1.3)		
Slovēnija	519 (2.0)	523 (2.4)	4 (1.4)		
Beļģija (flāmu)	544 (1.9)	547 (2.0)	3 (1.3)		
Nīderlande	545 (1.8)	548 (1.6)	3 (1.7)		
Krievija	561 (3.3)	564 (3.3)	3 (1.3)		
Zviedrija	546 (2.3)	549 (2.4)	3 (1.3)		
Luksemburga	555 (1.0)	557 (1.0)	2 (1.1)		
<b>Latvija</b>	<b>539 (2.4)</b>	<b>540 (2.4)</b>	<b>1 (1.4)</b>		
Skotija	527 (2.6)	527 (2.6)	0 (1.3)		
Austrija	537 (2.1)	536 (2.3)	1 (1.2)		
Beļģija (franču)	499 (2.4)	498 (2.8)	2 (1.1)		
Anglija	539 (2.6)	537 (2.5)	2 (1.6)		
Katara	358 (1.3)	356 (1.6)	2 (1.8)		
Itālija	551 (3.3)	549 (2.9)	3 (1.7)		
Kanāda, Ontārio	555 (3.0)	552 (3.0)	3 (1.6)		
ASV	541 (3.6)	537 (3.4)	3 (0.9)		
Kanāda, Jaunskotija	543 (2.4)	539 (2.4)	4 (1.6)		
Vācija	549 (2.2)	544 (2.3)	4 (1.5)		
Kanāda, Alberta	561 (2.7)	556 (2.4)	5 (1.8)		
Kanāda, Britu Kolumbija	559 (2.7)	554 (2.7)	6 (1.2)		
Dānija	547 (2.6)	542 (2.4)	6 (2.1)		
Rumānija	493 (4.8)	487 (4.9)	6 (1.5)		

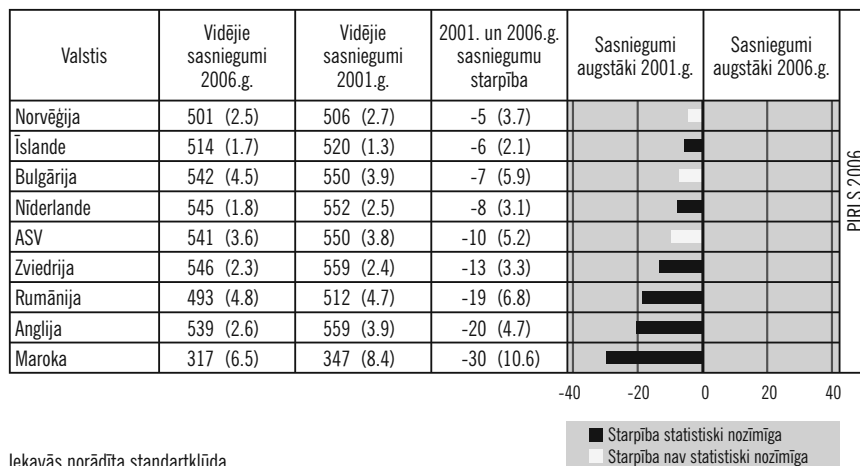
IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006



4.5. tabula

**Lasītprasmes sasniegumu tendences, lasot literārajai pieredzei**

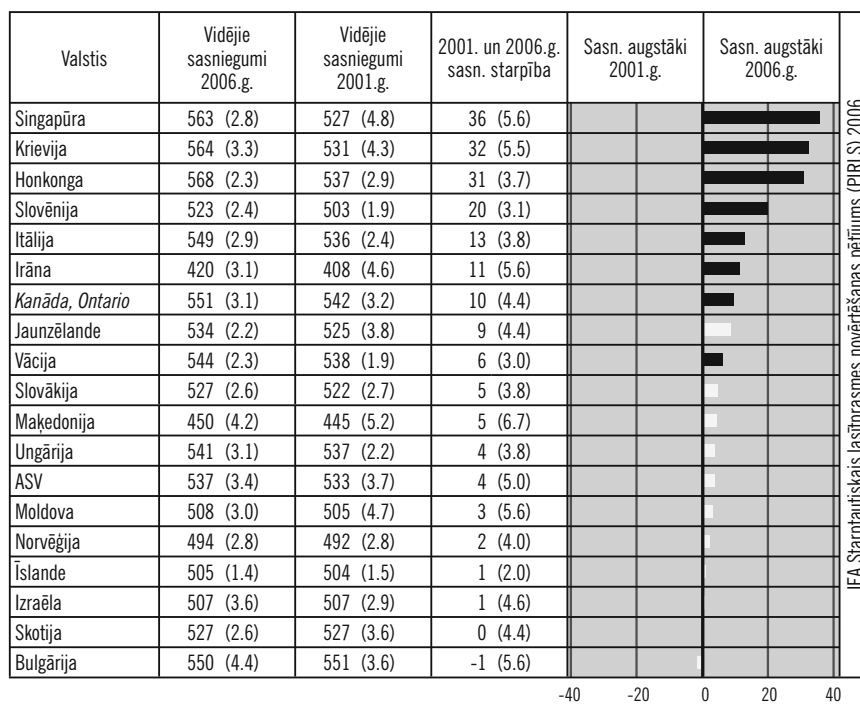


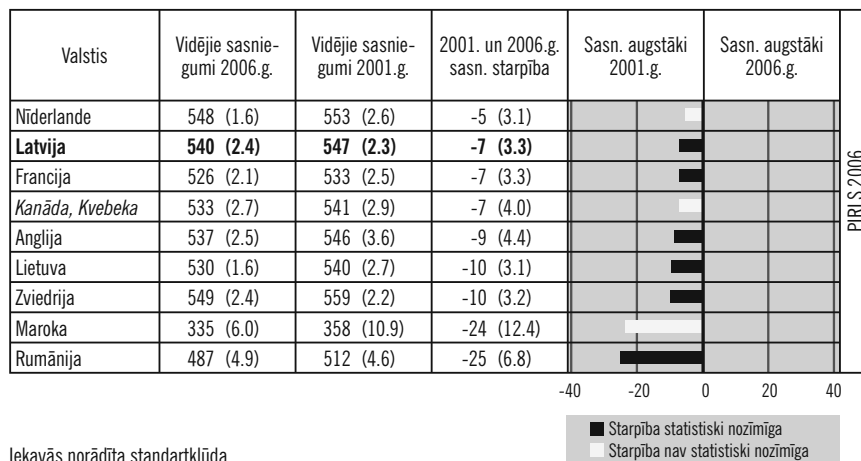


Iekavās norādīta standartkļūda

4.6. tabula

**Lasītprasmes sasniegumu tendences, lasot informācijas iegūšanai**





Iekavās norādīta standartkļūda

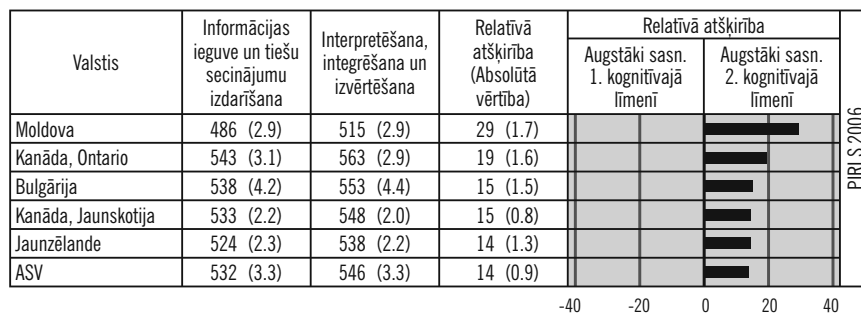
PIRLS pētījumā tiek izvērtēti četri izpratnes līmeņi (sk. 2. nodaļu):

- 1) koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana,
- 2) tiešu secinājumu izdarīšana,
- 3) ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta,
- 4) teksta satura, valodas un izmantoto elementu izvērtēšana.

4.7. tabulā parādīti skolēnu sasniegumi divos no iepriekš minētajiem kognitīvajiem līmeņiem, apvienojot pirmos divus un pēdējos divus. Latvijas skolēnu sasniegumi bija zemāki pirmajā – informācijas ieguvē un tiešu secinājumu izdarīšanā. Tas sasaucas ar iepriekš minētajām Latvijas skolēnu problēmām informācijas ieguvē. 4.8. un 4.9. tabulā redzamas sasniegumu izmaiņas kopš 2001. gada. Latvijas skolēnu sasniegumi pirmajā (zemākajā) kognitīvajā līmenī statistiski nozīmīgi samazinājušies.

4.7. tabula

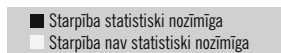
#### Sasniegumu relatīvās atšķirības lasīšanas kognitīvajos līmeņos



Valstis	Informācijas ieguve un tiešu secinājumu izdarīšana	Interpretēšana, integrēšana un izvērtēšana	Relatīvā atšķirība (Absolūtā vērtība)	Relatīvā atšķirība	
				Augstāki sasn. 1. kognitīvajā līmenī	Augstāki sasn. 2. kognitīvajā līmenī
Itālija	544 (2.8)	556 (2.9)	12 (1.1)		
Kanāda, Britu Kolumb.	551 (2.8)	562 (2.5)	11 (1.4)		
Latvija	534 (2.5)	545 (1.9)	11 (1.2)		
Kanāda, Alberta	553 (2.6)	564 (2.3)	11 (1.2)		
Ungārija	544 (2.8)	554 (3.0)	10 (1.9)		
Anglija	533 (2.8)	543 (2.4)	10 (1.1)		
Lietuva	531 (1.9)	540 (1.6)	9 (1.2)		
Izraēla	507 (3.2)	516 (3.6)	9 (1.4)		
Honkonga	558 (2.5)	566 (2.4)	8 (1.3)		
Spānija	508 (2.5)	515 (2.6)	7 (1.1)		
Polija	516 (2.4)	522 (2.3)	6 (1.6)		
Slovēnija	519 (2.1)	523 (2.0)	5 (0.8)		
Skotija	525 (2.8)	528 (2.6)	4 (1.9)		
Beļģija (flāmu)	545 (1.9)	547 (1.8)	3 (1.2)		
Slovākija	529 (2.8)	531 (2.8)	2 (0.8)		
Rumānija	489 (5.2)	490 (5.3)	1 (1.2)		
Krievija	562 (3.4)	563 (3.2)	0 (1.7)		
Kanāda, Kvebeka	533 (2.7)	531 (2.7)	2 (1.1)		
Trinidāda un Tobago	438 (4.7)	437 (5.0)	2 (1.9)		
Zviedrija	550 (2.4)	546 (2.2)	4 (1.0)		
Beļģija (franču)	501 (2.6)	497 (2.5)	4 (1.2)		
Singapūra	560 (3.3)	556 (2.7)	5 (1.1)		
Indonēzija	409 (3.9)	404 (4.1)	5 (1.5)		
Francija	523 (2.1)	518 (2.3)	6 (1.1)		
Maķedonija	446 (3.8)	439 (4.0)	7 (1.6)		
Norvēģija	502 (2.3)	495 (2.4)	7 (1.2)		
Dānija	551 (2.7)	542 (2.3)	9 (1.9)		
Nīderlande	551 (2.0)	542 (1.5)	9 (1.6)		
Irāna	428 (3.3)	418 (3.3)	10 (1.5)		
Taivāna	541 (2.0)	530 (1.9)	11 (0.7)		
Īslande	516 (1.2)	503 (1.3)	13 (1.2)		
Vācija	555 (2.6)	540 (2.2)	14 (1.5)		
Gruzija	478 (3.3)	461 (3.5)	17 (1.3)		
Luksemburga	565 (1.2)	548 (0.9)	17 (1.0)		
Kuveita	337 (3.9)	+ +	+ +		
Maroka	336 (6.2)	+ +	+ +		
Katara	361 (1.2)	+ +	+ +		
Dienvidāfrika	307 (5.3)	+ +	+ +		

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

-40 -20 0 20 40



Iekavās norādīta standartklūda

**Lasītprasmes sasniegumu tendences informācijas iegūšanas  
un tiešu secinājumu izdarīšanas kognitīvajā līmenī**

Valstis	PIRLS 2006 vidējie sasniegumi	PIRLS 2001 vidējie sasniegumi	2001.g. un 2006.g. sasn. starpība	2001.g. sasn. augstāki	2006.g. sasn. augstāki
Honkonga	558 (2.5)	522 (3.2)	35 (4.1)		
Krievija	562 (3.4)	529 (4.0)	33 (5.3)		
Singapūra	560 (3.3)	531 (5.6)	29 (6.5)		
Slovēnija	519 (2.1)	503 (2.3)	16 (3.1)		
Vācija	555 (2.6)	543 (1.9)	11 (3.2)		
Slovākija	529 (2.8)	521 (2.7)	8 (3.8)		
Irāna	428 (3.3)	422 (4.4)	6 (5.5)		
Itālija	544 (2.8)	538 (2.4)	6 (3.7)		
Maķedonija	446 (3.8)	441 (4.6)	5 (6.0)		
Izraēla	507 (3.2)	503 (2.9)	4 (4.3)		
Ungārija	544 (2.8)	540 (2.1)	4 (3.5)		
Kanāda, Ontario	542 (3.2)	538 (3.3)	3 (4.6)		
Īslande	516 (1.2)	513 (1.3)	3 (1.8)		
Jaunzēlande	524 (2.3)	522 (3.7)	2 (4.3)		
Kanāda, Kvebeka	533 (2.7)	534 (3.0)	-2 (4.0)		
Norvēģija	502 (2.3)	505 (2.9)	-3 (3.7)		
Francija	523 (2.1)	526 (2.7)	-3 (3.4)		
ASV	532 (3.3)	535 (3.9)	-3 (5.1)		
Skotija	525 (2.8)	529 (3.7)	-4 (4.6)		
Moldova	486 (2.9)	491 (4.1)	-5 (5.0)		
Nīderlande	551 (2.0)	556 (2.5)	-5 (3.2)		
Latvija	534 (2.5)	543 (2.2)	-9 (3.3)		
Lietuva	531 (1.9)	541 (2.9)	-10 (3.4)		
Bulgārija	538 (4.2)	550 (4.0)	-12 (5.8)		
Anglija	533 (2.8)	546 (3.3)	-13 (4.4)		
Zviedrija	550 (2.4)	563 (2.3)	-13 (3.3)		
Maroka	336 (6.2)	353 (8.9)	-17 (10.8)		
Rumānija	489 (5.2)	509 (5.2)	-20 (7.4)		

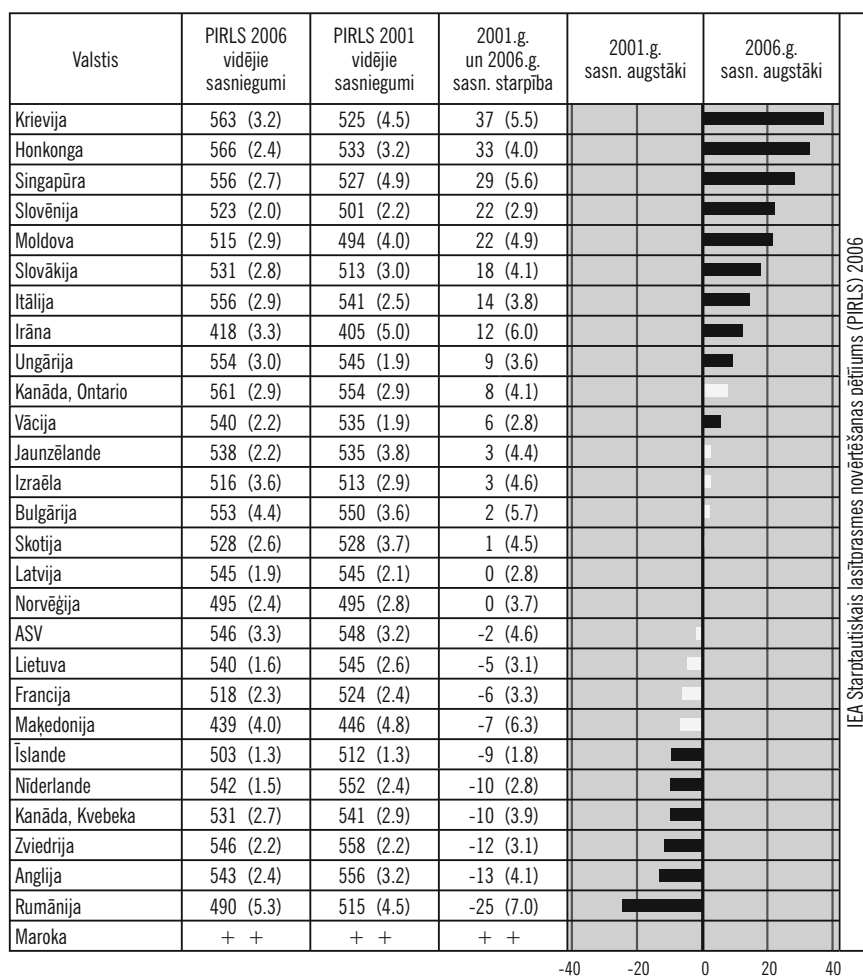
IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

-40 -20 0 20 40

■ Starpība statistiski nozīmīga  
□ Starpība nav statistiski nozīmīga

Iekavās norādīta standartkļūda

**Lasītprasmes sasniegumu tendences interpretēšanas,  
integrēšanas un izvērtēšanas kognitīvajā līmenī**



iekavās norādīta standartklūda



Pētījumā definētas piecas sasniegumu grupas, kas noteiktas pēc iegūto punktu skaita un atbilstošām lasīšanas prasēm. Robežšķirtnes ir 625, 550, 475 un 400 punkti. Augstākajā un zemākajā sasniegumu grupā katrā ir aptuveni 10% no visiem skolēniem. Katrai grupai (virzienā no augstākā līmeņa uz zemāko) raksturīgas šādas prasmes (Johansone, 2003):

1. *Literārajā pieredzē*: Integrēt idejas visā tekstā, lai paskaidrotu teksta plašāku nozīmi jeb jēgu, lai vērtētu varoņu raksturu, nodomus, sajūtas, kā arī sniegt savam vērtējumam uz tekstu balstītu paskaidrojumu. *Jaunas informācijas iegūšanā*: Integrēt informāciju no dažādiem avotiem un savām zināšanām, lai to iegūtu situācijās, kādas patiesi varētu izveidoties dzīvē.
2. *Literārajā pieredzē*: Atšķirt darbības, raksturojumus un varoņu izjūtas, izdarīt secinājumus par sakarībām starp plānoto, rīcību un notikumiem, sniegt uz tekstu balstītu paskaidrojumu savam vērtējumam, kā arī atšķirt dažus valodas un teksta uzbūves elementus (piemēram, personifikāciju un abstraktu domu). *Jaunas informācijas iegūšanā*: Izdalīt grūti pamanāmu specifisku informāciju, izdarīt secinājumus par vairākos teikumos izteiktu domu, saprast informāciju, kas izteikta vienkāršās metaforās.
3. *Literārajā pieredzē*: Atšķirt un formulēt sakarības starp notikumiem, noteikt teksta galveno domu jeb jēgu, atšķirt stāsta struktūras elementus, izdarīt elementārus secinājumus par varoņu darbībām un mērķiem, balstoties uz dažādām teksta daļām. *Jaunas informācijas iegūšanā*: Izdarīt secinājumus, atrast, izdalīt vai savienot informāciju no dažādām teksta daļām, apvienot informāciju no teksta, kartēm, tabulām, fotogrāfijām.
4. *Literārajā pieredzē*: Atšķirt un saprast atsevišķās teksta daļās ietvertu varoņu raksturojumu, darbības un izjūtas, atrast attiecīgu teksta daļu un izmantot to atbildei un paskaidrojumiem. *Jaunas informācijas iegūšanā*: Atrast tekstā skaidri formulētus faktus, atrast teikumu ar noteiktu informāciju un izmantot to tiešiem secinājumiem.
5. Šīs grupas prasmes netiek definētas, jo tajā iekļūst visi pētījuma dalībnieki, kas nav sasnieguši augstāku līmeni.

4.10. tabulā pētījuma dalībvalstis sakārtotas pēc skolēnu skaita, kuri iekļuvuši augstākajā grupā. Šī tabula raksturo attieksmi pret skolēniem ar augstākajiem sasniegumiem valstu izglītības sistēmās. Sarakstā pēc vidējiem lasītprasmes sasniegumiem Latvija bija 13. vietā, taču šajā sarakstā – 16. Augstāk par Latviju nokļuvušas ASV, Anglija, Izraēla, Skotija un Jaunzēlande, zemāk – Beļģija (flāmu) un Nīderlande. Tas norāda, ka Latvijā mazāka uzmanība tiek pievērsta talantīgākajiem skolēniem, varbūt nepietiekami rosināta viņu izaugsme. 4.11. tabulā dotas izmaiņas

sasniegumu grupās kopš 2001. gada. Latvijas skolēnu skaits nedaudz samazinājies augstākajās grupās, bet palielinājies pēdējā – zemākajā grupā, kurā esošie skolēni nepārvar 400 punktu robežšķirtni. Kaut arī šis starpības ir nelielas, tām jāpievērš uzmanība.

4.10. tabula

**Skolēnu sadalījums procentos pa sasniegumu grupām**

Valstis	Ļoti augsts līmenis (625)	Augsts līmenis (550)	Vidējs līmenis (475)	Zems līmenis (400)
Singapūra	19 (1,3)	58 (1,7)	86 (1,0)	97 (0,4)
Krievija	19 (1,5)	61 (1,9)	90 (1,1)	99 (0,5)
<i>Kanāda, Alberta</i>	17 (1,1)	57 (1,7)	89 (0,8)	99 (0,2)
Bulgārija	16 (1,3)	52 (2,2)	82 (1,8)	95 (0,8)
<i>Kanāda, Britu Kolumbija</i>	16 (1,4)	56 (1,6)	89 (0,9)	99 (0,3)
<i>Kanāda, Ontario</i>	16 (1,2)	55 (1,8)	88 (1,1)	98 (0,4)
Anglija	15 (0,9)	48 (1,3)	79 (1,1)	94 (0,7)
Luksemburga	15 (0,6)	56 (0,8)	89 (0,5)	99 (0,2)
Honkonga	14 (1,1)	62 (1,7)	93 (0,8)	99 (0,2)
Ungārija	14 (0,9)	53 (1,7)	86 (1,4)	97 (0,5)
Itālija	14 (1,3)	53 (1,8)	87 (1,2)	98 (0,4)
Jaunzēlande	13 (0,7)	45 (1,0)	76 (1,0)	92 (0,5)
<i>Kanāda, Jaunskotija</i>	13 (1,0)	49 (1,3)	83 (1,0)	96 (0,4)
ASV	12 (1,2)	47 (2,0)	82 (1,4)	96 (0,5)
Dānija	11 (0,8)	52 (1,4)	86 (1,0)	97 (0,5)
Vācija	11 (0,8)	52 (1,5)	87 (0,9)	98 (0,3)
Zviedrija	10 (0,9)	53 (1,6)	88 (1,0)	98 (0,4)
Izraēla	10 (1,0)	40 (1,3)	70 (1,4)	86 (1,2)
Skotija	10 (0,8)	40 (1,5)	77 (1,3)	93 (0,8)
<b>Latvija</b>	<b>8 (0,8)</b>	<b>46 (1,4)</b>	<b>86 (1,2)</b>	<b>98 (0,4)</b>
Slovākija	8 (0,7)	43 (1,5)	80 (1,3)	95 (0,8)
Austrija	7 (0,6)	45 (1,5)	84 (1,1)	98 (0,4)
Beļģija (flāmu)	7 (0,7)	50 (1,5)	90 (0,9)	99 (0,2)
Taivāna	7 (0,6)	43 (1,4)	84 (0,9)	97 (0,3)
Polija	7 (0,5)	36 (1,2)	74 (1,2)	93 (0,7)
Nīderlande	6 (0,5)	50 (1,3)	91 (0,8)	100 (0,2)
<i>Kanāda, Kvebeka</i>	6 (0,7)	41 (1,9)	83 (1,2)	98 (0,4)
Slovēnija	6 (0,6)	37 (1,2)	76 (1,1)	95 (0,5)
Lietuva	5 (0,9)	43 (1,4)	87 (0,9)	99 (0,3)
Francija	5 (0,6)	35 (1,2)	77 (1,1)	96 (0,5)
Spānija	4 (0,6)	31 (1,3)	73 (1,4)	94 (0,8)
Rumānija	4 (0,5)	27 (1,6)	62 (2,2)	84 (1,8)
Īslande	3 (0,5)	29 (1,2)	72 (0,9)	94 (0,5)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Ļoti augsts līmenis (625)	Augsts līmenis (550)	Vidējs līmenis (475)	Zems līmenis (400)	PIRLS 2006
Beļģija (franču)	3 (0,4)	24 (1,3)	66 (1,6)	92 (0,7)	
Moldova	3 (0,4)	23 (1,5)	67 (1,9)	92 (0,9)	
Maķedonija	2 (0,4)	15 (1,1)	41 (1,7)	67 (1,6)	
Trinidāda un Tobago	2 (0,5)	13 (1,2)	39 (1,8)	65 (2,0)	
Norvēģija	2 (0,3)	22 (1,2)	67 (1,7)	92 (0,8)	
Dienvidāfrika	2 (0,4)	6 (0,9)	13 (1,4)	22 (1,6)	
Gruzija	1 (0,4)	15 (1,3)	51 (1,8)	83 (1,3)	
Irāna	1 (0,1)	8 (0,7)	31 (1,3)	61 (1,5)	
Maroka	0 (0,0)	1 (0,4)	9 (1,2)	26 (2,0)	
Indonēzija	0 (0,1)	2 (0,4)	19 (1,7)	55 (2,3)	
Kuveita	0 (0,1)	2 (0,3)	10 (0,8)	29 (1,2)	
Katara	0 (0,0)	1 (0,2)	11 (0,4)	34 (0,6)	
Starptautiski vid.	7	42	77	94	

Iekavās norādīta standartklūda

## Skolēnu procentuālā sadalījuma tendences starptautiskās lasīprasmes sasniegumu robežšķirtņiem 2001. un 2006. gadā

Valsts	Visaugstāko sasniegumu robežšķirtne (625)		Augstu sasniegumu robežšķirtne (550)		Vidēju sasniegumu robežšķirtne (475)		Zemu sasniegumu robežšķirtne (400)	
	Skolēnu skaits (%) 2006. gadā	Skolēnu skaits (%) 2001. gadā	Skolēnu skaits (%) 2006. gadā	Skolēnu skaits (%) 2001. gadā	Skolēnu skaits (%) 2006. gadā	Skolēnu skaits (%) 2001. gadā	Skolēnu skaits (%) 2006. gadā	Skolēnu skaits (%) 2001. gadā
Singapūra	19 (1.4) ▲	12 (1.4) ▲	58 (1.7) ▲	45 (2.4) ▲	86 (1.0) ▲	76 (2.0) ▲	97 (0.4) ▲	90 (1.4)
Krievija	19 (1.5) ▲	5 (0.9) ▲	61 (2.0) ▲	39 (2.3) ▲	90 (1.1) ▲	80 (1.9) ▲	98 (0.5)	96 (1.2)
Bulgārija	16 (1.4)	17 (1.2)	52 (2.3)	54 (1.9)	82 (1.8)	83 (1.6)	95 (1.0)	95 (0.9)
Anglija	15 (0.9) ▼	20 (1.4) ▼	48 (1.3) ▼	54 (1.7) ▼	78 (1.1) ▼	82 (1.2) ▼	93 (0.7)	94 (0.7)
Kanāda, Ontārio	15 (1.2)	15 (1.2)	54 (2.0)	50 (1.8)	87 (1.1) ▲	84 (1.3) ▲	98 (0.5) ▲	96 (0.6)
Honkongā	15 (1.0) ▲	5 (0.6) ▲	62 (1.6) ▲	39 (1.9) ▲	92 (0.8) ▲	81 (1.5) ▲	99 (0.2) ▲	97 (0.6)
Ungārija	14 (0.9) ▲	10 (0.9) ▲	53 (1.8)	49 (1.8)	86 (1.4)	85 (1.0)	97 (0.5)	98 (0.3)
Itālija	14 (1.4)	11 (0.9)	52 (1.8) ▲	48 (1.4)	87 (1.3) ▲	83 (1.2)	98 (0.4) ▲	97 (0.6)
Jaunzēlande	13 (0.7)	14 (1.2)	45 (1.0)	45 (1.6)	76 (1.0)	74 (1.4)	92 (0.6)	90 (1.0)
ASV	12 (1.2)	15 (1.1)	47 (2.0)	50 (2.0)	82 (1.4)	80 (1.7)	96 (0.6) ▲	94 (0.7)
Vācija	11 (0.9) ▲	9 (0.6) ▲	52 (1.6)	47 (1.3) ▲	87 (0.8) ▲	83 (0.9) ▲	97 (0.3)	97 (0.4)
Zviedrija	11 (0.9) ▼	15 (1.0) ▼	53 (1.5) ▼	59 (1.4) ▼	88 (1.0)	90 (0.8)	98 (0.4)	98 (0.3)
Izraēla	10 (1.0)	9 (0.7)	40 (1.3)	36 (1.2)	70 (1.3)	67 (1.2)	85 (1.2)	87 (1.0)
Skotija	10 (0.8)	11 (0.9)	40 (1.4)	42 (1.9)	77 (1.4)	75 (1.5)	93 (0.8)	92 (0.9)
Latvija	8 (0.8)	9 (0.9)	46 (1.5)	49 (2.0)	86 (1.2)	87 (0.9)	98 (0.4)	99 (0.4)
Slovākija	8 (0.6) ▲	5 (0.8) ▲	43 (1.5) ▲	34 (1.7) ▲	80 (1.3) ▲	76 (1.5) ▲	94 (0.9)	94 (0.8)
Nīderlandē	6 (0.5) ▼	10 (0.9) ▼	49 (1.2) ▼	54 (1.8)	91 (0.8)	92 (1.0)	99 (0.2)	99 (0.3)
Kanāda, Kvebekā	6 (0.8)	8 (0.7)	41 (1.9)	43 (2.0)	83 (1.3)	84 (1.5)	97 (0.4)	98 (0.4)
Slovēnija	6 (0.6) ▲	3 (0.4) ▲	37 (1.2) ▲	25 (1.1) ▲	76 (1.1) ▲	67 (1.2) ▲	94 (0.5) ▲	91 (0.6)
Lietuva	5 (0.8) ▼	9 (1.0) ▼	43 (1.3) ▼	48 (1.8)	86 (0.9)	85 (1.2)	99 (0.3)	98 (0.4)

IEA Starptautiskais lasīprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Visaugstāko sasniegumu robežšķirtnē (625)		Augstu sasniegumu robežšķirtnē (550)		Vidēju sasniegumu robežšķirtnē (475)		Zemu sasniegumu robežšķirtnē (400)	
	Skolēnu skaits (%) 2006. gadā	Skolēnu skaits (%) 2001. gadā	Skolēnu skaits (%) 2006. gadā	Skolēnu skaits (%) 2001. gadā	Skolēnu skaits (%) 2006. gadā	Skolēnu skaits (%) 2001. gadā	Skolēnu skaits (%) 2006. gadā	Skolēnu skaits (%) 2001. gadā
Francija	5 (0.6)	7 (0.8)	35 (1.2)	37 (1.4)	76 (1.2)	77 (1.2)	96 (0.4)	95 (0.6)
Rumānija	4 (0.5)	9 (1.2)	27 (1.6)	35 (2.2)	61 (2.2)	69 (2.0)	84 (1.8)	88 (1.3)
Īslande	3 (0.4)	6 (0.5)	29 (1.1)	32 (0.9)	72 (0.8)	71 (1.1)	93 (0.8)	92 (0.6)
Moldova	3 (0.4)	3 (0.7)	23 (1.5)	22 (2.1)	67 (1.9)	61 (2.1)	91 (0.9)	88 (1.2)
Makedonija	2 (0.4)	2 (0.3)	15 (1.1)	15 (1.1)	40 (1.7)	41 (1.9)	66 (1.6)	67 (2.1)
Norvēģija	2 (0.3)	4 (0.8)	22 (1.1)	28 (1.5)	67 (1.6)	65 (1.6)	92 (0.8)	88 (0.9)
Irāna	1 (0.2)	0 (0.2)	8 (0.7)	7 (0.8)	30 (1.3)	28 (1.8)	60 (1.6)	56 (2.0)
Maroka	0 (0.0)	1 (0.9)	1 (0.4)	4 (1.6)	9 (1.2)	14 (2.6)	26 (2.0)	33 (3.4)
Starptautiski vid.	9 (0.2)	8 (0.2)	40 (0.3)	38 (0.3)	74 (0.3)	72 (0.3)	90 (0.2)	89 (0.2)

PIRLS 2006

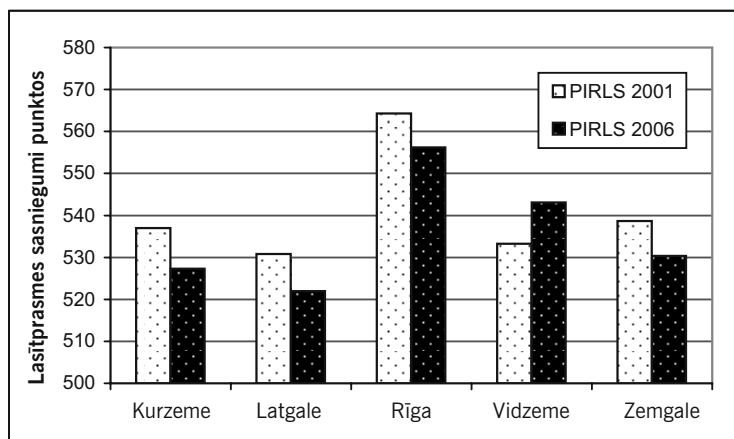
▲ 2006. gada procentuālie rādītāji ir statistiski nozīmīgi augstāki

▼ 2006. gada procentuālie rādītāji ir statistiski nozīmīgi zemāki

Standardkļūdas dotas iekavās

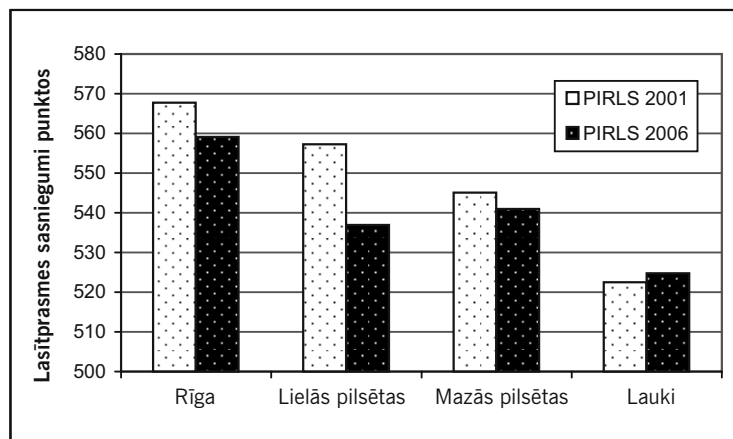
## 4.2. Skolēnu lasītprasmes sasniegumu sadalījums Latvijā

Turpmāk tiks aplūkoti Latvijas skolēnu sasniegumi PIRLS pētījuma 2001. gada un 2006. gada ciklos dažādos slāņos, kas dod informāciju par Latvijas izglītības sistēmas vienlīdzīgu vai nevienlīdzīgu attiecību uz skolēnu dzīvesvietu, skolas tipu un mācību valodu. 4.1. attēlā redzami sasniegumi Latvijas novados. Augstākie rezultāti ir Rīgas novada (Rīgas pilsēta, Jūrmala un Rīgas rajons) skolēniem. Pēdējos piecos gados sasniegumi samazinājušies visos novados, izņemot Vidzemi. Ņemot vērā Vidzemes tradicionāli augsto izglītības līmeni vairāku gadsimtu garumā un vietējo izlokšņu tuvumu latviešu literārajai valodai, salīdzinoši augstie sasniegumi nav pārsteigums. Drīzāk pārsteigums bija 2001. gada zemie sasniegumi.



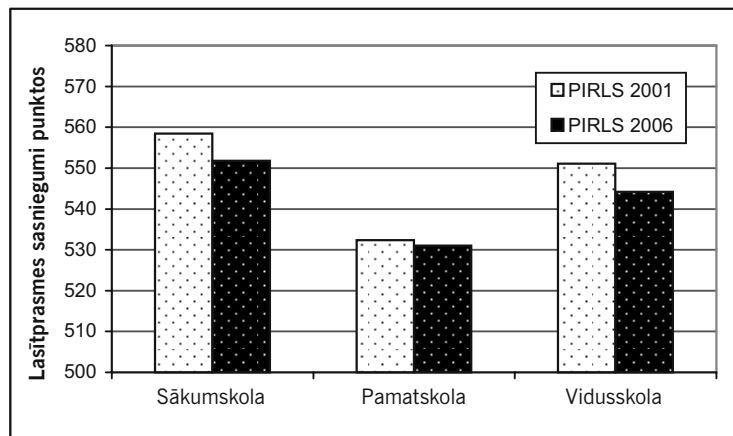
4.1. att. Skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē dažādos Latvijas novados

4.2. attēlā parādīts sasniegumu sadalījums atkarībā no skolas atrašanās vietas. Augstākie sasniegumi ir Rīgas pilsētā, kas izdalīta atsevišķi, bet lielāko interesi izraisa sasniegumu izmaiņas. Laukos skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir pat nenozīmīgi pieauguši, mazās pilsētās tie ir ļoti nedaudz samazinājušies, savukārt lielajās pilsētās (Liepājā, Ventspilī, Jūrmalā, Jelgavā, Rēzeknē un Daugavpilī) novērojams lielākais samazinājums. Tas izraisa zināmas bažas. Faktiski mazo pilsētu skolēni ir uzrādījuši augstākus sasniegumus. Salīdzinājumam var minēt, ka ceturto klašu skolēnu matemātikas un dabaszinātņu sasniegumu analīze 2003. gada IEA TIMSS pētījumā parādīja, ka tieši lielajās pilsētās bija visaugstākie sasniegumi (Geske, 2005 A).



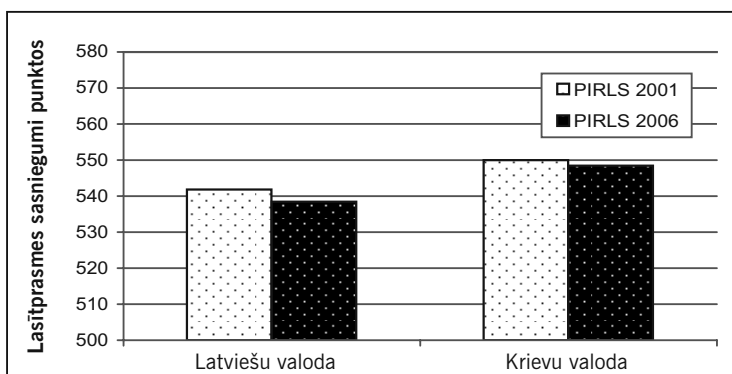
4.2. att. Skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē atkarībā no skolas atrašanās vietas

Skolēnu sasniegumu sadalījums pa dažādiem skolu tipiem parādīts 4.3. attēlā. Augstākie sasniegumi ir skolēniem, kas mācās nepilnajās pamatskolās – sākumskolās (1.–4. klase vai 1.–6. klase). Tās ir vai nu mazās skolas tuvu skolēnu dzīvesvietai vai skolas, kas radušās ģimnāziju veidošanās gaitā, atšķeļot klases pirms progimnāzijas. Pamatskolu skolēnu sasniegumi ir viszemākie. Tas sakāms arī par pilsētu pamatskolām, kurās bieži nokļūst skolēni, kurus negrib uzņemt vidusskolas.

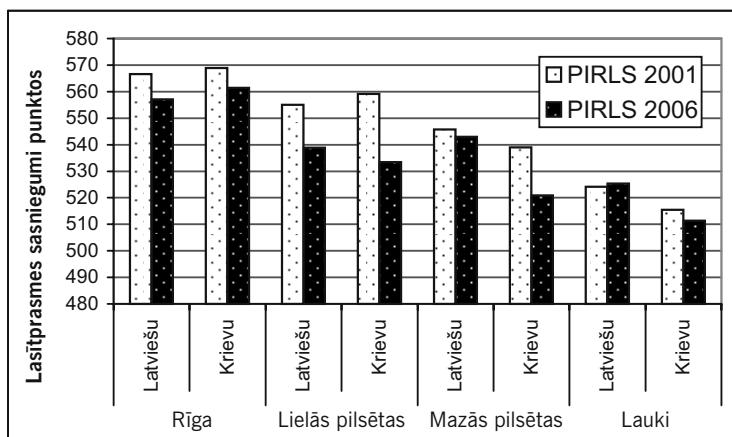


4.3. att. Skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē atkarībā no skolas tipa

4.4. attēlā parādīts sasniegumu sadalījums atkarībā no mācību valodas – latviešu vai krievu. Skolēnu sasniegumi abās grupās ir nedaudz kritušie, latviešu skolēniem nedaudz vairāk, bet šī starpība nav statistiski nozīmīga. Aplūkojot 4.5. attēlu, var viegli izskaidrot skolēnu ar krievu mācību valodu augstos sasniegumus. Tajā parādīti skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi atkarībā no mācību valodas un skolas atrašanās vietas. Rīgā skolēnu sasniegumi ir augstāki nekā citur, arī skolēnu ar krievu mācību valodu sasniegumi Rīgā ir augstāki. Tā kā Rīgā procentuāli mācās vairāk krievvalodīgu skolēnu nekā citās pilsētās vai laukos, tad kopumā viņu sasniegumi ir augstāki. Faktiski šo starpību nosaka urbanizācijas faktors.



4.4. att. Skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē atkarībā no mācību valodas



4.5. att. Skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē atkarībā no mācību valodas un skolas atrašanās vietas



#### 4. nodaļas kopsavilkums

Kopsavilkumā par Latvijas skolēnu lasītprasmi starptautiskā vērtējumā jāatzīst:

- lai gan Latvijas ceturto klašu skolēnu vidējais vecums ir viens no lielākajiem, vidējie sasniegumi nav paši augstākie,
- neņemot vērā to, ka skolēnu sasniegumi salīdzinājumā ar 2001. gadu samazinājušies nenozīmīgi, tas jāvērtē kā liels solis atpakaļ, ņemot vērā citu valstu skolēnu sasniegumu izaugsmi,
- jāatzīmē Latvijas skolēnu sasniegumu statistiski nozīmīgais kritums, lasot informācijas ieguvei, jo tieši šo tekstu lasītprasme ir būtiska citu mācību priekšmetu apguvē,
- Latvijas, Lietuvas un Krievijas izglītības sistēmas ir attīstījušās no vienotās padomju izglītības sistēmas, tomēr pēdējo gadu reformas Krievijā devušas ievērojamu ieguldījumu lasītprasmes sasniegumu izaugsmē,
- Latvijā procentuāli nedaudz samazinājušies augsto sasniegumu skolēnu grupa un nedaudz palielinājušies ļoti zemo sasniegumu grupa; lai gan šīs izmaiņas ir nelielas, tās jāuztver ļoti nopietni.

Analizējot skolēnu sasniegumu sadalījumu atkarībā no skolēnu dzīvesvietas, skolas tipa un mācību valodas, jāuzsver:

- vidēji augstākie skolēnu sasniegumi lasītprasmē ir Rīgas novadā un Rīgas pilsētā,
- skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē paaugstinājušies tikai Vidzemē,
- pamatskolu skolēnu vidējie sasniegumi ir zemāki nekā vidusskolu un nepilno pamatskolu (sākumskolu) skolēnu sasniegumi; pamatskolas joprojām jāuztver kā zemas lasītprasmes riska zona,
- skolēnu ar krievu mācību valodu sasniegumi lasītprasmē ir augstāki nekā skolēnu ar latviešu mācību valodu sasniegumi, šis atšķirības nosaka urbanizācijas faktors.



## 5. Dzimuma ietekme uz sasniegumiem lasītprasmē

Nodaļā aplūkotas dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē – meiteņu panākumi lasīšanā ir salīdzinoši augstāki. Meklēti problēmas iespējamie cēloņi, skaidrojumi un risinājumi.

### 5.1. Pētījumi par dzimuma atšķirību ietekmi uz lasītprasmi

Pētījumi parādījuši dzimuma atšķirību ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem jau no pirmajiem skolas gadiem. Piemēram, K. Dentona un Dž. Vesta (Denton, West, 2002) veiktais pētījums apliecina, ka pirmajā klasē meitenes labāk nekā zēni atšķir rakstītus vārdus pēc izskata un saprot vārdus kontekstā. Savukārt gan zēniem, gan meitenēm vienādi labi veicas saskaitīšana un atņemšana, bet zēniem labāk padodas reizināšana vai dalīšana.

OECD Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (SSNP) ietvaros 2000. gadā Latvijā novērtēja 4000 15 gadus vecu skolēnu (arī arodskolu un tehnikumu studentu) zināšanas, prasmes un kompetences. Pētījumā galvenokārt tika vērtēta skolēnu lasīšanas kompetence. Meiteņu sasniegumi lasīšanā visās pētījuma dalībvalstīs bija augstāki nekā zēnu sasniegumi. Sasniegumu atšķirība OECD valstīs vidēji bija 32 punkti jeb 0,32 standartnovirzes (SN) (visu OECD valstu sasniegumu vidējā vērtība bija 500 punktu, bet standartnovirze – 100). Maksimālā atšķirība bija Latvijā – 53 punkti (aptuveni puse no standartnovirzes).

Latvijas meiteņu sasniegumi lasīšanā bija ievērojami augstāki nekā zēnu sasniegumi, šīs atšķirības bija vislielākās starp visām pētījuma dalībvalstīm. Analizējot sasniegumu atšķirības atsevišķos slāņos, tika konstatēts, ka tās ir lielākas starp meitenēm un zēniem skolās ar latviešu mācību valodu nekā skolās ar krievu mācību valodu (attiecīgi 59 un 39 punkti), lielākas laukos nekā lielās pilsētās un Rīgā (attiecīgi 61, 45 un 45 punkti) (Kangro, Geske, 2001).

2003. gadā OECD SSNP pētījumā galvenokārt tika vērtētas matemātikas kompetences, taču tika mērīta arī lasītprasme un dabaszinātņu kompetence. Arī šī pētījuma rezultāti parādīja lielas atšķirības starp meiteņu un zēnu vidējiem sasniegumiem lasīšanas kompetencē. Meitenēm bija ievērojami augstāki vidējie sasniegumi lasīšanā visās valstīs, izņemot

Lihtenšteinu, un vidējā atšķirība lasīšanas prasēm OECD valstīs bija 0,34 SN, kas līdzinās pusei no kompetences līmeņa (pavisam lasīšanas kompetence šajā pētījumā tika novērtēta piecos līmeņos). Vislielākā starpība starp meiteņu un zēnu sasniegumiem bija Īslandē, kur tā sasniedza 58 punktus (Latvija vairs nebija valsts ar vislielāko rezultātu starpību). Latvijā meitenēm bija par 39 punktiem labāki rezultāti nekā zēniem (Geske u. c., 2004).

5.1. tabulā salīdzināti divu OECD SSNP pētījuma ciklu (2000. gadā un 2003. gadā) vidējie sasniegumi lasītprasēm meitenēm un zēniem Latvijā.

5.1. tabula

**Lasītprasmes kompetences novērtējuma atšķirības Latvijā  
atkarībā no respondentu dzimuma (OECD SSNP 2000 un OECD SSNP 2003)**

OECD SSNP pētījuma cikls	Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi	Latvijas skolēnu sasniegumu standartnovirze	Meiteņu vidējie sasniegumi lasītprasēm	Zēnu vidējie sasniegumi lasītprasēm	Starpība punktos
OECD SSNP 2000	458	102	485	432	53*
OECD SSNP 2003	491	90	509	470	39*

\* Starpība statistiski nozīmīga, ja  $\alpha = 0,05$

Kā redzams, meiteņu un zēnu lasītprasmes vidējo sasniegumu atšķirība samazinās, tomēr tā joprojām ir lielāka par OECD valstu vidējo atšķirību punktos (32 punkti 2000. gadā un 34 punkti 2003. gadā). Tomēr rezultātu starpība samazinājās ievērojami, kas, spriežot pēc izveidotās tabulas datiem, notika galvenokārt uz zēnu sasniegumu līmeņa paaugstināšanās pamata. Tendence ir ļoti pozitīva, un cerams, ka OECD SSNP 2006. gada pētījuma rezultāti to apstiprinās.

Analizējot OECD SSNP 2000. gada pētījuma rezultātus par Somiju un Zviedriju, pētnieki, lietojot regresijas modeļus, secināja, ka zēni vairāk pakļauti zemas lasītprasmes riskam nekā meitenes (Linnakylä, Malin, Taube, 2004).

Arī Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums PIRLS 2001 parādīja, ka Latvijā tāpat kā lielākajā daļā citu valstu zēnu un meiteņu sasniegumi lasīšanā būtiski atšķiras. Aplūkojot visu ceturto klašu skolēnu vidējo rezultātu, meitenēm tas bija ievērojami labāks nekā zēniem (Johansone, 2003). Arī visos Latvijas novados (Vidzemē, Latgalē, Kurzemē un Rīgā) bija vērojama nozīmīga sasniegumu starpība – meiteņu rezultāti bija augstāki.

Tāpat kā OECD SSNP starptautiskajā pētījumā 2000. gadā arī PIRLS 2001. gada pētījumā visās dalībvalstīs meiteņu sasniegumi lasīšanā bija

ievērojami augstāki par zēnu sasniegumiem. Vismazākā rezultātu starpība bija Itālijā (8 punkti), bet starptautiski vidējā starpība bija 20 punkti. Latvijā rezultātu starpība bija 22 punkti, kas tāpat kā OECD SSNP 2000. gada pētījumā bija vairāk par vidējo vērtību.

Ieva Johansone (Johansone, 2003), veicot PIRLS 2001 pētījuma datu sekundāro analīzi, secinājusi, ka vidēji visās valstīs 29% meiteņu un 21% zēnu iekļuvuši labākajā ceturtdaļā. Latvijā visās sasniegumu grupās (gan augstāko, gan zemāko, gan vidējo sasniegumu grupā) meiteņu sasniegumi bija statistiski nozīmīgi augstāki par zēnu sasniegumiem. Tā kā visās valstīs, ieskaitot arī Latviju, meiteņu rezultāti lasītprasmē bija ievērojami labāki nekā zēniem, tika analizēts skolnieču un skolnieku attieksmju salīdzinājums. Rezultāti parādīja, ka arī attieksmē pret lasīšanu meitenes bija pozitīvāk noskaņotas nekā zēni. Starptautiski vidējie rezultāti parādīja, ka 60% skolēnu ar ļoti pozitīvu attieksmi pret lasīšanu bija meitenes.

Pēc vispārējās attieksmes pret lasīšanu tika analizēts skolēnu pašvērtējums par savām zināšanām un spējām lasīšanas kompetences jomā. Latvijā augsta pašvērtējuma grupā bija 33% meiteņu un 24% zēnu (Johansone, 2003). Visās PIRLS 2001 pētījuma dalībvalstīs meiteņu lasītprasmes sasniegumi, attieksme pret lasīšanu, kā arī pašvērtējums bija statistiski nozīmīgi augstāki par zēnu rezultātiem.

Tas, ka starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi parāda nozīmīgas atšķirības lasītprasmē atkarībā no dzimuma, bet skolotāju viedoklis nereti ir pretējs, iespējams, daļēji skaidrojams ar skolotāju vērtēšanas īpatnībām. Piemēram, lasītprasmes novērtējuma pētījumā 3.–5. klasei tika salīdzināti skolotāju dotie skolēnu lasītprasmes vērtējumi ar vērtējumiem, kas iegūti lasīšanas testā (skaitot pareizi izlasītos vārdus minūtē). No visiem skolēniem, ko skolotāji bija novērtējuši par augstu, 80% bija zēni, bet no skolēniem, kas bija novērtēti par zemu, – 75% meitenes (Madelaine, Whelldall, 2005). Tomēr šī skaidrojuma ticamību mazina fakts, ka pētījumā tika mērīts lasīšanas ātrums, nevis teksta izpratne.

## **5.2. Dzimuma noteiktas mācību sasniegumu atšķirības un iespējamie risinājumi**

Kā jau minēts iepriekš, meitenēm lasītprasmē pārsvarā ir labāki sasniegumi nekā zēniem (Thorndike, 1973; Downing, 1972), bet atrodas arī pretēji pierādījumi (Preston, 1962). Pārsvarā dzimuma noteiktajai atšķirībai lasītprasmē tiek piedāvāti divi skaidrojumi: viens balstās uz bioloģisku faktu, ka zēni, sākot mācības skolā, ir mazāk nobrieduši par meitenēm šajā vecumā un tādēļ zēniem ir grūtības, sākot apgūt lasīšanu. Otrs skaidrojums

ir sociālpsiholoģiskas dabas un balstās uz sociālo lomu apguvi: vairākums sākumskolas skolotāju ir sievietes, kas atvieglo meitenēm identificēšanos ar skolotāju un līdz ar to palīdz arī labāk mācīties (Taube, Mejdning, 1996).

Etoloģija (zinātnes nozare, kas pētī indivīda rakstura vai sociālās grupas īpašību vai paradumu veidošanās apstākļus) piedāvā trīs plašus teorētiskus iemeslus dzimuma noteiktām atšķirībām mācībās (Willis, 1989):

1. Pirmā iemesla pamatā ir jau minētais bioloģiskais determinisms. Meitenes ir bioloģiski nekompetentākas noteiktos mācību priekšmetos, piemēram, matemātikā, vai bioloģiski kompetentākas, piemēram, valodās.
2. Otrā iemesla pamatā ir sociālais determinisms. Saskaņā ar to sieviešu karjera un izglītība ir sociāli noteikta, piemēram, augstākā matemātika un datorzinātnes tajā neietilpst, toties pedagogijas studijas tiek atzītas par sievietēm īpaši piemērotām.
3. Trešais iemesls tiek pamatots ar to, ka cilvēki aktīvi izdara un izsaka savu izvēli, nevis pieņem to, kas ārēji noteikts. Saskaņā ar šo apgalvojumu sieviešu, piemēram, matemātikas nozarē ir mazāk vai nu tāpēc, ka viņas to neizvēlas, vai arī tāpēc, ka viņām nav iespējas to izvēlēties.

Katrs no šiem iemesliem teorētiski ir pārliecinošs. Bioloģiskais determinisms ir zaudējis vadošās pozīcijas, kaut arī tam ir daudz aizstāvju un atbalstītāju, kas savos skaidrojumos par dzimuma noteiktajām atšķirībām mācību sasniegumos min tikai bioloģiskos faktoros, piemēram, Alans un Barbara Pīzi (2003). Lai gan bioloģiskais determinisms ir teorētiski pārliecinošs, empīriskie pierādījumi to neapstiprina un bieži pat noliedz (Geske, Ozola, 2006). Piemēram, pētījumi, kas veikti gan vienas kultūras vidē, gan starp kultūrām, parāda, ka kultūrvidēs, kurās sievietes aktīvi cenšas studēt matemātiku, viņām ir tādi paši vai pat augstāki sasniegumi nekā vīriešiem (Hammond, Hammond, 2002).

Ir sarežģīti nodalīt ar dzimumu saistītos bioloģiskos un sociālos faktorus, kas ietekmē atšķirības lasītprasmē, lai gan to ietekme nav noliedzama. Diez vai iespējams apgalvot, ka starp dzimumiem nepastāv bioloģiskas atšķirības. No otras puses, nenoliedzami ir pētījumu gaitā apstiprinātie sociālie faktori, kas ietekmē skolēnu lasīšanas aktivitātes un līdz ar to arī prasmju attīstību, piemēram, stereotips, ka zēni spēlē futbolu un datorspēles, bet lasīt grāmatas nav vīrišķīgi. Būtiskākās atšķirības starp bioloģiski noteiktām un sociāli konstruētām atšķirībām ir tādas, ka bioloģiskās atšķirības ietekmēt un mainīt ir sarežģīti un nav arī nepieciešams, turpretim sociāli noteiktos faktoros ir iespējams un pat vēlams korigēt, lai nodrošinātu līdzvērtīgas lasītprasmes sasniegumu attīstības iespējas abiem dzimumiem, jo prasme lasīt abu dzimumu indivīdiem ir absolūti nepieciešama pilnvērtīgai dzīvei sabiedrībā.

Jāpiekrīt viedoklim par sociālo kontekstu lomu dzimuma noteikto lasītprasmes atšķirību mazināšanā, kuru izteicis L. Beikers, – ja zēnu ar zemu lasītprasmes līmeni attieksme pret lasīšanu ir patiešām tik negatīva, ka viņi neko nelasa, ja vien viņiem to neliek darīt, un uzskata lasīšanu par veltīgu laika izšķiešanu, tad noteikti nepieciešamas pārmaiņas kultūrvidē. Pedagoģijā tas nozīmē, ka būtu jāpieliek nopietnas pūles motivācijas attīstībā. Skolotājiem vajadzētu būt zināšanām par literatūru un lasāmajiem materiāliem, kas zēniem liekas interesanti, piemēram, zinātniskā fantastika u. c. Ideālā gadījumā tas varētu palīdzēt zēniem saprast, ka lasīšana var būt patīkama un interesanta (Baker et al., 1996).

Haralambos un Horborns (Haralambos, Horborn, 2001) savā monogrāfijā apskata Bazila Bernšteina (*Basil Bernstein*) piedāvāto valodas kodu teoriju. Šis zinātnieks atšķirības skolēnu sasniegumos, kuriem ir atšķirīgs ģimenes sociālekonomiskais kapitāls, skaidroja ar to, ka no dažādām sociālekonomiskajām vidēm nākošiem bērniem ir atšķirīgs valodas kods – tā kā zemāko slāņu, strādnieku šķiras vecāku bērniem ir mazāks vārdu krājums, viņiem ir grūtāk izpaust savas zināšanas un mazākas iespējas būt veiksmīgiem skolā. Savukārt skolēni, kuru valoda nav tik ierobežota, spēj labāk apgūt akadēmiskās zināšanas, uzrādīt augstāku intelektuālo koeficientu un panākt augstākus sasniegumus (Haralambos, Horborn, 2001). Pēc monogrāfijas autoru domām, valodas kodu teoriju iespējams attiecināt arī uz zēnu un meiteņu atšķirīgajiem sasniegumiem lasītprasmē, kas zēnus noved mācību procesam nelabvēlīgā situācijā. Šādā gadījumā saskaņā ar Bazila Bernšteina teoriju zēnu valodas kods būtu ar mazāku vārdu krājumu, kas izraisa grūtības lasītprasmē, jo tā cieši saistīta ar izpratni par vārdu nozīmi, kas savukārt ir iemesls zemākām sekmēm mācību priekšmetos, kuru apguve saistīta ar lasīšanu.

Apkopojot iepriekš minēto, iespējams izstrādāt ieteikumu pedagogiem mācību procesā ņemt vērā dzimumu bioloģiskās atšķirības un iespēju robežās veicināt tādu lasītprasmi attīstošu savstarpēju mijiedarbību, kas lasīšanu padara par sociāli vēlamu un atbalstāmu aktivitāti abu dzimumu pārstāvjiem.

### **5.3. Dzimuma noteiktas atšķirības lasītprasmē PIRLS 2006 pētījumā**

5.2. tabulā parādīti PIRLS 2006 dalībvalstu vidējie sasniegumi skolēnu grupās atkarībā no dzimuma. Tikai Luksemburgā un Spānijā meiteņu sasniegumi nav statistiski nozīmīgi augstāki par zēnu sasniegumiem. Visievērojamākās atšķirības ir Kuveitā – 67 punkti, nākamo lielo atšķirību

grupu veido Katara, Dienvidāfrika, Trinidāda un Tobago (31–37 punkti). Turpat ir arī Latvijas skolēni (23 punkti) kopā ar Bulgārijas, Maķedonijas, Skotijas un Jaunzēlandes skolēniem (starpība 21–24 punkti). Jāatzīmē, ka Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmei statistiski nozīmīgi neatšķiras no Bulgārijas, bet ir statistiski nozīmīgi augstāki par Maķedonijas, Skotijas un Jaunzēlandes skolēnu sasniegumiem. Latvijas meiteņu vidējie sasniegumi ir augstāki par Nīderlandes, Beļģijas (flāmu) un Vācijas meiteņu vidējiem sasniegumiem, šo valstu skolēnu vidējie sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki par Latvijas skolēnu sasniegumiem.

5.2. tabula

Valstu vidējie sasniegumi skolēnu grupās atkarībā no dzimuma

Valstis	Meitenes		Zēni		Sasniegumu starpība	
	Procenti	Vidējie sasniegumi	Procenti	Vidējie sasniegumi		
Luksemburga	49 (0.7)	559 (1.3)		51 (0.7)	556 (1.6)	3 (2.0)
Spānija	49 (1.1)	515 (2.6)		51 (1.1)	511 (3.1)	4 (2.8)
Beļģija (franču)	50 (0.7)	502 (2.8)	▲	50 (0.7)	497 (2.9)	5 (2.3)
Ungārija	50 (0.9)	554 (3.6)	▲	50 (0.9)	548 (2.9)	5 (2.6)
Beļģija (flāmu)	50 (0.9)	550 (2.3)	▲	50 (0.9)	544 (2.4)	6 (2.5)
Itālija	48 (0.8)	555 (3.3)	▲	52 (0.8)	548 (3.3)	7 (2.9)
Nīderlande	51 (0.8)	551 (2.0)	▲	49 (0.8)	543 (1.6)	7 (2.2)
Vācija	49 (0.7)	551 (2.5)	▲	51 (0.7)	544 (2.5)	7 (2.6)
Kanāda, Alberta	48 (0.8)	564 (2.4)	▲	52 (0.8)	556 (2.7)	8 (1.9)
Kanāda, Britu Kolumbija	50 (0.8)	562 (2.9)	▲	50 (0.8)	554 (3.1)	9 (3.0)
Austrija	49 (0.7)	543 (2.3)	▲	51 (0.7)	533 (2.6)	10 (2.3)
ASV	51 (0.7)	545 (3.3)	▲	49 (0.7)	535 (4.4)	10 (3.2)
Honkonga	49 (1.3)	569 (2.5)	▲	51 (1.3)	559 (2.8)	10 (2.5)
Francija	48 (0.7)	527 (2.4)	▲	52 (0.7)	516 (2.4)	11 (2.5)
Slovākija	49 (0.8)	537 (2.7)	▲	51 (0.8)	525 (3.3)	11 (2.5)
Kanāda, Kvebeka	49 (1.0)	539 (2.7)	▲	51 (1.0)	527 (3.5)	13 (3.0)
Kanāda, Ontario	49 (1.1)	562 (3.3)	▲	51 (1.1)	549 (3.3)	13 (3.8)
Taivāna	48 (0.5)	542 (2.2)	▲	52 (0.5)	529 (2.3)	13 (1.9)
Dānija	52 (0.9)	553 (2.8)	▲	48 (0.9)	539 (2.7)	14 (3.2)
Moldova	50 (1.0)	507 (3.1)	▲	50 (1.0)	493 (3.5)	14 (2.5)
Irāna	46 (1.1)	429 (5.3)	▲	54 (1.1)	414 (3.8)	14 (6.7)
Rumānija	48 (1.0)	497 (5.0)	▲	52 (1.0)	483 (5.7)	14 (4.2)
Izraēla	48 (1.2)	520 (4.1)	▲	52 (1.2)	506 (3.7)	15 (4.0)
Krievija	51 (0.9)	572 (3.9)	▲	49 (0.9)	557 (3.4)	15 (2.9)
Singapūra	48 (0.6)	567 (3.1)	▲	52 (0.6)	550 (3.3)	17 (2.9)
Polija	51 (0.8)	528 (2.6)	▲	49 (0.8)	511 (2.7)	17 (2.6)
Gruzija	48 (1.0)	480 (3.3)	▲	52 (1.0)	463 (3.8)	17 (3.2)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006



Valstis	Meitenes			Zēni		Sasniegumu starpība
	Procenti	Vidējie sasniegumi		Procenti	Vidējie sasniegumi	
Maroka	47 (1.0)	332 (6.6)	▲	53 (1.0)	314 (6.6)	18 (5.8)
Zviedrija	48 (1.1)	559 (2.6)	▲	52 (1.1)	541 (2.6)	18 (2.5)
Lietuva	49 (0.9)	546 (2.0)	▲	51 (0.9)	528 (2.0)	18 (2.2)
Īslande	50 (0.9)	520 (1.7)	▲	50 (0.9)	501 (1.9)	19 (2.5)
Norvēģija	49 (1.1)	508 (2.8)	▲	51 (1.1)	489 (3.1)	19 (3.2)
Anglija	50 (0.9)	549 (3.0)	▲	50 (0.9)	530 (2.8)	19 (2.7)
Slovēnija	48 (0.7)	532 (2.1)	▲	52 (0.7)	512 (2.7)	19 (2.5)
Indonēzija	49 (0.9)	415 (4.2)	▲	51 (0.9)	395 (4.6)	20 (3.3)
Bulgārija	49 (1.0)	558 (4.4)	▲	51 (1.0)	537 (5.0)	21 (3.8)
Kanāda, Jaunskotija	49 (0.7)	553 (2.5)	▲	51 (0.7)	531 (2.8)	21 (3.2)
Maķedonija	49 (0.7)	453 (4.4)	▲	51 (0.7)	432 (4.4)	21 (3.5)
Skotija	51 (0.9)	538 (3.6)	▲	49 (0.9)	516 (3.1)	22 (3.8)
Latvija	48 (1.0)	553 (2.7)	▲	52 (1.0)	530 (2.6)	23 (2.7)
Jaunzēlande	49 (0.9)	544 (2.2)	▲	51 (0.9)	520 (2.9)	24 (3.1)
Trinidāda un Tobago	49 (1.7)	451 (4.9)	▲	51 (1.7)	420 (6.0)	31 (5.6)
Dienvīdāfrika	52 (0.6)	319 (6.3)	▲	48 (0.6)	283 (5.5)	36 (4.6)
Katara	50 (0.2)	372 (1.7)	▲	50 (0.2)	335 (1.7)	37 (2.6)
Kuveita	50 (2.0)	364 (4.7)	▲	50 (2.0)	297 (6.2)	67 (7.5)
Starpautiski vid.	49 (0.2)	509 (0.6)	▲	51 (0.2)	492 (0.6)	17 (0.5)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

▲ Sasniegumi statistiski nozīmīgi augstāki nekā pretējā dzimuma skolēniem  
Iekavās norādīta standartkļūda

5.3. tabulā redzamas sasniegumu izmaiņas no 2001. gada meitenēm un zēniem. Latvijā nav novērojamas statistiski nozīmīgas izmaiņas. Lie-lākajā daļā valstu, kurās sasniegumu izmaiņas ir statistiski nozīmīgas, tās ir paralēlas meitenēm un zēniem. Tikai Nīderlandē meiteņu sasnie-gumi ir samazinājušies, zēnu sasniegumiem gandrīz nemainoties. Toties Vācijā, Ungārijā, Irānā un Moldovā zēnu sasniegumi ir pieauguši, ne-mainoties meiteņu sasniegumiem, līdz ar to visās šajās valstīs vidējie sa-sniegumi ir auguši.

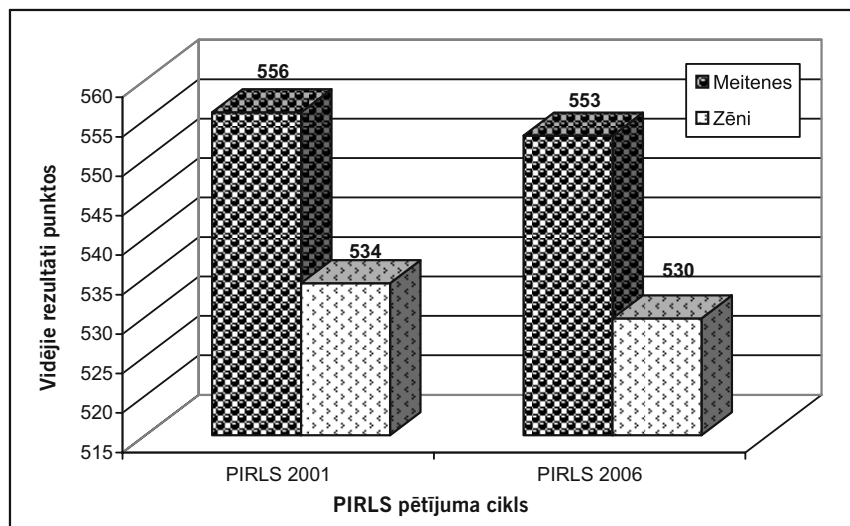
Latvijas meiteņu un zēnu sasniegumu tendences parādītas arī 5.1. at-tēlā. Kā redzams, izmaiņu faktiski nav – meiteņu un zēnu sasniegumu iz-maiņas lasītprasmē nav statistiski nozīmīgas.

## Lasītprasmes vidējo sasniegumu izmaiņu tendences atkarībā no dzimuma

Valstis	Meitenes			Zēni		
	Vidējie sasniegumi 2006.g.	2001. un 2006.g. sasniegumu starpība		Vidējie sasniegumi 2006.g.	2001. un 2006.g. sasniegumu starpība	
Bulgārija	558 (4.4)	-5 (5.7)		537 (5.0)	-1 (6.8)	
Kanāda, Ontario	560 (3.3)	2 (5.0)		548 (3.3)	10 (4.8)	▲
Kanāda, Kvebeka	539 (2.7)	-5 (4.3)		527 (3.5)	-3 (4.7)	
Anglija	549 (3.0)	-14 (4.9)	▼	530 (2.8)	-11 (4.7)	▼
Francija	527 (2.4)	-3 (3.6)		516 (2.4)	-4 (3.9)	
Vācija	551 (2.5)	6 (3.3)		544 (2.5)	11 (3.5)	▲
Hongkonga	569 (2.5)	32 (3.9)	▲	559 (2.8)	40 (4.5)	▲
Ungārija	554 (3.6)	3 (4.3)		548 (2.9)	12 (3.8)	▲
Īslande	520 (1.7)	-2 (2.5)		501 (1.9)	-2 (2.4)	
Irāna	429 (5.3)	2 (7.8)		414 (3.8)	15 (6.8)	▲
Izraēla	520 (4.1)	1 (5.3)		506 (3.7)	8 (5.2)	
Itālija	555 (3.3)	10 (4.2)	▲	548 (3.3)	11 (4.2)	▲
Latvija	553 (2.7)	-3 (4.1)		530 (2.6)	-4 (3.6)	
Lietuva	546 (2.0)	-6 (3.5)		528 (2.0)	-7 (3.4)	
Makēdonija	453 (4.4)	1 (6.8)		432 (4.4)	1 (6.5)	
Moldova	507 (3.1)	3 (5.6)		493 (3.5)	14 (5.3)	▲
Maroka	332 (6.6)	-29 (11.6)	▼	314 (6.6)	-27 (12.8)	▼
Nīderlande	551 (2.0)	-11 (3.4)	▼	543 (1.6)	-4 (3.2)	
Jaunzēlande	544 (2.2)	2 (5.2)		520 (2.9)	4 (5.1)	
Norvēģija	508 (2.8)	-3 (4.5)		489 (3.1)	0 (4.6)	
Rumānija	497 (5.0)	-22 (6.6)	▼	483 (5.7)	-22 (8.1)	▼
Krievija	572 (3.9)	38 (5.8)	▲	557 (3.4)	35 (5.9)	▲
Skotija	538 (3.6)	2 (5.3)		516 (3.1)	-3 (5.2)	
Singapūra	567 (3.1)	27 (6.1)	▲	550 (3.3)	34 (6.6)	▲
Slovākija	537 (2.7)	10 (4.0)	▲	525 (3.3)	15 (4.7)	▲
Slovēnija	532 (2.1)	19 (3.3)	▲	512 (2.7)	22 (3.6)	▲
Zviedrija	559 (2.6)	-14 (3.7)	▼	541 (2.6)	-10 (3.6)	▼
ASV	545 (3.3)	-6 (5.0)		535 (4.4)	2 (6.6)	
Starptautiski vid.	526 (0.7)	1 (1.0)		510 (0.7)	5 (1.1)	▲

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

▲ 2006. gada vidējie sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki  
▼ 2006. gada vidējie sasniegumi ir statistiski nozīmīgi zemāki  
Iekavās norādīta standartklūda



5.1. att. Latvijas meiteņu un zēnu vidējo rezultātu tendences

5.4. tabulā parādītas dzimuma noteiktās atšķirības vidējos sasniegumos lasītprasme atkarībā no lasīšanas mērķa – lasīšana literārās pieredzes vai informācijas iegūšanai. Latvijā meiteņu sasniegumi lasīšanā ar mērķi iegūt jaunu informāciju ir nedaudz augstāki nekā lasīšanā literārās pieredzes iegūšanai, zēniem ir pretēji, tomēr šīs atšķirības nav statistiski nozīmīgas.

5.4. tabula

#### Lasīšana dažādiem mērķiem

Valstis	Lasīšana literārajai pieredzei			Lasīšana jaunas informācijas iegūšanai			PIRLS 2006
	Meiteņu vidējie sasniegumi	Zēnu vidējie sasniegumi	Sasn. starpība	Meiteņu vidējie sasniegumi	Zēnu vidējie sasniegumi	Sasn. starpība	
Austrija	543 (2.6) ▲	531 (2.4)	11 (2.7)	540 (2.7) ▲	533 (2.6)	7 (2.6)	
Beļģija (flāmu)	547 (2.2) ▲	541 (2.3)	6 (2.4)	550 (2.4) ▲	545 (2.2)	5 (2.1)	
Beļģija (franču)	504 (2.6) ▲	495 (2.8)	9 (2.5)	499 (3.3)	497 (3.0)	1 (3.0)	
Bulgārija	553 (4.6) ▲	532 (5.4)	21 (4.7)	558 (4.4) ▲	542 (5.2)	16 (4.3)	
Kanāda, Alberta	567 (2.9) ▲	556 (3.0)	11 (2.2)	559 (2.5) ▲	553 (2.8)	7 (2.1)	
Kanāda, Britu Kolumbija	565 (3.0) ▲	553 (3.2)	12 (3.2)	556 (3.3) ▲	551 (2.8)	6 (3.0)	
Kanāda, Jaunskotija	552 (3.4) ▲	534 (2.6)	18 (3.7)	549 (2.8) ▲	529 (3.0)	20 (3.3)	
Kanāda, Ontario	562 (3.5) ▲	549 (3.3)	12 (3.5)	558 (3.3) ▲	547 (3.9)	11 (4.0)	
Kanāda, Kvebeka	536 (3.1) ▲	523 (3.4)	12 (3.5)	539 (2.7) ▲	528 (3.6)	11 (3.3)	

Valstis	Lasīšana literārajai pieredzei			Lasīšana jaunas informācijas iegūšanai		
	Meiteņu vidējie sasniegumi	Zēnu vidējie sasniegumi	Sasn. starpība	Meiteņu vidējie sasniegumi	Zēnu vidējie sasniegumi	Sasn. starpība
Taivāna	538 (2.2) ▲	523 (2.2)	15 (1.8)	543 (1.8) ▲	534 (2.3)	8 (2.0)
Dānija	554 (3.0) ▲	541 (3.1)	13 (3.2)	547 (2.8) ▲	536 (3.1)	11 (3.4)
Anglija	550 (3.1) ▲	528 (2.7)	22 (2.7)	545 (2.8) ▲	529 (2.9)	16 (2.6)
Francija	523 (2.6) ▲	510 (2.7)	12 (2.4)	531 (2.7) ▲	521 (2.3)	10 (2.8)
Gruzija	484 (3.7) ▲	470 (3.6)	14 (3.3)	474 (3.7) ▲	457 (4.4)	17 (3.8)
Vācija	554 (2.4) ▲	544 (2.6)	9 (2.5)	547 (2.4) ▲	542 (2.7)	6 (2.4)
Honkonga	564 (2.6) ▲	551 (3.3)	13 (2.8)	572 (2.2) ▲	564 (2.8)	8 (2.2)
Ungārija	560 (3.6) ▲	553 (2.9)	7 (2.9)	543 (3.7)	539 (3.1)	4 (2.8)
Īslande	525 (2.4) ▲	504 (1.9)	20 (2.9)	514 (1.9) ▲	497 (2.1)	17 (2.9)
Indonēzija	408 (4.0) ▲	387 (4.4)	20 (3.3)	427 (4.6) ▲	409 (5.0)	18 (4.8)
Irāna	432 (5.3)	421 (4.0)	11 (6.8)	429 (4.9) ▲	412 (3.8)	17 (6.1)
Izraēla	524 (4.0) ▲	509 (3.8)	15 (3.8)	513 (4.5) ▲	502 (4.1)	11 (4.8)
Itālija	556 (3.6) ▲	548 (3.6)	8 (3.0)	551 (3.1)	547 (3.4)	5 (2.9)
Kuveita	372 (4.5) ▲	310 (5.2)	62 (6.8)	361 (6.3) ▲	292 (6.0)	68 (9.2)
Latvija	550 (3.0) ▲	529 (2.7)	21 (3.1)	553 (2.7) ▲	527 (2.7)	26 (2.8)
Lietuva	550 (2.4) ▲	533 (2.0)	17 (2.2)	539 (2.2) ▲	521 (2.0)	17 (2.6)
Luksemburga	557 (1.4) ▲	552 (1.4)	5 (2.2)	557 (1.2)	556 (1.5)	1 (1.9)
Maķedonija	449 (4.3) ▲	429 (4.0)	20 (3.7)	460 (4.6) ▲	440 (4.4)	21 (3.4)
Moldova	499 (3.3) ▲	486 (3.0)	13 (2.9)	514 (3.2) ▲	502 (3.5)	13 (2.6)
Maroka	326 (6.9) ▲	310 (7.4)	17 (6.3)	344 (6.1) ▲	326 (6.9)	19 (5.1)
Nīderlande	548 (2.2) ▲	541 (2.3)	6 (2.7)	552 (1.8) ▲	543 (1.9)	9 (2.0)
Jaunzēlande	539 (2.3) ▲	516 (2.9)	23 (3.1)	545 (2.3) ▲	522 (3.0)	23 (2.9)
Norvēģija	512 (2.8) ▲	491 (2.7)	21 (2.6)	502 (3.4) ▲	486 (2.8)	16 (3.0)
Polija	532 (2.8) ▲	514 (3.0)	18 (3.0)	523 (2.3) ▲	507 (2.8)	16 (2.6)
Katara	376 (1.8) ▲	341 (2.3)	36 (3.3)	374 (2.3) ▲	339 (2.3)	35 (3.2)
Rumānija	501 (4.9) ▲	485 (5.6)	16 (4.2)	494 (5.2) ▲	481 (5.4)	13 (3.8)
Krievija	568 (3.8) ▲	554 (3.3)	15 (2.5)	572 (3.5) ▲	555 (3.6)	17 (2.7)
Skotija	538 (3.4) ▲	515 (3.0)	23 (3.9)	537 (3.6) ▲	517 (2.8)	20 (3.9)
Singapūra	560 (3.2) ▲	544 (3.4)	16 (3.2)	572 (2.9) ▲	555 (3.3)	16 (2.7)
Slovākija	539 (2.9) ▲	527 (3.5)	12 (3.1)	532 (2.5) ▲	522 (3.3)	10 (2.7)
Slovēnija	529 (2.3) ▲	511 (2.6)	18 (2.7)	533 (2.4) ▲	514 (3.2)	18 (3.2)
Dienvidāfrika	318 (6.0) ▲	281 (5.3)	38 (4.3)	332 (5.8) ▲	299 (5.4)	33 (4.5)
Spānija	520 (3.1) ▲	513 (3.1)	7 (3.0)	508 (3.2)	508 (3.2)	0 (2.7)
Zviedrija	557 (2.7) ▲	536 (2.6)	20 (2.8)	557 (2.9) ▲	541 (2.6)	15 (3.0)
Trinidāda un Tobago	450 (4.9) ▲	419 (5.6)	31 (5.4)	455 (5.0) ▲	426 (5.5)	28 (5.4)
ASV	547 (3.6) ▲	534 (4.1)	12 (2.8)	542 (3.1) ▲	532 (4.4)	9 (3.3)
Starptautiski vid.	509 (0.6) ▲	491 (0.6)	17 (0.5)	509 (0.7) ▲	493 (0.6)	16 (0.7)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

▲ Sasniegumi statistiski nozīmīgi augstāki nekā pretējā dzimuma skolēniem  
Iekavās norādīta standartklūda

PIRLS pētījuma 2006. gada ciklā tika ieviests salīdzinājums ne tikai pēc lasīšanas mērķiem (atbilst tekstu veidiem – literārie un informatīvie), bet arī pēc uzdevumu veidiem, kas šajā gadījumā atbilst izpratnes līmeņiem. PIRLS 2006 pētījuma ciklā varēja salīdzināt skolēnu sasniegumus 1) uzdevumos, kuros nepieciešama informācijas ieguve un tiešu secinājumu izdarīšana, un 2) uzdevumos, kuros jāinterpretē, jāintegre un jāvērtē iegūtā informācija. Šis uzdevumu grupas atbilst iepriekš (2. nodaļā) aprakstītajiem četriem izpratnes līmeņiem. Pirmais izpratnes līmenis (koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana) un otrais izpratnes līmenis (tiešu secinājumu izdarīšana) atbilst 1. uzdevumu grupai, bet trešais izpratnes līmenis (ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta) un ceturtais izpratnes līmenis (teksta satura, valodas un izmantoto elementu izvērtēšana) atbilst 2. uzdevumu grupai.

5.5. tabulā parādītas Latvijas skolēnu vidējo sasniegumu atšķirības zēniem un meitenēm dažādos teksta izpratnes līmeņos. Redzams, ka meiteņu sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki par zēnu vidējiem sasniegumiem, bet rezultātu starpības pa izpratnes līmeņiem faktiski neatšķiras.

5.5. tabula

Latvijas meiteņu un zēnu vidējo lasītprasmes sasniegumu salīdzinājums pa izpratnes līmeņiem

Dzimums	Informācijas ieguve un tiešu secinājumu izdarīšana	Interpretēšana, integrēšana un vērtēšana
Meitenes	546 (2,7)	557 (2,3)
Zēni	523 (3,0)	534 (2,2)
Starpība	23	24

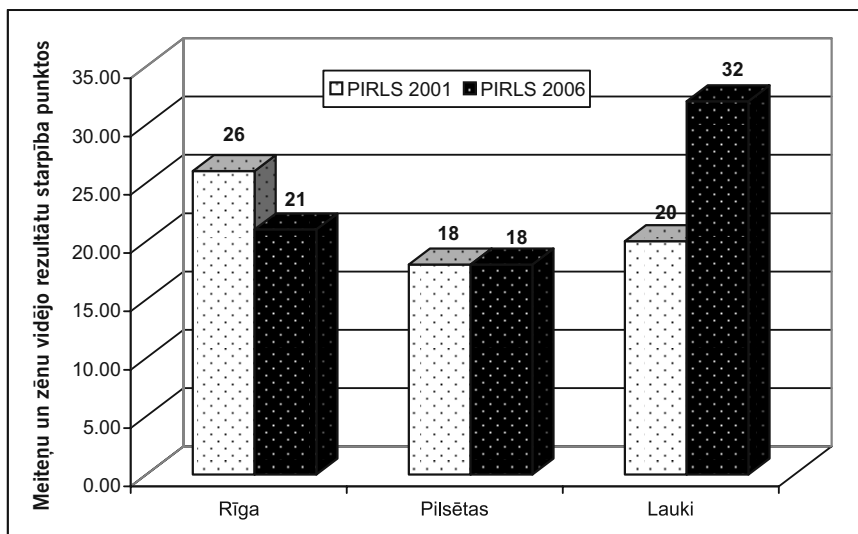
Iekavās norādīta standartkļūda

#### 5.4. Dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē un urbanizācijas faktors

Iesākumā dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē atkarībā no urbanizācijas tika aplūkotas trīs respondentu grupās: Rīga, pilsētas un lauki, kur grupu *pilsētas* veidoja 76 Latvijas pilsētas, izņemot Rīgu.

5.2. attēlā redzamas lasītprasmes sasniegumu izmaiņas, ko noteikšanas dzimuma atšķirības, salīdzinot 2001. un 2006. gada PIRLS pētījuma ciklus. Gan Rīgā, gan pilsētās, gan laukos abos pētījuma ciklos atšķirības sasniegumos lasītprasmē ir statistiski nozīmīgas – meiteņu sasniegumi

ir augstāki. Salīdzinot ar 2001. gadu, 2006. gadā zēnu un meiteņu vidējo lasītprasmes sasniegumu starpība laukos paaugstinājusies. Dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasēm Latvijas laukos palielinājušās uz meiteņu sasniegumu pieauguma un zēnu sasniegumu samazinājuma rēķina.



5.2. att. Meiteņu un zēnu vidējo rezultātu starpības izmaiņas Rīgā, citās pilsētās un laukos

5.6. tabulā parādītas dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasēm 2006. gadā Rīgā, citās pilsētās un laukos atkarībā no teksta veida un mērītā izpratnes līmeņa. Vislielākās atšķirības ir informatīvo tekstu lasītprasēm laukos, bet vismazākās literāro tekstu lasīšanā pilsētās.

5.6. tabula

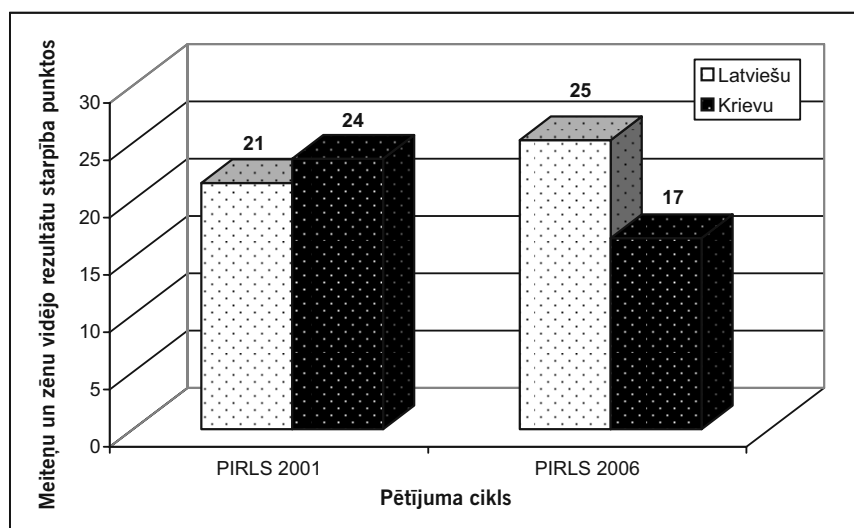
Meiteņu un zēnu vidējo lasītprasmes sasniegumu starpības salīdzinājums Rīgā, citās pilsētās un laukos 2006. gadā

	Visi teksti	Literārie teksti	Informatīvie teksti	Informācijas ieguve un tiešu secinājumu izdarīšana	Interpretēšana, integrēšana un vērtēšana
<b>Rīga</b>	21 (4,0)	19 (4,7)	24 (4,5)	20 (4,0)	20 (3,7)
<b>Pilsētas</b>	18 (3,0)	17 (3,9)	21 (3,2)	18 (3,1)	19 (2,9)
<b>Lauki</b>	32 (7,0)	30 (6,7)	36 (6,5)	35 (6,4)	33 (6,0)

Iekavās norādīta standartkļūda

### 5.5. Mācību valodas ietekme uz dzimuma noteiktām atšķirībām sasniegumos lasītprasmē

Tā kā aptuveni ceturtdaļa PIRLS pētījuma respondentu bija no skolām ar krievu mācību valodu, varēja salīdzināt dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē atkarībā no mācību valodas. 2001. gadā un 2006. gadā zēnu un meiteņu vidējie lasītprasmes sasniegumu rezultāti atšķirās gan skolās ar latviešu, gan skolās ar krievu mācību valodu (sk. 5.3. att.). Salīdzinot sasniegumu izmaiņas pa gadiem, iespējams secināt, ka 2006. gadā skolās ar krievu mācību valodu meiteņu un zēnu sasniegumu atšķirības lasītprasmē ir samazinājušās. Tas noticis uz meiteņu sasniegumu pazemināšanās rēķina.



5.3. att. Dzimuma noteikto lasītprasmes sasniegumu atšķirību izmaiņas atkarībā no mācību valodas

5.7. tabulā parādītas zēnu un meiteņu lasītprasmes sasniegumu atšķirības 2006. gadā pa tekstu veidiem un izpratnes līmeņiem atkarībā no mācību valodas skolās. Vislielākās atšķirības ir informatīvo tekstu lasīšanā skolēniem ar latviešu mācību valodu, bet vismazākās – skolēniem ar krievu mācību valodu literāro tekstu lasīšanā.

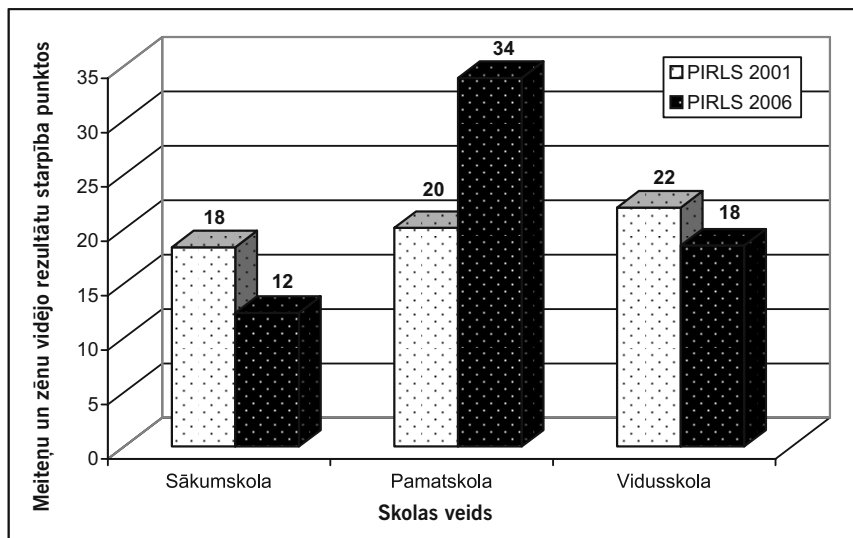
**Meiteņu un zēnu vidējo lasītprasmes sasniegumu starpības  
salīdzinājums skolās ar atšķirīgu mācību valodu 2006. gadā**

	Visi teksti	Literārie teksti	Informatīvie teksti	Informācijas ieguve un tiešu secinājumu izdarīšana	Interpretēšana, integrēšana un vērtēšana
Latviešu	25 (3,1)	24 (3,5)	28 (3,2)	26 (3,5)	26 (3,3)
Krievu	17 (5,2)	15 (5,6)	20 (5,3)	16 (4,6)	17 (3,2)

iekavās norādīta standartkļūda

**5.6. Dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē  
atkarībā no skolas tipa**

Analizējot dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmes sasniegumos atkarībā no skolas tipa pa gadiem (5.4. att.), var secināt, ka 2006. gadā vislielākās dzimuma noteiktās atšķirības sasniegumos lasītprasmē bija skolēniem no pamatskolām. Šīs izmaiņas galvenokārt veidoja Latvijas pamatskolu zēnu sasniegumu pazemināšanās.



5.4. att. Meiteņu un zēnu vidējo rezultātu  
starpības izmaiņas atkarībā no skolas tipa

5.8. tabulā parādītas skolēnu dzimuma noteiktās atšķirības sasniegumos lasītprasmē 2006. gadā dažādiem tekstu veidiem un izpratnes līme-



ņiem atkarībā no skolas tipa. Vislielākās atšķirības meiteņu un zēnu sasniegumos lasītprasmē bija pamatskolu skolēniem informatīvo tekstu lasīšanā, bet vismazākās sākumskolas skolēniem literāro tekstu apguvē.

5.8. tabula

**Meiteņu un zēnu vidējo lasītprasmes sasniegumu starpību  
salīdzinājums atkarībā no skolas tipa**

	Visi teksti	Literārie teksti	Informatīvie teksti	Informācijas ieguve un tiešu secinājumu izdarīšana	Interpretēšana, integrēšana un vērtēšana
<b>Sākumskola</b>	12 (7,9)	9 (7,4)	14 (8,2)	11 (9,2)	13 (8,7)
<b>Pamatskola</b>	34 (6,3)	33 (6,3)	38 (6,6)	35 (6,2)	34 (5,7)
<b>Vidusskola</b>	18 (3,5)	17 (3,9)	21 (3,2)	18 (4,0)	19 (3,1)

iekavās norādīta standartkļūda

## 5. nodaļas kopsavilkums

Starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos (OECD SSNP 2000, OECD SSNP 2003, IEA PIRLS 2001, IEA PIRLS 2006) noskaidrots, ka pastāv dzimuma noteiktas atšķirības skolēnu sasniegumos lasītprasmē, – meiteņu sasniegumi ir augstāki. Gandrīz visās dalībvalstīs atšķirības bija statistiski nozīmīgas.

Skolotājiem lasītprasmes apguves procesā būtu jāņem vērā meiteņu un zēnu bioloģiskās un sociālās atšķirības, cenšoties ieinteresēt gan zēnus, gan meitenes un veicinot izpratni par lasīšanu kā aizraujošu un sabiedrībā augstu novērtētu aktivitāti.

Salīdzinot 2001. gadu ar 2006. gadu, vispārējā meiteņu un zēnu lasītprasmes sasniegumu starpība nav mainījusies.

Analizējot dzimuma noteiktās atšķirības atkarībā no urbanizācijas, redzams, ka gan Rīgā, gan citās pilsētās, gan laukos abos PIRLS pētījuma ciklos meiteņu sasniegumi lasītprasmē bijuši statistiski nozīmīgi augstāki. Salīdzinot 2001. gadu ar 2006. gadu, Latvijas laukos dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē palielinājušās.

Salīdzinot meiteņu un zēnu sasniegumu atšķirības lasītprasmē atkarībā no mācību valodas, jāsecina, ka 2006. gadā skolēniem no skolām ar krievu mācību valodu atšķirības lasītprasmē ir samazinājušās, jo pazeminājušies meiteņu sasniegumi.

2006. gadā, samazinoties zēnu lasītprasmes sasniegumiem, pieaugušas dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmes sasniegumos pamatskolās.



## 6. Bilingvālo skolēnu lasītprasmes sasniegumi

Turpinoties globalizācijas procesiem, ar katru gadu palielinās skolēnu skaits, kuru ģimenē lietotā valoda atšķiras no mācību valodas skolās. 2001. gadā «Lielā astotnieka» (G8 – ASV, Apvienotā Karaliste, Francija, Itālija, Japāna, Kanāda, Krievija un Vācija) valstīs vidēji 10% ceturto klašu skolēnu ģimenē skolas mācību valodā nerunāja vispār vai runāja tikai dažreiz (PIRLS 2001 dati; par Japānu datu nav). «Lielā astotnieka» valstu grupā vismazāk šādu skolēnu bija Itālijā (4%), bet pārējās valstīs – vairāk nekā 10% (no 10% Vācijā līdz 16% Kanādā).

Latviešu valoda ir vienīgā valsts valoda Latvijā, bet tikai aptuveni 58% Latvijas iedzīvotāju ir latvieši (2000. gada tautas skaitīšanas rezultāti). No kopējā Latvijas iedzīvotāju skaita (2,3 miljoni), 1,38 miljoniem cilvēku latviešu valoda ir dzimtā valoda.

Lai gan skolēni Latvijas vispārizglītojošajās skolās mācās latviešu, krievu, poļu, ukraiņu, baltkrievu un angļu valodā (IZM statistika par 2006./2007. mācību gadu), ir samērā daudz bērnu, kuru ģimenē lietotā valoda atšķiras no mācību valodas skolā.

Nodaļā aplūkota valodu situācija Latvijas skolu 4. klasēs un to skolēnu lasītprasmes sasniegumi, kuru ģimenēs viens vai abi vecāki nerunā bērna skolas mācību valodā, piemēram, skolēns no krieviski runājošas ģimenes mācās skolā ar latviešu mācību valodu vai otrādi.

### 6.1. Bilingvālisms

Senākos pētījumos izskanējusi ideja par bilingvālisma bīstamību, jo bilingvālie cilvēki esot «mentāli samulsuši» (Saer, 1923). Šāda viedokļa pamatā ir doma, ka, vienlīdz labi pārvaldot divas vai vairākas valodas, tās varētu sajukt.

Jaunāki pētījumi šajā jomā ietver ideju, ka bilingvālisms var veicināt kognitīvo attīstību (Diaz, 1983), lai gan tiek uzsvērts, ka bilingvālisma priekšrocības saglabājas tikai tad, ja bērni nepazaudē ģimenes valodas prasmi, skolā mācoties citā valodā (Pease-Alvarez, Hakuta, 1992).

Tomēr pastāv zināmi sarežģījumi, ar kādiem iespējams sastapties agrīnā bilingvālisma formācijas procesā, piemēram, ja angļiski nerunājošu bērnu (ģimenes valoda ir cita) ievieto angļu bērnudārzā, pāiet ilgāks laiks,

līdz bērns sasniedz vecumam atbilstošu akadēmisko līmeni, salīdzinot ar tiem bērniem, kas nokļūst citas valodas vidē vēlāk (Collier, 1987).

Otrās valodas attīstībai palīdz nepārtraukta pirmās valodas attīstība (Cummins, 1979). Atkarībā no situācijas jautājums par pirmās un otrās valodas apguvi kā savstarpēji pastiprinošu vai traucējošu procesu paliek atklāts (Mitchell, Destino, Karam, Colon-Muniz, 1999).

Fonētiskā apziņa ir cieši saistīta ar vārdu dekodēšanas spējām gan vienas valodas ietvaros, gan starp valodām (Comeau et al., 1999; Lindsey et al., 2003). Tiek uzskatīts, ka vispārējās fonētiskās apziņas prasmes tiek veiksmīgi pārnestas no vienas valodas uz otru un tās jāapgūst tikai vienreiz (Durgunoglu, 2002).

Valodas prasmju pāriešana no vienas valodas apguves uz citu ļauj vienas valodas prasmēm atbalstīt citas valodas prasmju apguvi un rosināt universālus valodas apstrādes mehānismus (Cummins, 1984, 1991).

Līdzības vai atšķirības līmenis starp pirmās un otrās valodas fonoloģiju un ortogrāfiju var iespaidot lasītprasmes apguves procesu (Geva, Siegel, 2000; Geva, Wade-Woolley, 1998; Paulesu et al., 2001).

PIRLS lasītprasmes pētījuma dati par aptuveni 40 dalībvalstīm no visas pasaules parādīja, ka, lai arī bilingvālismam/multilingvālismam ir savas priekšrocības, skolēni, kas mājās vienmēr runā valodā, kas atšķiras no mācību valodas, varētu būt neizdevīgākā stāvoklī dažās mācību situācijās, galvenokārt sākumskolas klasēs, kad lasītprasmes apguve ir viens no būtiskākajiem mācību mērķiem (Mullis et al., 2003).

Vidēji PIRLS pētījuma dalībvalstīs vērojama nozīmīga sakarība starp mācību valodas lietošanas biežumu mājās un lasītprasmes testa rezultātiem, augstāki sasniegumi ir skolēniem, kas mācību valodu mājās lieto vienmēr, bet zemāki skolēniem, kas mācību valodā mājas nerunā.

## 6.2. Bilingvālie skolēni pasaulē

6.1. tabulā apkopoti dati par to, cik bieži skolēni un vecāki mājās runā bērna mācību valodā un kādi ir atbilstošie vidējie lasītprasmes sasniegumi.

No 6.1. tabulas datiem redzams, ka lielākajā daļā valstu (apmēram 60%) vērojama sakarība: jo retāk skolēni mājās runā mācību valodā, jo zemāki ir viņu lasītprasmes sasniegumi. Tomēr daudzās valstīs augstāki lasītprasmes sasniegumi ir skolēniem, kas mājās skolas mācību valodu lieto reti (piemēram, Indonēzija, Izraēla, Moldova, Dienvidāfrika). Tas saistīts ar skolu nevienlīdzīgo mācību sasniegumu līmeni. Piemēram, Dienvidāfrikā, kur PIRLS 2006 pētījums notika 11 valodās (PIRLS 2006 Encyclopedia,

2007), visaugstākie sasniegumi ir skolās ar angļu valodu, pēc tam skolās ar afrikandu (būru) valodu, un tikai tad seko skolas ar valsts pamatiedzīvotāju mācību valodām, kuras arī visas ir Dienvidāfrikas Republikas valsts valodas (ndebeļu, pedu, sutu, svazu, congū, cvanu, vendu, kosu, zulu). Skolēnam, mācoties skolās ar angļu vai afrikandu mācību valodām, būs augstāki vidējie sasniegumi visos priekšmetos.

### 6.3. Latvijas 4. klašu bilingvālie skolēni

Saskaņā ar PIRLS 2006 pētījuma datiem Latvijā 69% skolēnu mājās vienmēr runā mācību valodā, dažreiz to dara 28%, bet mājās mācību valodā nekad nerunā 3% respondentu. Kā redzams, Latvijā ir ļoti liela to skolēnu daļa, kas mājās ne vienmēr vai nekad nerunā mācību valodā. Pēc PIRLS 2001 datiem, mājās mācību valodā vienmēr runāja 91% skolēnu, dažreiz – 8%, nekad – 1%. Izmaiņas ir ievērojamas un statistiski nozīmīgas. Šajās grupās visaugstākie lasītprasmes sasniegumi bija tiem skolēniem, kas mājās vienmēr runāja mācību valodā, bet viszemākie tiem, kas mājās mācību valodā nerunā. Jāpiebilst gan, ka pēdējā grupa ir pārāk maza, lai sasniegumu atšķirības varētu precīzi novērtēt.

Salīdzinot PIRLS pētījuma respondentus 2006. gadā un 2001. gadā, redzamas izmaiņas, atbildot uz jautājumu, vai skolēna vecāki dzimuši Latvijā. 2006. gadā 58% skolēnu abi vecāki bija dzimuši Latvijā, 2001. gadā – 61%. Vērojama tendence, ka samazinās to ģimeņu skaits, kur viens vai abi vecāki dzimuši Latvijā, bet palielinās ģimeņu skaits, kurās neviens no vecākiem nav dzimis Latvijā. 2006. gadā tādu ģimeņu bija 21% – tikpat, cik ģimeņu, kur viens no vecākiem nav dzimis Latvijā. 2001. gadā 24% respondentu ģimeņu viens no vecākiem bija dzimis ārpus Latvijas, bet abi vecāki dzimuši ārpus Latvijas 10% respondentu. Procentuālās izmaiņas visās trijās grupās ir statistiski nozīmīgas.

2006. gadā 70% skolēnu, kam mācību valoda bija latviešu, abi vecāki mājās runāja mācību valodā, bet 30% skolēnu viens vai abi vecāki mājās nerunāja mācību valodā. 74% skolēnu ar krievu mācību valodu abi vecāki mājās runāja mācību valodā, bet 26% skolēnu viens vai abi vecāki mājās nerunāja mācību valodā. Tātad aptuveni 30% skolēnu gan latviešu, gan krievu skolās bija no ģimenēm, kurās viens vai abi vecāki nerunāja skolas mācību valodā.

93% skolēnu, kam mācību valoda ir latviešu, pirmsskolas mācību aktivitātes mājās notika latviešu valodā, bet 7% skolēnu citā valodā. Tikai 2% 4. klases skolēnu ar krievu mācību valodu pirmsskolas mācību aktivitātes notika kādā citā valodā.

## Skolas mācību valodas lietojums skolēnu mājās

Valstis	Skolēni mājās runā mācību valodā						Skolēnu skaits (%), kuru vecāki visbiežāk mājās runā mācību valodā	
	Vienmēr Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasnægumi	Dzēreiz Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasnægumi	Nekad Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasnægumi	Viens no vecākiem	
							Abi vecāki	Abi vecāki
Austrija	74(1,2)	551(1,9)	24(1,1)	520(3,5)	2(0,5)	~	90(0,8)	80(1,1)
Beļģija (flāmu)	77(1,3)	555(1,7)	21(1,1)	526(3,5)	2(0,3)	~	94(0,8)	85(1,2)
Beļģija (franču)	66(1,3)	507(2,3)	32(1,2)	493(4,0)	2(0,2)	~	93(0,9)	79(1,2)
Bulgārija	70(2,2)	558(3,9)	27(2,0)	537(7,2)	3(0,7)	494(16,0)	83(2,0)	72(2,1)
Kanāda, Alberta	70(1,5)	566(2,2)	29(1,4)	554(3,9)	1(0,2)	~	92(1,1)	84(1,5)
Kanāda, Britu Kolumbija	64(1,8)	563(2,6)	35(1,8)	556(3,5)	1(0,2)	~	84(1,6)	73(2,3)
Kanāda, Jaunskotija	72(0,9)	548(2,3)	28(0,9)	544(3,0)	1(0,1)	~	98(0,3)	89(0,8)
Kanāda, Ontario	61(1,8)	562(2,8)	38(1,8)	550(3,5)	1(0,2)	~	85(1,6)	75(2,2)
Kanāda, Kvebekā	64(1,4)	540(3,4)	35(1,4)	532(2,6)	2(0,3)	~	93(1,0)	78(1,5)
Taivāna	36(0,8)	528(2,6)	63(0,8)	544(2,0)	1(0,2)	~	82(1,0)	54(1,3)
Dānija	81(1,1)	551(2,3)	18(1,0)	535(4,3)	1(0,2)	~	96(0,5)	88(1,0)
Anglija	76(1,3)	546(2,7)	23(1,2)	532(4,5)	1(0,2)	~	xx	xx
Francija	66(1,2)	531(2,1)	34(1,2)	512(2,7)	1(0,1)	~	96(0,6)	85(1,2)
Gruzija	85(1,5)	475(3,4)	14(1,2)	486(6,3)	1(0,8)	~	97(1,2)	73(1,9)
Vācija	73(1,0)	564(2,1)	26(0,9)	536(3,3)	1(0,2)	~	93(0,6)	81(1,1)
Honkonga	65(0,8)	562(2,4)	33(0,8)	571(2,5)	2(0,3)	~	98(0,4)	80(0,8)
Ungārija	75(1,2)	553(2,9)	24(1,2)	550(4,4)	1(0,2)	~	99(0,2)	89(0,8)
Islande	64(0,8)	512(1,5)	35(0,8)	513(1,9)	1(0,1)	~	99(0,2)	92(0,5)
Indonēzija	38(2,0)	403(5,7)	50(1,8)	424(4,3)	1(1,0)	406(7,9)	---	---
Irāna	53(2,2)	447(3,5)	28(1,5)	423(5,1)	19(1,6)	364(7,4)	62(2,0)	52(2,1)
Izraēla	57(1,1)	524(4,1)	39(1,1)	539(2,9)	4(0,4)	468(14,4)	90(1,3)	76(1,5)
Itālija	71(1,2)	558(3,1)	27(1,1)	549(4,1)	3(0,4)	521(13,4)	97(0,4)	89(0,7)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Skolēni mājās runā mācību valodā						Skolēnu skaits (%), kuru vecāki visbiežāk mājās runā mācību valodā	
	Vienmēr Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Nekad Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Viens no vecākiem	Abi vecāki
Kuveita	26(1,5)	330(8,2)	43(1,6)	367(5,5)	32(2,1)	336(6,3)	5(0,5)	1(0,3)
<b>Latvija</b>	<b>69(1,4)</b>	<b>546(2,4)</b>	<b>28(1,2)</b>	<b>538(3,6)</b>	<b>3(0,5)</b>	<b>525(13,0)</b>	<b>94(0,8)</b>	<b>77(1,4)</b>
Lietuva	79(1,0)	539(1,7)	21(1,0)	538(2,8)	0(0,1)	~	99(0,3)	86(0,7)
Luksemburga	3(0,2)	568(7,1)	44(0,6)	563(1,4)	53(0,6)	553(1,6)	4(0,3)	1(0,1)
Makedonija	83(1,2)	450(4,0)	15(1,0)	489(6,8)	2(0,5)	~	95(1,2)	84(1,4)
Moldova	74(1,1)	498(3,3)	25(1,1)	511(3,9)	1(0,2)	~	96(0,6)	80(1,1)
Maroka	50(2,9)	337(6,7)	24(1,7)	337(8,1)	26(2,8)	303(15,0)	71(3,1)	51(2,8)
Nīderlande	76(1,2)	553(1,6)	23(1,2)	533(2,6)	1(0,3)	~	95(1,1)	87(1,5)
Jaunzēlande	73(1,0)	542(2,1)	26(0,9)	519(3,1)	1(0,2)	~	92(0,8)	78(1,1)
Norvēģija	80(0,9)	505(2,2)	20(0,9)	494(4,0)	1(0,1)	~	100(0,1)	93(0,7)
Polija	85(0,6)	519(2,3)	14(0,6)	533(4,1)	0(0,1)	~	100(0,1)	90(0,5)
Katara	61(0,7)	360(1,9)	35(0,7)	369(2,0)	4(0,3)	309(8,6)	96(0,3)	78(0,6)
Rumānija	81(1,6)	495(4,0)	17(1,2)	515(8,8)	2(0,6)	~	92(1,8)	82(1,9)
Krievija	82(1,1)	568(3,4)	16(1,0)	568(6,3)	2(0,4)	~	93(1,0)	76(1,2)
Skotija	80(1,0)	528(3,0)	19(1,0)	536(4,4)	1(0,2)	~	99(0,3)	90(0,8)
Singapūra	21(0,7)	571(3,5)	73(0,8)	559(3,0)	5(0,3)	516(5,2)	56(0,8)	26(0,9)
Slovākija	71(1,6)	537(2,3)	26(1,4)	531(5,1)	3(0,7)	439(31,6)	95(1,2)	84(1,3)
Slovenija	--	--	--	--	--	--	97(0,6)	89(0,9)
Dienvīdāfrika	62(1,2)	306(6,6)	30(1,0)	359(8,0)	8(0,5)	270(8,1)	79(1,4)	43(1,4)
Spānija	60(1,3)	519(2,5)	32(1,1)	517(3,0)	8(0,7)	498(6,0)	84(1,5)	69(1,7)
Zviedrija	75(1,2)	555(2,3)	24(1,1)	538(3,4)	1(0,2)	~	93(0,8)	84(1,0)
Trinidāda un Tobago	77(1,3)	439(5,0)	20(1,1)	455(7,5)	3(0,4)	351(13,2)	99(0,3)	84(0,9)
ASV	72(1,4)	547(3,4)	27(1,4)	534(4,7)	1(0,2)	~	--	--
Starptautiski vid.	66(0,2)	506(0,7)	29(0,2)	505(0,8)	5(0,1)	424(3,4)	87(0,2)	73(0,2)

Iekavās norādīta standartkļūda

54% vecāku, kas pirmsskolas mācību aktivitātes mājās ar bērnu veica no PIRLS testa valodas atšķirīgā valodā, vēlāk skolas vecumā mācību aktivitātes veica skolas valodā, bet 46% vecāku – citā valodā. Tas nozīmē, ka aptuveni pusē no ģimenēm, kuru bērni sāka iet skolā ar mācību valodu, kas atšķiras no mājās runātās pirmsskolas periodā, skolas laika mācību aktivitātēm mājās nododas bērna mācību valodā.

2006. gadā 73% vecāku atbildēja, ka, uzsākot skolas gaitas, viņu bērns runājis vienā valodā, 18% – divās, bet 3% – trijās valodās. 6% vecāku atbildējuši, ka bērns nav runājis nevienā valodā, bet šāda atbilde bija sastopama gadījumos (96%), kad arī neviens vai viens no vecākiem nerunāja bērna mācību valodā (sk. 6.2. tabulu). Tātad netika izprasts aptaujas jautājums, jo vecāku aptauja tika piedāvāta skolēna mācību valodā.

6.2. tabulā parādīts, cik valodu zināšanu saviem bērniem pirmsskolas vecumā piedēvē ģimenēs, kur abi vecāki runāja testa valodā un ģimenēs, kurās viens vai abi vecāki nerunāja skolēna mācību valodā. Vecāku aptaujā bija iespējams norādīt līdz sešām valodām.

6.2. tabula

**Bērnu valodu zināšanas atkarībā no ģimenē runātās valodas**

Cik valodās bērns runāja, sākot iet skolā?	Viens vai abi no vecākiem nerunā mācību valodā	Abi vecāki runā bērna skolas mācību valodā
0	96,0%	4,0%
1	15,4%	84,6%
2	54,5%	45,5%
3	69,2%	30,8%
4	63,9%	36,1%

No 6.2. tabulas redzams, ka tiem bērniem, kas pirms skolas gaitu uzsākšanas zinājuši vienu valodu, 85% gadījumu abi vecāki runāja skolas mācību valodā. Turpretim bērniem, kas skolas gaitas sāka, pārvaldot divas valodas, 55% gadījumu viens vai abi vecāki nerunāja skolas mācību valodā.

Uz jautājumu, vai bērns pirms skolas runāja skolas mācību valodā, 98% vecāku atbildēja apstiprinoši. Tātad Latvijā reti bija gadījumi (2%), kad bērns sāka apmeklēt skolu, kurā mācības notika viņam nezināmā valodā.

Jāatzīmē, ka 76% tēvu un 82% māšu ar skolēnu runā mācību valodā. Tātad mātes runātā valoda biežāk nosaka bērna skolas mācību valodas izvēli.

Atbildot uz jautājumu par to, cik no abiem vecākiem mājās ar bērnu runā skolas mācību valodā, 13% respondentu atbildēja, ka neviens, bet 16%



respondentu, ka viens no vecākiem. 71% PIRLS 2006 pētījuma respondentu abi vecāki mājās ar bērnu runāja skolas mācību valodā.

#### 6.4. Skolēnu sasniegumi Latvijā atkarībā no mājās un skolā lietotās valodas

6.3. tabulā parādītas sasniegumu izmaiņas lasītprasmē atkarībā no valodas situācijas skolēna mājās, salīdzinot PIRLS pētījuma 2001. gada un 2006. gada ciklus. Skolēnu, kas mājās skolas mācību valodā runā vienmēr, lasītprasmes sasniegumi ir augstāki un nav mainījušies, salīdzinot 2001. gada un 2006. gada pētījumu rezultātus. Tas sakāms gan par latviešu valodu, gan par krievu valodu. Ievērojami pieauguši to skolēnu vidējie sasniegumi, kas mācību valodā mājās runāja dažreiz un kam vidējie sasniegumi tomēr bija zemāki. Īpaši liels progress (30 punkti) bija skolēniem, kas mācās krievu valodā, bet ģimenē krieviski runāja dažreiz. Tomēr arī šis pieaugums nebija statistiski nozīmīgs. Skolēniem, kam viens vai abi vecāki nerunāja mācību valodā, sasniegumi bija zemāki nekā vidējie Latvijas skolēnu sasniegumi.

6.3. tabula

Latvijas skolēnu sasniegumi lasītprasmē atkarībā no valodu lietošanas mājās un skolā

Valodas lietošana mājās	Sasniegumi lasītprasmē 2001. g. (standartklūda)	Sasniegumi lasītprasmē 2006. g. (standartklūda)
Skolēni, kas mājās skolas mācību valodā runā vienmēr	548 (2,6)	546 (2,4)
Skolēni, kas mājās skolas mācību valodā runā dažreiz	521 (6,7)	538 (3,6)
Skolēni ar latviešu mācību valodu, kas mājās latviski runā vienmēr	544 (2,1)	543 (3,0)
Skolēni ar latviešu mācību valodu, kas mājās latviski runā dažreiz	521 (7,6)	534 (4,3)
Skolēni ar krievu mācību valodu, kas mājās krieviski runā vienmēr	555 (5,3)	555 (4,7)
Skolēni ar krievu mācību valodu, kas mājās krieviski runā dažreiz	522 (12,0)	552 (5,6)
Skolēni ar latviešu mācību valodu, kam viens vai abi vecāki nerunā latviski	-----	524 (4,7)
Skolēni ar krievu mācību valodu, kam viens vai abi vecāki nerunā krieviski	-----	530,4 (5,2)

Iekavās norādīta standartklūda

## **6. nodaļas kopsavilkums**

Kaut arī ir labi būt bilingvālam vai multilingvālam, tomēr agrīnā skolas vecumā tas var negatīvi ietekmēt mācību sasniegumus. Latvijā 4. klases skolēniem, kas mājās skolas mācību valodā runā dažreiz vai nekad, ir zemāki vidējie lasītprasmes sasniegumi, salīdzinot ar skolēniem, kas mācību valodā runā vienmēr. Līdzīga situācija ir skolēniem, kam viens vai abi vecāki nerunā bērna mācību valodā.

Latvijā skolotājiem un mācību metodikas veidotājiem vajadzētu izstrādāt un realizēt tādas mācību metodes, kas sākumskolā palīdzētu bērniem, kuru mācību valoda atšķiras no vecāku runātās.

## 7. Klašu un skolotāju starptautisks salīdzinājums

Nodaļā starptautiskā salīdzinājumā aplūkoti dati par klasēm un skolotājiem, nedaudz pievēršoties arī stundu norisei.

### 7.1. Skolotāju vispārējs raksturojums

Raksturojot lasīšanas skolotājus valstī kopumā, parasti pirmie jautājumi ir par skolotāju dzimumu, izglītību, vecumu un stāžu. Šie dati parādīti 7.1. tabulā. Visās pētījumu dalībvalstīs 2006. gadā ar ceturto klašu skolēniem strādāja 83% skolotājas un 17% skolotāji. Latvijā skolotājas bija 99%, līdzīga situācija bija Polijā un Gruzijā (100%), Lietuvā (arī 99%), Itālijā, Krievijā, Slovēnijā (98%), Bulgārijā, Dānijā, Īslandē, Izraēlā, Moldovā, Norvēģijā, Skotijā un Slovākijā (90–97%). Lielākais vīriešu īpatsvars skolotāju vidū bija Irānā (50%), Luksemburgā (55%), Indonēzijā, Marokā (44%), Nīderlandē (32%) un Maķedonijā (30%). Citās valstīs šis skaitlis nepārsniedza 30%.

Visās dalībvalstīs vidēji 15% skolēnu lasīšanu mācīja skolotāji līdz 30 gadu vecumam un 25% – 50 gadus veci un vecāki. Latvijā bija tikai 7% skolotāju līdz 30 gadu vecumam, vēl mazāk jauno skolotāju bija tikai Lietuvā (1%), Polijā (2%), Bulgārijā (3%), Dienvidāfrikā (4%), Vācijā un Maķedonijā (5%), Krievijā un Ungārijā (6%). Redzams, ka no šīm valstīm tikai Vācija un Dienvidāfrika nav bijušās padomju bloka valstis. Tomēr nav iespējams apgalvot, ka Latvijā strādāja ļoti daudz skolotāju vecumā virs 50 gadiem, lai gan tādu bija 29% (nedaudz virs dalībvalstu vidējā). Daudz piecdesmitgadīgu un vecāku skolotāju bija Vācijā, Spānijā (gandrīz puse – 49%), Itālijā (47%) un Dānijā (41%). Toties Latvijas skolotājiem bija viens no vislielākajiem vidējiem darba stāžiem – 21 gads. Vislielākais skolotāju darba stāžs bija Moldovā (24 gadi), nedaudz lielāks par Latviju tas bija tikai Austrijā, Itālijā Rumānijā, Krievijā un Spānijā (22 gadi). Latvijas skolotāju stāžs, salīdzinot ar 2001. gadu, bija pieaudzis par 2 gadiem. Vēl straujāk vecāku skolotāju skaits bija palielinājies tikai Moldovā (piecu gadu laikā par 5 gadiem!), Bulgārijā, Ungārijā un Irānā.

Latvijā 83% skolēnu mācīja skolotāji, kam bija vismaz bakalaura grāds. Pārējiem 13% skolēnu bija skolotāji ar koledžas izglītību vai tai līdzīgu izglītību. Jāatzīst, ka daudzās valstīs formālā skolotāju izglītība vidēji bija

## Skolotāju dzimums, vecums un stāžs

Valstis	Skolēnu skaits (%), kuru skolotāji atbilst minētajam raksturojumam										Skolotāju stāža tendences		
	Dzimums					Vecums					2006.g.	Atšķirība no 2001. gada	◊ ◊
	Sievietes	Vīrieši	29 gadi un jaunāki	30-39 gadi	40-49 gadi	50 gadi un vecāki							
Austrija	88 (2,1)	12 (2,1)	6 (1,7)	17 (2,5)	39 (3,0)	38 (3,2)	22 (0,7)	◊ ◊					
Beļģija (flāmu)	75 (3,0)	25 (3,0)	28 (3,2)	29 (3,3)	29 (2,9)	14 (2,2)	16 (0,6)	◊ ◊					
Beļģija (franču)	80 (3,0)	20 (3,0)	16 (2,2)	33 (3,2)	37 (3,5)	14 (2,6)	17 (0,6)	◊ ◊					
Bulgārija	94 (1,8)	6 (1,8)	3 (1,4)	26 (2,8)	40 (4,0)	31 (3,9)	21 (0,6)	4 (0,9)	▲				
Kanāda, Alberta	80 (3,2)	20 (3,2)	22 (3,7)	20 (3,3)	26 (3,6)	32 (3,3)	15 (0,8)	◊ ◊					
Kanāda, Britu Kolumbija	72 (3,6)	28 (3,6)	9 (2,2)	21 (3,0)	32 (4,1)	38 (4,2)	17 (0,8)	◊ ◊					
Kanāda, Jaunskotija	84 (2,9)	16 (2,9)	12 (2,4)	22 (3,4)	25 (3,0)	40 (3,4)	18 (0,7)	◊ ◊					
Kanāda, Ontārio	75 (4,8)	25 (4,8)	18 (3,9)	42 (5,2)	21 (4,3)	20 (4,3)	12 (0,9)	-4 (1,3)	▼				
Kanāda, Kvebekā	86 (3,2)	14 (3,2)	12 (2,3)	37 (4,0)	19 (3,5)	32 (3,7)	17 (0,8)	-1 (1,2)					
Taivāna	83 (3,2)	17 (3,2)	24 (3,7)	44 (4,1)	27 (3,5)	5 (1,6)	12 (0,6)	◊ ◊					
Dānija	90 (2,1)	10 (2,1)	16 (2,9)	24 (3,4)	19 (2,9)	41 (4,3)	16 (1,1)	◊ ◊					
Anglija	75 (3,5)	25 (3,5)	30 (3,8)	33 (4,1)	14 (2,9)	23 (3,7)	12 (0,9)	-2 (1,3)					
Francija	71 (3,3)	29 (3,3)	17 (2,9)	31 (3,0)	34 (3,4)	18 (2,6)	15 (0,7)	-3 (1,1)	▼				
Gruzija	100 (0,3)	0 (0,0)	9 (1,6)	28 (3,4)	24 (3,4)	39 (3,6)	20 (0,9)	◊ ◊					
Vācija	89 (2,4)	11 (2,4)	5 (1,7)	23 (2,9)	22 (3,0)	49 (3,8)	20 (0,9)	-3 (1,1)	▼				
Honkonga	78 (3,7)	22 (3,7)	29 (4,2)	33 (4,1)	19 (3,5)	19 (2,6)	13 (0,7)	0 (1,2)					
Unģārija	97 (1,6)	3 (1,6)	6 (2,1)	21 (3,1)	48 (3,7)	24 (3,5)	21 (0,7)	3 (1,0)	▲				
Īslande	93 (0,2)	7 (0,2)	13 (0,3)	31 (0,4)	35 (0,4)	22 (0,3)	12 (0,1)	-1 (0,1)	▼				
Indonēzija	56 (3,9)	44 (3,9)	13 (2,2)	31 (4,1)	39 (3,9)	17 (3,0)	16 (0,8)	◊ ◊					
Irāna	50 (2,3)	50 (2,3)	8 (1,6)	44 (3,6)	41 (3,5)	7 (1,9)	17 (0,5)	3 (0,8)	▲				
Izraēla	92 (1,9)	8 (1,9)	8 (1,8)	41 (4,0)	33 (4,1)	18 (3,4)	16 (0,8)	2 (1,1)					
Itālija	98 (1,1)	2 (1,1)	2 (1,3)	14 (2,5)	37 (3,5)	47 (3,6)	22 (0,7)	1 (1,0)					
Kuveita	86 (2,3)	14 (2,3)	36 (3,8)	48 (3,8)	15 (3,1)	1 (0,0)	8 (0,6)	◊ ◊					

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valsts	Skolēnu skaits (%), kuru skolotāji atbilst minētajam raksturojumam										Skolotāju stāža tendences	
	Dzimums					Vecums					2006.g.	Atšķirība no 2001. gada
	Stieviņi	Vīrieši	29 gadi un jaunāki	30-39 gadi	40-49 gadi	50 gadi un vecāki						
<b>Latvija</b>	<b>99 (0,6)</b>	<b>1 (0,0)</b>	<b>7 (2,0)</b>	<b>30 (3,6)</b>	<b>34 (3,6)</b>	<b>29 (3,4)</b>	<b>21 (0,8)</b>	<b>2 (1,3)</b>				
Lietuva	99 (0,5)	1 (0,5)	1 (0,7)	35 (3,4)	40 (3,2)	23 (3,2)	21 (0,6)	1 (1,1)				
Luksemburģa	55 (0,2)	45 (0,2)	32 (0,2)	24 (0,1)	16 (0,1)	27 (0,1)	15 (0,0)	◇				
Makedonija	70 (3,5)	30 (3,5)	5 (1,7)	24 (3,4)	40 (4,1)	31 (4,2)	20 (1,0)	0 (1,5)				
Moldova	90 (2,8)	10 (2,8)	8 (2,3)	23 (3,7)	36 (4,3)	33 (4,2)	24 (0,9)	5 (1,2)	▲			
Maroka	56 (4,0)	44 (4,0)	18 (3,0)	25 (3,5)	40 (3,4)	17 (2,9)	17 (0,6)	1 (1,0)				
Nīderlandē	68 (3,4)	32 (3,4)	26 (3,5)	19 (3,0)	19 (3,5)	36 (4,0)	17 (1,0)	0 (1,4)				
Jaunzēlande	77 (2,7)	23 (2,7)	22 (2,1)	28 (2,6)	26 (2,4)	25 (2,4)	12 (0,6)	-1 (1,1)				
Norvēģija	91 (1,9)	9 (1,9)	9 (2,7)	28 (3,3)	29 (3,9)	35 (3,9)	16 (1,0)	-1 (1,3)				
Polija	100 (0,3)	0 (0,3)	2 (1,1)	31 (3,4)	58 (4,0)	8 (2,3)	20 (0,5)	◇				
Katara	90 (0,1)	10 (0,1)	27 (0,2)	54 (0,3)	16 (0,2)	3 (0,1)	11 (0,0)	◇				
Rumānija	89 (2,4)	11 (2,4)	18 (3,1)	25 (3,3)	27 (3,5)	30 (3,2)	22 (0,9)	2 (1,2)				
Krievija	98 (1,1)	2 (1,1)	6 (1,6)	38 (3,7)	35 (3,5)	21 (2,8)	22 (0,6)	2 (1,0)	▲			
Skotija	96 (1,6)	4 (1,6)	26 (3,8)	19 (2,8)	18 (3,5)	37 (4,2)	16 (1,1)	-2 (1,5)				
Singapūra	75 (2,2)	25 (2,2)	37 (2,6)	42 (3,0)	16 (2,4)	6 (1,0)	9 (0,4)	-2 (1,0)				
Slovākija	93 (1,7)	7 (1,7)	13 (2,4)	37 (3,5)	25 (2,7)	25 (3,2)	17 (0,8)	0 (1,2)				
Slovēnija	98 (1,1)	2 (1,1)	12 (2,2)	24 (2,9)	44 (3,0)	19 (2,4)	19 (0,7)	0 (1,0)				
Dienvidāfrika	71 (2,5)	29 (2,5)	4 (1,2)	44 (2,8)	32 (2,9)	20 (2,3)	15 (0,4)	◇				
Spānija	78 (3,6)	22 (3,6)	11 (2,4)	16 (2,6)	25 (3,4)	49 (3,8)	22 (0,9)	◇				
Zviedrija	84 (2,8)	16 (2,8)	9 (1,7)	29 (3,3)	24 (2,9)	38 (3,6)	17 (1,0)	1 (1,2)				
Trinidāda un Tobago	82 (3,0)	18 (3,0)	11 (2,5)	37 (3,6)	28 (3,3)	24 (3,0)	19 (0,7)	◇				
ASV	85 (2,7)	15 (2,7)	21 (2,8)	27 (2,8)	28 (3,7)	25 (3,4)	12 (0,7)	-3 (1,1)	▲			
Starptautiski vid.	83 (0,4)	17 (0,4)	15 (0,4)	30 (0,5)	30 (0,5)	25 (0,5)	17 (0,1)	0 (0,0)				

▲ 2006. gadā stāžs statistiski nozīmīgi palielinājies

▼ 2006. gadā stāžs statistiski nozīmīgi pazeminājies

Iekavās norādīta standartkļūda

augstāka nekā Latvijā (sk. 7.2. tabulu). Piemēram, Ungārijā visiem, bet Gruzijā – 99% skolotāju bija vismaz bakalaura grāds. Tomēr skolotāju formālo izglītību nevarēja tieši sasaistīt ar skolēnu sasniegumiem. Gruzijā skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē bija salīdzinoši zemi (471 punkts pret Latvijas 541 punktu), Krievijā bakalaura līmeņa izglītība bija tikai 70% skolotāju, bet vidējie sasniegumi visaugstākie – 565 punkti.

7.2. tabula

**Lasišanas skolotāju formālā izglītība**

Valstis	Skolēnu skaits (%), kuru skolotājiem ir šāda izglītība				Skolēnu skaits (%), kurus māca sertificēti skolotāji
	Bakalaura grāds vai augstāks	Koledžas diploms	Pabeigta vidusskola	Nepabeigta vidējā izglītība	
Austrija	4 (1.4)	94 (1.8)	2 (1.2)	0 (0.0)	100 (0.0)
Beļģija (flāmu)	5 (1.3)	95 (1.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Beļģija (franču)	0 (0.0)	100 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	98 (0.7)
Bulgārija	81 (3.5)	19 (3.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Kanāda, Alberta	100 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Kanāda, Britu Kolumbija	98 (1.2)	2 (1.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Kanāda, Jaunskotija	90 (2.2)	10 (2.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.2)
Kanāda, Ontario	98 (1.2)	2 (1.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Kanāda, Kvebeka	100 (0.2)	0 (0.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	96 (1.5)
Taivāna	96 (1.7)	4 (1.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	98 (1.4)
Dānija	93 (2.5)	5 (1.9)	2 (1.7)	0 (0.0)	92 (2.3)
Anglija	86 (3.1)	13 (3.1)	1 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Francija	78 (2.8)	4 (1.3)	18 (2.6)	0 (0.0)	92 (1.9)
Gruzija	99 (0.4)	0 (0.0)	1 (0.4)	0 (0.0)	93 (1.9)
Vācija	75 (3.0)	24 (2.9)	0 (0.0)	2 (1.1)	99 (0.6)
Honkonga	67 (3.6)	31 (3.5)	3 (1.3)	0 (0.0)	98 (1.1)
Ungārija	100 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	99 (0.5)
Īslande	88 (0.3)	7 (0.2)	4 (0.2)	1 (0.0)	92 (0.2)
Indonēzija	16 (2.8)	59 (3.7)	23 (3.4)	1 (0.7)	96 (1.9)
Irāna	26 (3.5)	40 (4.1)	34 (3.9)	0 (0.0)	72 (3.5)
Izraēla	81 (3.5)	19 (3.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Itālija	24 (3.5)	9 (2.0)	66 (3.7)	1 (0.0)	94 (1.9)
Kuveita	89 (2.8)	9 (2.5)	1 (0.0)	2 (1.0)	97 (1.4)
<b>Latvija</b>	<b>83 (3.0)</b>	<b>17 (3.0)</b>	<b>0 (0.3)</b>	<b>0 (0.0)</b>	- -
Lietuva	80 (2.8)	20 (2.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Luksemburga	5 (0.1)	85 (0.2)	10 (0.1)	0 (0.0)	100 (0.0)
Maķedonija	42 (3.8)	50 (3.6)	7 (2.4)	1 (0.8)	97 (0.8)
Moldova	59 (4.2)	40 (4.1)	1 (0.8)	0 (0.0)	96 (1.6)
Maroka	21 (3.4)	9 (2.0)	58 (4.1)	11 (2.7)	99 (0.6)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Skolēnu skaits (%), kuru skolotājiem ir šāda izglītība				Skolēnu skaits (%), kurus māca sertificēti skolotāji
	Bakalaura grāds vai augstāks	Koledžas diploms	Pabeigta vidusskola	Nepabeigta vidējā izglītība	
Nīderlande	95 (1.9)	5 (1.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.4)
Jaunzēlande	71 (2.6)	29 (2.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Norvēģija	93 (1.6)	6 (1.5)	1 (0.6)	0 (0.4)	100 (0.4)
Polija	98 (0.8)	2 (0.7)	0 (0.4)	0 (0.0)	100 (0.0)
Katara	91 (0.2)	8 (0.2)	1 (0.0)	0 (0.0)	81 (0.2)
Rumānija	6 (1.3)	40 (3.7)	54 (3.8)	0 (0.0)	100 (0.2)
Krievija	70 (3.3)	30 (3.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Skotija	86 (2.8)	6 (2.0)	8 (2.0)	0 (0.0)	100 (0.0)
Singapūra	59 (2.7)	40 (2.7)	1 (0.5)	0 (0.0)	99 (0.7)
Slovākija	94 (1.6)	3 (1.3)	3 (1.2)	0 (0.0)	98 (0.8)
Slovēnija	54 (3.2)	44 (3.2)	1 (0.6)	0 (0.0)	96 (1.3)
Dienvīdāfrika	33 (3.1)	63 (3.2)	3 (1.2)	1 (0.7)	99 (0.7)
Spānija	61 (4.2)	39 (4.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	- -
Zviedrija	68 (3.8)	31 (3.7)	0 (0.5)	0 (0.0)	100 (0.0)
Trinidāda un Tobago	14 (3.0)	68 (4.2)	19 (3.4)	0 (0.0)	97 (1.2)
ASV	99 (0.6)	1 (0.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	99 (0.7)
Starptautiski vid.	62 (0.4)	29 (0.4)	8 (0.3)	1 (0.1)	97 (0.2)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Iekavās norādīta standartkļūda

## 7.2. Skolotāju apmierinājums ar darbu

Aptaujas gaitā skolotāji atbildēja arī uz jautājumiem par savu darbu. Uz katru no šiem jautājumiem varēja atbildēt, izvēloties vienu no variantiem – *Piekrītu* (4 Likerta skalas punkti), *Drīzāk piekrītu* (3), *Drīzāk nepiekrītu* (2), *Pilnīgi nepiekrītu* (1):

- Es esmu apmierināts (-a), ka esmu skolotājs (-a).
- Es esmu apmierināts (-a), ka strādāju šajā skolā.
- Es raksturotu šīs skolas skolotājus kā apmierinātus.
- Kad sāku strādāt par skolotāju, man bija vairāk entuziasma. (*Kodēts pretēji.*)
- Kā skolotājs (-a) es daru nozīmīgu darbu.

Rēķinot skolotāju apmierinājuma ar savu darbu indeksu, tas tika uzskatīts par augstu, ja vidējā Likerta punktu vērtība bija lielāka par trīs punktiem. Vidējā vērtība starp diviem un trīs punktiem tika apzīmēta kā vidējs līmenis, mazāk par diviem punktiem – kā zems līmenis. Kopējie rezultāti parādīti 7.3. tabulā, kurā doti arī vidējie skolēnu sasniegumi lasītprasnē atbilstošam skolotāju apmierinājuma ar savu darbu līmenim.

## Skolotāju apmierinājuma ar savu darbu indekss (SAASDI)

Valsts	Augsts līmenis		Vidējs līmenis		Zems līmenis		Skolēnu %, kuru skolotājiem ir augsts SAASDI
	Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	
Nonvēģija	84 (2.7)	497 (3.0)	15 (2.8)	504 (5.5)	0 (0.4)	~ ~	○
Gruzija	83 (3.4)	469 (4.0)	17 (3.4)	476 (8.1)	0 (0.0)	~ ~	○
Kuveita	83 (3.0)	330 (5.0)	17 (3.0)	341 (7.0)	0 (0.4)	~ ~	○
Makedonija	82 (3.3)	453 (5.6)	15 (3.0)	411 (11.9)	2 (1.7)	~ ~	○
Kanāda, Jaunskotija	82 (2.9)	543 (2.6)	17 (2.8)	541 (5.2)	1 (0.7)	~ ~	○
Izraēla	81 (3.2)	520 (5.4)	19 (3.1)	487 (13.6)	1 (0.7)	~ ~	○
Kanāda, Ontario	80 (4.0)	556 (3.0)	17 (3.8)	548 (5.7)	2 (1.4)	~ ~	○
Dānija	78 (3.1)	547 (2.8)	20 (3.1)	543 (4.2)	2 (0.9)	~ ~	○
Islande	77 (0.2)	507 (1.4)	23 (0.2)	520 (2.5)	1 (0.1)	~ ~	○
Kanāda, Britu Kolumbija	76 (3.5)	562 (3.1)	21 (3.2)	552 (7.6)	3 (1.7)	563 (8.1)	○
Kanāda, Alberta	74 (3.2)	563 (2.7)	24 (3.1)	553 (4.4)	2 (1.0)	~ ~	○
Skotija	73 (3.4)	522 (3.8)	23 (3.0)	531 (4.7)	4 (1.6)	532 (6.9)	○
ASV	73 (3.3)	542 (4.1)	24 (3.6)	532 (4.3)	3 (1.3)	544 (16.3)	○
Lietuva	73 (3.1)	537 (2.1)	27 (3.1)	538 (3.5)	0 (0.0)	~ ~	○
Luksemburga	72 (0.2)	559 (1.2)	25 (0.2)	550 (1.9)	2 (0.1)	~ ~	○
Nīderlande	71 (3.4)	548 (1.9)	27 (3.6)	542 (3.5)	2 (1.0)	~ ~	○
Austrija	70 (3.0)	538 (2.5)	30 (3.2)	540 (4.1)	1 (0.6)	~ ~	○
Jaunzēlande	69 (2.4)	533 (2.8)	29 (2.5)	536 (4.0)	2 (0.7)	~ ~	○
Katarā	68 (0.2)	360 (1.4)	29 (0.2)	346 (2.4)	3 (0.1)	325 (9.5)	○
Dienvidāfrika	68 (2.8)	291 (7.4)	28 (2.9)	321 (13.5)	4 (1.0)	367 (34.6)	○
Indonēzija	67 (3.6)	405 (5.6)	33 (3.6)	406 (6.3)	0 (0.0)	~ ~	○
Krievija	67 (3.3)	568 (3.9)	32 (3.3)	558 (6.7)	1 (0.8)	~ ~	○
Vācija	67 (3.3)	546 (2.9)	31 (3.0)	549 (3.4)	2 (1.4)	~ ~	○

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006



IEA Starptautiskais lasitprasmes novērtēšanas pētījums (PRLS) 2006										
Anglija	66 (3.4)	550 (3.6)	27 (3.1)	518 (6.0)	7 (2.4)	533 (13.6)				
Kanāda, Kvebeka	65 (4.0)	538 (3.3)	32 (4.1)	527 (4.9)	2 (1.1)	~ ~				
Irāna	64 (3.3)	421 (4.3)	34 (3.5)	420 (7.6)	2 (0.9)	~ ~				
Beļģija (franču)	64 (3.4)	503 (3.6)	35 (3.4)	495 (4.7)	1 (0.3)	~ ~				
Beļģija (flāmu)	64 (3.5)	549 (2.3)	35 (3.7)	544 (3.2)	2 (1.1)	~ ~				
Rumānija	63 (4.0)	495 (5.6)	36 (3.9)	480 (8.2)	1 (0.4)	~ ~				
Spānija	63 (4.0)	512 (3.6)	36 (3.9)	515 (4.3)	1 (0.6)	~ ~				
Slovēnija	62 (3.0)	521 (2.8)	36 (2.8)	523 (2.8)	2 (0.7)	~ ~				
Zviedrija	60 (4.5)	549 (3.0)	38 (4.5)	546 (3.6)	2 (0.4)	~ ~				
Polija	58 (3.8)	520 (3.2)	41 (3.8)	519 (3.6)	0 (0.0)	~ ~				
Latvija	57 (4.4)	541 (2.9)	40 (4.3)	541 (4.4)	2 (1.1)	~ ~				
Slovākija	57 (3.6)	534 (3.7)	41 (3.5)	529 (4.5)	2 (0.7)	~ ~				
Singapūra	55 (2.9)	555 (4.3)	40 (3.0)	564 (4.1)	5 (1.0)	549 (12.0)				
Ungārija	55 (4.3)	554 (4.5)	42 (4.2)	547 (4.3)	3 (1.3)	542 (19.7)				
Trinidāda un Tobago	55 (3.9)	437 (8.5)	39 (3.9)	435 (7.0)	7 (2.0)	428 (11.8)				
Francija	54 (3.4)	525 (2.7)	44 (3.5)	517 (3.5)	2 (1.1)	~ ~				
Itālija	52 (3.9)	554 (4.5)	44 (3.9)	550 (3.7)	3 (1.4)	531 (14.9)				
Moldova	50 (4.1)	500 (4.3)	49 (3.9)	500 (4.5)	2 (0.8)	~ ~				
Jaivāna	44 (4.1)	539 (3.2)	54 (4.1)	533 (2.5)	2 (1.2)	~ ~				
Bulgārija	42 (4.1)	557 (6.7)	55 (4.1)	542 (6.0)	3 (1.2)	515 (13.2)				
Maroka	36 (4.0)	332 (11.3)	58 (4.2)	317 (8.4)	7 (2.4)	314 (23.8)				
Honkonga	32 (4.4)	560 (4.4)	66 (4.4)	566 (2.9)	2 (1.1)	~ ~				
Starptautiski vid.	64 (0.5)	502 (0.7)	34 (0.5)	498 (1.0)	2 (0.2)	~ ~				

Iekavās iekļauta standartkļūda

Redzams, ka Latvijā vidēji sākumskolas skolotāji nebija ļoti apmierināti ar savu darbu, bet iegūtais rezultāts bija daudz labāks nekā varēja prognozēt, ņemot vērā skolotāju lielo neapmierinātību ar darba samaksu. No Eiropas valstīm vēl neapmierinātāki ar savu darbu bija skolotāji Slovākijā, Ungārijā, Francijā, Itālijā, Moldovā un Bulgārijā.

Skolēnu vidējie sasniegumi praktiski nebija saistīti ar skolotāju apmierinājumu ar darbu. Tas sakāms gan starptautiskā aspektā, gan katrā valstī atsevišķi. Latvijā skolēniem bija pilnīgi vienādi sasniegumi neatkarīgi no tā, vai viņu skolotājiem bija zems vai vidējs apmierinājuma ar darbu indeksa līmenis. Interesants piemērs bija Dienvidāfrika, kurā, kā jau iepriekš minēts, ir daudzas mācību valodas un atšķirīgas skolas. Visaugstākie sasniegumi šajā valstī bija skolēniem, kuru skolotāji bija vismazāk apmierināti ar savu darbu.

### **7.3. Lasītprasmes sasniegumu saistība ar klases lielumu**

7.4. tabulā parādīti klašu lielumi, kas dalīti trijās grupās – līdz 20 skolēniem, no 21 līdz 30 skolēniem un vairāk par 30 skolēniem. Lielākajā daļā valstu klasēs, kurās ir mazāk skolēnu, vidējie sasniegumi lasītprasme bija zemāki. Protams, ka liela klase pati par sevi nav panākumu cēlonis. Jāņem vērā vairāki apstākļi – gan skolas atrašanās vieta (mazās lauku skolās ir zemāki sasniegumi), gan skolēnu ģimeņu sociāli ekonomiskais stāvoklis, gan arī skolotāja iespēja lielā klasē strādāt daudzveidīgāk. Lielas klases parasti ir lielās skolās, līdz ar to skolotājam ir iespēja saņemt plašāku atbalstu no kolēģiem un citiem darbiniekiem, piemēram, metodiķiem, psihologiem, sociālajiem pedagogiem. Pēdējo piecu gadu laikā Latvijā klases ir ievērojami samazinājušās. Pašlaik 51% skolēnu mācās klasēs, kuru lielums nepārsniedz 20 skolēnus, bet pirms pieciem gadiem šādu skolēnu bija tikai 32%. Klasēs, kurās ir vairāk nekā 30 skolēnu un kuru sasniegumi ir visaugstākie, tagad mācās tikai 4% skolēnu, bet agrāk – 11%. Kaut arī vidēji klašu lielumi Latvijā ir samazinājušies, 70% skolēnu mācās pilsētu skolās, tas ir par 26% vairāk nekā 2001. gadā. Šādas krasas izmaiņas nav nevienā citā pētījuma dalībvalstī.

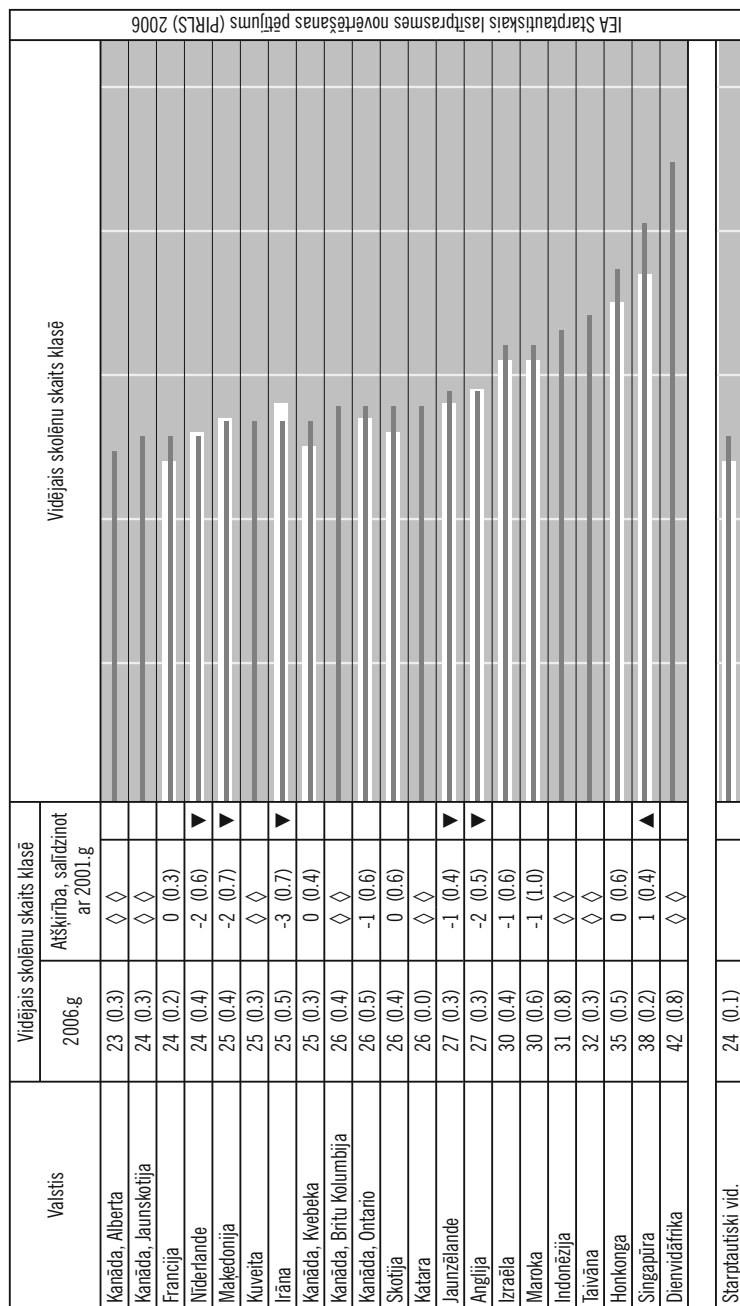
Analizējot skolēnu vidējos sasniegumus valstīs atkarībā no klašu lielumiem, redzamas ievērojamas izglītības sistēmas un tradīciju noteiktas atšķirības. Piemēram, Honkongā, kur bija ļoti augsti skolēnu lasītprasmes sasniegumi, 81% skolēnu mācās lielās klasēs, bet Luksemburgā, kur arī bija ļoti augsti sasniegumi, mazās klasēs mācās 92% skolēnu. Luksemburgā bija mazākais vidējais skolēnu skaits klasēs – 17, Latvijā vidēji klasēs bija 20 skolēnu (par trim mazāk nekā 2001. gadā), starptautiski vidēji klasēs bija 24 bērni, bet Honkongā – 35 un Singapūrā – 38.

7.4. tabula

## Skolēnu skaits klasē lasīšanas un valodas mācību stundās un sasniegumu tendences

Valstis	Vidējais skolēnu skaits klasē		Vidējais skolēnu skaits klasē at 2001. g.
	2006. g.	Atšķirība, salīdzinot ar 2001. g.	
Luksemburga	17 (0.0)	◇ ◇	
Rumānija	19 (0.4)	-3 (0.6)	▼
Bulgārija	20 (0.3)	-2 (0.4)	▼
Slovēnija	20 (0.3)	-1 (0.4)	▼
Itālija	20 (0.3)	-1 (0.4)	▼
Norvēģija	20 (0.5)	0 (0.7)	
Lietuva	20 (0.3)	-1 (0.4)	▼
Dānija	20 (0.3)	◇ ◇	
Latvija	20 (0.4)	-3 (0.6)	▼
Īslande	21 (0.0)	1 (0.1)	▲
Beļģija (flāmu)	21 (0.3)	◇ ◇	
Austrija	21 (0.3)	◇ ◇	
Beļģija (franču)	21 (0.4)	◇ ◇	
Gruzija	21 (0.5)	◇ ◇	
Polija	22 (0.4)	◇ ◇	
Trinidāda un Tobago	22 (0.4)	◇ ◇	
Vācija	22 (0.3)	-1 (0.4)	▼
Ungārija	22 (0.4)	-2 (0.5)	▼
Krievija	22 (0.3)	0 (0.6)	
Moldova	22 (0.4)	-3 (0.7)	▼
Slovākija	22 (0.3)	-1 (0.6)	▼
Spānija	22 (0.3)	◇ ◇	
ASV	23 (0.4)	-1 (0.6)	▼
Zviedrija	23 (0.4)	-1 (0.7)	▼

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006



▲ 2006. gadā statistiski nozīmīgi augstāk  
▼ 2006. gadā statistiski nozīmīgi zemāk  
Iekavās norādīta standartkļūda

Turpinājums

Valsts	1-20 skolēnu			21-30 skolēnu			Vairāk nekā 30 skolēnu		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001.g.	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001.g.	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001.g.
Luksemburga	92 (0.1)	557 (1.2)	◇ ◇	6 (0.1)	554 (2.8)	◇ ◇	1 (0.0)	~ ~	◇ ◇
Rumānija	57 (3.3)	474 (6.7)	23 (4.3)	41 (3.4)	508 (7.0)	-13 (5.0)	2 (1.1)	~ ~	-9 (3.0)
Bulgārija	59 (4.0)	541 (5.5)	22 (5.1)	41 (4.0)	556 (6.7)	-21 (5.2)	0 (0.0)	~ ~	-1 (1.2)
Slovēnija	57 (3.4)	519 (2.5)	14 (5.1)	42 (3.4)	525 (3.1)	-16 (5.1)	1 (0.9)	~ ~	1 (0.9)
Itālija	53 (3.8)	548 (4.0)	3 (5.2)	47 (3.8)	555 (3.7)	-3 (5.2)	0 (0.0)	~ ~	0 (0.4)
Norvēģija	56 (4.4)	496 (4.1)	6 (6.1)	42 (4.1)	500 (3.3)	-7 (6.0)	2 (1.5)	~ ~	2 (1.7)
Lietuva	40 (3.0)	526 (2.7)	6 (4.3)	60 (3.0)	545 (2.0)	-4 (4.4)	0 (0.0)	~ ~	-1 (1.0)
Dānija	51 (3.9)	541 (3.4)	◇ ◇	49 (4.0)	553 (3.5)	◇ ◇	0 (0.5)	~ ~	◇ ◇
Latvija	51 (3.0)	531 (3.6)	19 (4.4)	45 (3.0)	550 (2.8)	-13 (4.9)	4 (1.5)	564 (11.8)	-7 (3.0)
Īslande	48 (0.4)	509 (1.9)	-2 (0.5)	49 (0.4)	511 (1.8)	-1 (0.5)	3 (0.1)	504 (10.6)	3 (0.1)
Beļģija (flāmu)	47 (3.9)	546 (2.7)	◇ ◇	52 (3.9)	548 (2.6)	◇ ◇	0 (0.3)	~ ~	◇ ◇
Austrija	42 (3.5)	542 (3.2)	◇ ◇	58 (3.5)	536 (2.8)	◇ ◇	0 (0.0)	~ ~	◇ ◇
Beļģija (franču)	39 (3.8)	496 (5.5)	◇ ◇	59 (3.7)	502 (3.3)	◇ ◇	2 (1.3)	~ ~	◇ ◇
Gruzija	51 (3.1)	467 (4.9)	◇ ◇	29 (3.3)	464 (4.1)	◇ ◇	20 (2.9)	489 (6.2)	◇ ◇
Polija	38 (3.6)	512 (3.9)	◇ ◇	60 (3.7)	524 (3.2)	◇ ◇	2 (0.8)	~ ~	◇ ◇
Trinitāda un Tobago	41 (3.1)	407 (9.8)	◇ ◇	53 (3.4)	456 (6.0)	◇ ◇	7 (2.0)	485 (14.4)	◇ ◇
Vācija	33 (2.8)	541 (4.1)	2 (4.1)	67 (2.8)	553 (2.5)	1 (4.1)	0 (0.1)	~ ~	-2 (0.9)
Ungārija	38 (3.6)	529 (5.6)	12 (4.8)	58 (3.8)	563 (3.5)	-6 (5.6)	4 (1.7)	568 (5.7)	-6 (3.3)
Krievija	35 (2.3)	542 (4.9)	-2 (4.2)	62 (2.5)	577 (4.0)	7 (4.5)	2 (1.1)	~ ~	-5 (2.2)
Moldova	35 (3.5)	495 (5.9)	13 (5.3)	55 (3.8)	499 (4.2)	-5 (6.2)	10 (2.4)	513 (8.3)	-8 (4.1)
Slovākija	34 (2.9)	520 (5.4)	3 (4.3)	59 (3.3)	534 (3.6)	2 (5.3)	7 (1.8)	553 (3.9)	-5 (3.4)
Spānija	32 (3.6)	498 (6.2)	◇ ◇	68 (3.6)	519 (2.8)	◇ ◇	0 (0.0)	~ ~	◇ ◇
ASV	26 (3.4)	535 (6.4)	3 (5.4)	68 (3.7)	541 (3.9)	1 (5.4)	5 (1.6)	540 (10.7)	-3 (2.9)
Zviedrija	33 (3.5)	542 (3.8)	8 (4.5)	61 (4.1)	553 (2.9)	-5 (6.2)	6 (2.3)	545 (8.5)	-2 (3.3)

IEA Starptautiskais lasīprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	1–20 skolēnu			21–30 skolēnu			Vairāk nekā 30 skolēnu		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001.g.	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001.g.	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001.g.
Kanāda, Alberta	24 (2.5)	558 (4.2)	◇ ◇	74 (2.7)	561 (3.0)	◇ ◇	3 (1.2)	542 (22.9)	◇ ◇
Kanāda, Jaunskotija	19 (2.3)	536 (6.1)	◇ ◇	79 (2.5)	544 (2.5)	◇ ◇	2 (0.9)	~ ~	◇ ◇
Francija	14 (1.9)	505 (4.8)	-3 (3.1)	85 (2.2)	524 (2.6)	3 (3.4)	1 (1.0)	~ ~	0 (1.4)
Nīderlandē	18 (3.3)	527 (4.1)	4 (4.2)	71 (3.8)	551 (2.0)	5 (5.5)	11 (2.6)	551 (5.1)	-10 (4.9) ▼
Makedonija	24 (3.3)	430 (10.6)	9 (4.3) ▲	58 (4.0)	454 (7.4)	0 (5.7)	17 (3.0)	427 (14.8)	-9 (4.8)
Kuveita	5 (1.8)	315 (23.7)	◇ ◇	91 (2.5)	331 (4.4)	◇ ◇	4 (1.8)	345 (15.5)	◇ ◇
Irāna	28 (2.8)	401 (6.8)	5 (4.4)	44 (3.7)	422 (5.3)	5 (6.0)	28 (3.4)	439 (7.9)	-10 (5.0) ▼
Kanāda, Kvebeka	7 (1.7)	528 (9.1)	3 (2.4)	91 (2.1)	535 (3.1)	-3 (3.0)	2 (1.3)	~ ~	0 (1.8)
Kanāda, Britu Kolumbija	10 (2.4)	570 (6.9)	◇ ◇	83 (3.2)	558 (3.3)	◇ ◇	7 (2.3)	556 (11.8)	◇ ◇
Kanāda, Ontario	6 (1.9)	539 (6.1)	2 (2.3)	85 (3.4)	554 (3.2)	-3 (4.5)	9 (3.1)	563 (7.2)	1 (4.1)
Skotija	11 (2.6)	525 (10.7)	0 (3.9)	71 (4.3)	528 (3.3)	0 (6.0)	18 (3.8)	524 (7.2)	0 (5.2)
Katara	12 (0.2)	352 (5.3)	◇ ◇	68 (0.3)	354 (1.5)	◇ ◇	20 (0.2)	344 (3.1)	◇ ◇
Jaunzēlande	10 (1.2)	508 (8.4)	1 (2.6)	71 (2.5)	535 (2.6)	2 (4.7)	19 (2.4)	539 (4.4)	-3 (4.2)
Anglija	8 (1.6)	566 (17.1)	-1 (2.8)	71 (3.8)	536 (3.7)	23 (5.8)	21 (3.5)	548 (6.3)	-22 (5.8) ▼
Izraēla	6 (1.9)	497 (23.2)	2 (2.4)	49 (4.1)	527 (6.4)	7 (6.1)	45 (4.0)	499 (8.3)	-9 (5.9)
Maroka	15 (2.8)	318 (15.8)	-1 (4.2)	35 (3.9)	338 (10.5)	4 (6.5)	50 (3.8)	318 (7.7)	-3 (6.7)
Indonēzija	19 (2.3)	391 (8.1)	◇ ◇	32 (3.8)	408 (7.2)	◇ ◇	49 (3.7)	408 (6.3)	◇ ◇
Taivāna	3 (0.7)	504 (6.8)	◇ ◇	22 (2.9)	530 (4.6)	◇ ◇	75 (2.8)	539 (2.4)	◇ ◇
Honkonga	1 (0.6)	~ ~	1 (0.6)	18 (3.3)	544 (6.1)	5 (5.2)	81 (3.3)	568 (2.6)	-6 (5.2)
Singapūra	3 (0.9)	583 (11.0)	2 (1.1) ▲	1 (0.5)	~ ~	-5 (1.6)	96 (1.1)	558 (3.0)	2 (2.0)
Dienvietzīme	3 (0.8)	244 (31.8)	◇ ◇	16 (2.4)	355 (21.7)	◇ ◇	81 (2.4)	292 (6.3)	◇ ◇
Starptautiski vid.	32 (0.5)	489 (1.6)		51 (0.5)	504 (0.9)		17 (0.3)	486 (1.7)	

▲ 2006. gadā statistiski nozīmīgi augstāk

▼ 2006. gadā statistiski nozīmīgi zemāk

Iekavās norādīta standartkļūda

## 7.4. Darbs mācību stundā

Ne visu mācību stundu skolotāji var veltīt mācībām – daļa laika jāvelta dažādiem administratīviem pienākumiem, disciplīnas uzturēšanai un citiem darbiem (sk. 7.5. tabulu). Latvijā tiešais mācību darbs, strādājot ar skolēniem frontāli, mazās grupās vai individuāli, bija 82% no visa stundu laika. Tas bija pat nedaudz vairāk nekā vidēji PIRLS 2006 pētījuma dalībvalstīs (81%). Latvijas skolotāji vidēji 6% laika veltīja dažādiem administratīviem darbiem un 7% disciplīnas uzturēšanai, kas precīzi atbilst valstu vidējiem rādītājiem.

7.5. tabula

Laiks, ko skolotāji velta dažādām aktivitātēm klasē

Valstis	% no laika, kas pavadīts klasē ar skolēniem				
	Mācot visu klasi kopumā	Darbs ar skolēniem individuāli vai mazās grupās	Administratīvo pienākumu veikšana	Disciplīnas uzturēšana	Citi pienākumi
Austrija	58 (1.2)	25 (1.1)	5 (0.2)	7 (0.4)	5 (0.3)
Beļģija (flāmu)	55 (1.6)	26 (1.0)	5 (0.3)	7 (0.4)	7 (0.7)
Beļģija (franču)	61 (1.2)	22 (1.1)	5 (0.3)	7 (0.4)	5 (0.4)
Bulgārija	59 (1.2)	24 (0.9)	5 (0.3)	7 (0.5)	6 (0.5)
Kanāda, Alberta	55 (1.6)	26 (1.2)	6 (0.3)	8 (0.6)	5 (0.4)
Kanāda, Britu Kolumbija	56 (1.8)	25 (1.5)	5 (0.3)	8 (0.6)	5 (0.5)
Kanāda, Jaunskotija	55 (1.4)	27 (1.1)	5 (0.3)	8 (0.6)	5 (0.4)
Kanāda, Ontario	49 (1.3)	28 (1.3)	7 (0.4)	9 (0.7)	7 (0.4)
Kanāda, Kvebeka	50 (1.8)	24 (1.5)	6 (0.4)	12 (0.9)	8 (0.7)
Taivāna	72 (1.0)	13 (0.6)	4 (0.3)	6 (0.3)	5 (0.4)
Dānija	46 (1.4)	33 (1.5)	6 (0.3)	9 (0.7)	5 (0.5)
Anglija	53 (1.2)	30 (1.3)	5 (0.3)	6 (0.5)	6 (0.5)
Francija	65 (1.2)	20 (0.9)	3 (0.2)	7 (0.6)	4 (0.5)
Gruzija	60 (1.6)	18 (0.9)	8 (0.4)	7 (0.4)	7 (0.4)
Vācija	57 (1.5)	24 (1.3)	6 (0.3)	6 (0.4)	6 (0.4)
Honkonga	64 (1.8)	7 (0.5)	12 (1.3)	6 (0.5)	11 (0.9)
Ungārija	56 (1.3)	32 (1.3)	3 (0.2)	5 (0.4)	4 (0.3)
Īslande	42 (0.2)	28 (0.2)	7 (0.0)	13 (0.1)	11 (0.1)
Indonēzija	55 (1.4)	18 (0.8)	8 (0.5)	10 (0.5)	8 (0.4)
Irāna	52 (1.4)	20 (0.9)	7 (0.3)	11 (0.5)	10 (0.5)
Izraēla	57 (1.6)	24 (1.4)	6 (0.3)	8 (0.6)	5 (0.4)
Itālija	68 (1.1)	17 (0.8)	3 (0.2)	7 (0.5)	5 (0.5)
Kuveita	55 (2.5)	18 (1.4)	6 (0.8)	11 (1.1)	10 (1.0)
<b>Latvija</b>	<b>60 (1.4)</b>	<b>22 (0.9)</b>	<b>6 (0.3)</b>	<b>7 (0.5)</b>	<b>5 (0.4)</b>

95

Valstis	% no laika, kas pavadīts klasē ar skolēniem				
	Mācot visu klasi kopumā	Darbs ar skolēniem individuāli vai mazās grupās	Administratīvo pienākumu veikšana	Disciplīnas uzturēšana	Citi pienākumi
Lietuva	63 (1.3)	26 (1.1)	3 (0.2)	4 (0.3)	4 (0.4)
Luksemburga	62 (0.1)	21 (0.1)	4 (0.0)	5 (0.0)	8 (0.0)
Maķedonija	55 (1.5)	25 (1.3)	6 (0.3)	8 (0.5)	6 (0.4)
Moldova	49 (1.6)	27 (1.2)	8 (0.7)	7 (0.6)	9 (0.8)
Maroka	60 (1.8)	22 (1.5)	5 (0.6)	7 (0.7)	6 (0.8)
Nīderlande	49 (1.6)	29 (1.5)	6 (0.4)	6 (0.5)	9 (0.6)
Jaunzēlande	39 (0.9)	41 (1.0)	7 (0.4)	8 (0.3)	6 (0.3)
Norvēģija	54 (1.6)	30 (1.6)	4 (0.4)	7 (0.6)	5 (0.4)
Polija	64 (1.0)	21 (0.8)	4 (0.2)	5 (0.4)	5 (0.3)
Katara	x x	x x	x x	x x	x x
Rumānija	55 (1.3)	30 (1.1)	4 (0.3)	5 (0.3)	5 (0.4)
Krievija	64 (1.1)	24 (1.0)	4 (0.2)	4 (0.2)	4 (0.4)
Skotija	44 (1.4)	40 (1.2)	5 (0.3)	7 (0.6)	5 (0.5)
Singapūra	60 (0.8)	16 (0.5)	9 (0.4)	9 (0.3)	6 (0.3)
Slovākija	64 (1.0)	21 (0.8)	5 (0.2)	6 (0.4)	4 (0.3)
Slovēnija	67 (1.1)	20 (0.9)	5 (0.4)	6 (0.3)	2 (0.3)
Dienvidāfrika	48 (1.1)	23 (0.9)	10 (0.5)	11 (0.5)	8 (0.4)
Spānija	61 (1.4)	20 (1.2)	6 (0.7)	8 (0.5)	5 (0.5)
Zviedrija	59 (1.9)	24 (1.4)	4 (0.3)	8 (0.6)	5 (0.5)
Trinidāda un Tobago	63 (1.1)	16 (0.8)	5 (0.2)	10 (0.6)	6 (0.3)
ASV	55 (1.6)	25 (1.4)	7 (0.4)	9 (0.5)	5 (0.3)
Starptautiski vid.	57 (0.2)	24 (0.2)	6 (0.1)	7 (0.1)	6 (0.1)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Iekavās norādīta standartklūda

Tāpat kā pasaulē atšķiras skolas, klases un skolotāji, ļoti atšķirīgi ir mācību plāni un metodes lasīšanas mācīšanai. Latvijā ceturto klašu skolēni skolā mācās vidēji 20 astronomiskās stundas nedēļā, tikai dažās valstīs šis skaitlis ir nedaudz mazāks – Krievijā, Rumānijā, Slovēnijā un Maķedonijā (18 vai 19). Vidēji PIRLS 2006 pētījuma dalībvalstīs skolēniem skolā bija 24 astronomiskās mācību stundas. Latvijas izglītības sistēma ir orientēta uz lielu patstāvīgā darba apjomu – plašiem mājasdarbiem. Tajā pašā laikā pētījumi rāda, ka lielākā daļā sākumskolas klašu ar augstiem vidējiem sasniegumiem, skolās ir pagarinātās dienas stundas, kuras vada valodas skolotāja.



7.6. tabula

## Skolotāju veltītais laiks formālai lasīšanas mācīšanai

Valstis	Vai ir laiks, kas paredzēts tikai lasīšanas mācīšanai?				Vidējais stundu skaits nedēļā, kas veltīts formālai lasīšanas mācīšanai
	Jā		Nē		
	Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	
Austrija	73 (2.9)	539 (2.7)	27 (2.9)	535 (4.0)	1.6 (0.06)
Beļģija (flāmu)	91 (2.0)	548 (2.1)	9 (2.0)	536 (5.5)	1.4 (0.08)
Beļģija (franču)	65 (4.1)	498 (3.7)	35 (4.1)	507 (4.7)	1.8 (0.11)
Bulgārija	89 (2.9)	547 (4.4)	11 (2.9)	543 (19.6)	2.7 (0.11)
Kanāda, Alberta	69 (3.9)	561 (2.7)	31 (3.9)	558 (5.4)	2.9 (0.21)
Kanāda, Britu Kolumbija	83 (3.0)	557 (3.3)	17 (3.0)	562 (7.7)	3.1 (0.19)
Kanāda, Jaunskotija	87 (2.7)	543 (2.4)	13 (2.7)	536 (6.7)	3.0 (0.19)
Kanāda, Ontario	82 (4.1)	555 (3.0)	18 (4.1)	557 (7.0)	3.1 (0.27)
Kanāda, Kvebekas	73 (4.0)	531 (3.2)	27 (4.0)	539 (5.0)	2.2 (0.25)
Taivāna	75 (3.6)	536 (2.4)	25 (3.6)	535 (3.4)	1.0 (0.06)
Dānija	61 (3.7)	550 (3.3)	39 (3.7)	544 (4.0)	1.7 (0.15)
Anglija	80 (3.6)	542 (3.7)	20 (3.6)	540 (11.2)	1.8 (0.08)
Francija	88 (2.5)	524 (2.4)	12 (2.5)	506 (6.9)	2.1 (0.11)
Gruzija	84 (3.2)	472 (3.7)	16 (3.2)	468 (8.5)	3.1 (0.17)
Vācija	43 (3.5)	548 (3.8)	57 (3.5)	549 (2.3)	1.4 (0.07)
Honkonga	73 (4.0)	567 (2.7)	27 (4.0)	555 (5.1)	1.7 (0.14)
Ungārija	99 (0.8)	551 (3.1)	1 (0.8)	~ ~	2.9 (0.20)
Īslande	75 (0.3)	512 (1.7)	25 (0.3)	502 (2.7)	1.8 (0.01)
Indonēzija	73 (3.7)	400 (5.4)	27 (3.7)	419 (7.2)	2.6 (0.23)
Irāna	84 (2.7)	421 (3.9)	16 (2.7)	418 (10.2)	3.4 (0.12)
Izraēla	69 (3.9)	506 (6.2)	31 (3.9)	519 (11.0)	1.8 (0.12)
Itālija	79 (3.2)	553 (3.3)	21 (3.2)	547 (5.7)	2.4 (0.13)
Kuveita	71 (3.6)	333 (5.8)	29 (3.6)	324 (9.0)	4.4 (0.32)
<b>Latvija</b>	<b>61 (3.4)</b>	<b>540 (3.5)</b>	<b>39 (3.4)</b>	<b>543 (3.6)</b>	<b>2.2 (0.12)</b>
Lietuva	68 (3.4)	537 (2.0)	32 (3.4)	539 (3.4)	3.0 (0.20)
Luksemburga	100 (0.0)	557 (1.1)	0 (0.0)	~ ~	1.4 (0.00)
Maķedonija	64 (3.6)	432 (6.5)	36 (3.6)	465 (8.5)	2.5 (0.19)
Moldova	93 (1.6)	498 (3.3)	7 (1.6)	506 (11.1)	5.0 (0.28)
Maroka	88 (2.7)	325 (6.8)	12 (2.7)	295 (14.1)	2.2 (0.06)
Nīderlande	96 (1.6)	546 (1.7)	4 (1.6)	551 (12.5)	1.5 (0.05)
Jaunzēlande	96 (0.8)	535 (2.0)	4 (0.8)	513 (11.4)	3.2 (0.09)
Norvēģija	68 (3.7)	497 (3.4)	32 (3.7)	501 (3.6)	2.7 (0.20)
Polija	49 (4.2)	515 (3.2)	51 (4.2)	523 (3.6)	2.6 (0.20)
Katara	79 (0.3)	350 (1.5)	21 (0.3)	360 (3.4)	4.6 (0.02)
Rumānija	77 (3.3)	487 (5.8)	23 (3.3)	489 (9.2)	3.2 (0.21)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Vai ir laiks, kas paredzēts tikai lasīšanas mācīšanai?				Vidējais stundu skaits nedēļā, kas veltīts formālai lasīšanas mācīšanai
	Jā		Nē		
	Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Skolēnu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	
Krievija	94 (1.6)	566 (3.3)	6 (1.6)	540 (17.8)	3.1 (0.05)
Skotija	87 (3.2)	527 (3.1)	13 (3.2)	525 (8.9)	2.5 (0.17)
Singapūra	62 (3.1)	554 (3.4)	38 (3.1)	564 (4.5)	2.0 (0.17)
Slovākija	94 (1.5)	531 (2.9)	6 (1.5)	532 (9.7)	3.0 (0.03)
Slovēnija	42 (3.2)	521 (3.6)	58 (3.2)	522 (2.5)	1.9 (0.19)
Dienvidāfrika	70 (2.8)	305 (8.8)	30 (2.8)	304 (11.0)	1.9 (0.13)
Spānija	68 (3.6)	516 (3.4)	32 (3.6)	504 (4.7)	2.0 (0.15)
Zviedrija	79 (3.5)	548 (2.8)	21 (3.5)	548 (3.9)	1.6 (0.09)
Trinidāda un Tobago	92 (2.1)	436 (5.5)	8 (2.1)	427 (16.8)	3.7 (0.21)
ASV	94 (2.0)	539 (3.9)	6 (2.0)	551 (8.5)	4.8 (0.19)
Starptautiski vid.	77 (0.5)	500 (0.7)	23 (0.5)	496 (1.5)	2.5 (0.02)

PIRLS 2006

Iekavās norādīta standartklūda

Vidēji nedēļā skolotāji lasīšanas mācīšanai veltījuši 2,5 stundas, Latvijā nedaudz mazāk – 2,2 stundas (sk. 7.6. tabulu). 61% Latvijas skolēnu stundās bija paredzēts laiks, kurā norisinās tikai lasīšanas mācīšanās, 39% šāds laiks netika izdalīts. Skolēnu sasniegumi abās šajās grupās praktiski neatšķirās, tie otrajā grupā bija pat nenozīmīgi augstāki. Acīmredzot skolotāji veiksmīgi plāno klases darbības, ņemot vērā konkrētos skolēnus.

## 7. nodaļas kopsavilkums

Kopumā jāatzīst, ka:

- Latvija pieder pie valstīm ar ekstremālu skolotāju dzimumu nesabalansētību, kas varbūt ir viens no lielās meiteņu un zēnu lasītprasmes sasniegumu atšķirības iemesliem,
- skolās ienāk maz jaunu skolotāju, un vidējais skolotāju darba stāžs, kas turpina palielināties, ir viens no lielākajiem visās pētījuma dalībvalstīs,
- vidēji skolotājiem Latvijā ir laba izglītība,
- vidēji Latvijas skolotāji nav ļoti apmierināti ar savu darbu, bet neapstiprinās sabiedriskajā telpā izteiktie minējumi par skolotāju ievērojamo neapmierinātību ar darbu,
- vidēji Latvijas skolās ir nelielas klases, vidējais skolēnu skaits klasēs samazinās. Tas ne tikai sadārdzina izglītību, bet var arī novest pie skolēnu vidējo sasniegumu samazināšanās,
- vidēji Latvijas 4. klases skolēni skolās pavada īsu mācību nedēļu, jo ļoti daudz laika paredzēts mājasdarbu pildīšanai.

## 8. Latvijas skolotāju darbs klasēs ar augstiem lasītprasmes sasniegumiem

Aplūkojot klašu vidējos sasniegumus lasītprasmē, redzams, ka atšķirības ir lielas. Šīs atšķirības varēja rasties gan nejaušības dēļ (nejauši klasē iestājušies spējīgi vai mazāk spējīgi skolēni), gan skolas atrašanās vietas dēļ (piesaistot skolēnus no noteiktām dzīves vietām), gan skolas augstā vai zemā prestiža dēļ (piesaistot noteiktu interešu skolēnus), gan arī skolotāju augstās vai ne tik augstās meistarības dēļ. Šajā nodaļā tiks analizēts skolotāju darbs lasītprasmes sekmēšanā, balstoties uz PIRLS 2001. gada pētījuma datiem un papildus veiktā kvalitatīvā pētījuma rezultātiem.

### 8.1. Kvalitatīvā pētījuma norise

Analizējot PIRLS pētījuma 2006. gada cikla skolēnu sasniegumus klašu līmenī, tika izdalīta 15% liela klašu grupa (29 klases) ar augstākajiem vidējiem sasniegumiem (B grupa). Tika salīdzinātas šīs grupas skolotāju atbildes uz aptaujas jautājumiem ar pārējo skolotāju (A grupa) sniegtajām atbildēm, lai atrastu atšķirības, ko varētu saistīt ar skolēnu sasniegumiem lasītprasmē. Lai gan aptauja bija plaša, tomēr tā nespēja aptvert visas reālās dzīves situācijas un nianšes. Tādēļ tika veikta padziļināta deviņu B grupas skolotāju intervēšana. Visaugstāko sasniegumu grupu veidoja gan klases ar latviešu, gan ar krievu mācību valodu, bet intervijas notika skolās ar latviešu mācību valodu. Šāda izvēle tika pamatota ar divās valodās veiktu interviju sarežģītu apstrādi, kam būtu nepieciešama papildu tulkošana vai īpašas kodēšanas sistēmas izstrāde un lietošana.

Intervijas bija daļēji strukturētas, intervēšana notika klātienē, sarunas tika ierakstītas digitālajā diktofonā. No ierakstiem tika veidoti interviju pilno tekstu atšifrējumi, pēc tam tika izdalītas nozīmīgākās kategorijas un veikta būtiskākās informācijas filtrēšana. Interviju jautājumi ietvēra šādas jomas:

- skolēnu kontingents,
- klases īpatnības, salīdzinot ar citām klasēm,
- skolēnu aktivitātes ārpus mācību darba,
- skolēnu vecāki un sadarbība ar skolu,
- īpašas lasīšanu veicinošas aktivitātes,

- skolēnu sagatavotība mācībām sākumskolā,
- izmantotās mācību grāmatas, uzdevumi un metodes,
- tehnoloģiju lietošana lasītprasmes apguvē,
- skolēnu motivēšana,
- skolas, rajona un valsts līmeņa atbalsts skolotājiem,
- speciālistu (logopēda, psihologa) pieejamība skolā,
- skolotāju sadarbība ar kolēģiem,
- darbs ar apdāvinātiem skolēniem vai skolēniem ar zemiem sasniegumiem,
- sasniegumu vērtēšana,
- dzimuma noteiktās atšķirības lasīšanā.

Visi kvalitatīvā pētījuma respondenti bija sievietes vecumā no 30 līdz vairāk nekā 60 gadiem ar darba stāžu no 9 līdz 49 gadiem. Respondenti bija gan no Rīgas, gan citu pilsētu, gan lauku skolām.

## 8.2. Skola, skolēni un vecāki

Viens no pirmajiem intervijas jautājumiem bija par skolēnu kontingentu skolā un klasē, lai noskaidrotu, vai augstie sasniegumi nav skaidrojami ar skolas elitārumu. Visi respondenti apgalvoja, ka sākumskolas skolēnu komplektācija skolā ir «ģeogrāfiska» – tuvākā skola apkārtnes skolēniem. No pētījuma rezultātiem autori secina, ka par elitārām skolām sākumskolas izglītības pakāpē runāt ir lieki, jo pirmkārt, *Vispārējās izglītības likums* (1999) aizliedz rīkot iestājpārbaudījumus 1.–6. klases skolēniem, otrkārt, no pētījuma dalībiskolām tikai sākumskolas apgalvoja drīzāk pretējo, ka skolēni (vai viņu vecāki), kas jau nolēmuši, kā ievirzīt bērna izglītības ieguvu, drīzāk izvēlas pamatskolas vai vidusskolas jau sākumskolas periodam, lai aiztaupītu skolēnam migrēšanu no vienas mācību iestādes uz otru, sākumskolas līmeni beidzot. Šis apgalvojums ļāva atmest pieņēmumu, ka labākajās klasēs mācās īpaši izmeklēti bērni un iedziļināties citu augstus sasniegumus veicinošu faktoru noskaidrošanā un izpētē. Tiesa gan, dažādi interpretējams ir fakts, ka Rīgā klases ar augstākajiem lasītprasmes sasniegumiem bija Centra rajona skolās.

Nākamais faktors, kas, pētījumu uzsākot, likās nozīmīgs, bija skolēnu sagatavotība, uzsākot mācības 1. klasē. Iespējams, augstie lasītprasmes sasniegumi 4. klasē skaidrojami nevis ar elitārām sākumskolām, bet īpašiem bērnudārziem un padziļinātām pirmsskolas izglītības programmām. Arī šis pieņēmums neapstiprinājās – klasēs ar augstākajiem sasniegumiem sagatavotības līmenis, uzsākot mācības 1. klasē, ir bijis visdažādākais, sākot no samērā zema līmeņa (slikti sagatavoti bērni, reti kurš skolēns māc lasīt) līdz augstam līmenim (klases, kurās iestājušies ļoti labi sagatavoti

skolēni, kas jau 1. klases sākumā mācēja lasīt). Daļa skolotāju uzsvēra, ka nav sakarības starp sagatavotību sākumskolas sākumā un mācību panākumiem sākumskolas beigās. Par skolēnu sagatavotību jāpiebilst, ka Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātās *Pamatprasmes pirmsskolēnam, uzsākot pamatizglītības apguvi* (2005) satur norādi, ka pirmsskolēns «sāk lasīt vienkāršus (1–2 zilbju) vārdus», bet dokumentā nav minēts, ka, uzsākot mācības 1. klasē, skolēnam jāprot lasīt. Tomēr, spriežot pēc intervēto skolotāju atbildēm, gan lasīt pratēji, gan nepratēji sākumskolas sākumposmā nav retums.

Analizējot skolēnu vecumu, konstatēts, ka augstāko sasniegumu grupas skolēni ir nedaudz jaunāki. Vidējais skolēnu vecums testa laikā bija 11,0 gadi ar standartnovirzi 0,5, bet B grupā – 10,9 gadi, vidējā vecuma starpība A un B grupu klašu skolēniem bija 1,5 mēneši (statistiski nozīmīga, ja  $\alpha = 0,05$ ). A grupā bija 8% skolēnu, bet B grupā tikai 2,5%, kuru vecums neatbilst vispārpieņemtajam skolas sākuma vecumam (7 gadi attiecīgajā kalendārajā gadā). Šie skolēni skolu sākuši apmeklēt vēlāk vai kādu iemeslu dēļ atpalikuši par vienu mācību gadu. Šo skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasme ir ievērojami zemāki nekā pārējiem (starpība ir 0,7 standartnovirzes).

Nedaudz atšķiras A un B grupu klašu lielumi. Vidējais klases lielums visās pētījuma skolās bija 21 skolēns, bet A grupā vidējais klases lielums bija 20,5 skolēni, B grupā – 24,1 skolēns. Šī atšķirība ir statistiski nozīmīga. Arī intervijās vairāki skolotāji uzsvēra lielākas klases priekšrocības, piemēram: «*Ļoti grūti, ja ir 3 bērni klasē. Es varu pateikt, kas man ir vieglāk [ja ir maz skolēnu], man nav mājās jālabo darbi, bet stundā strādāt ir daudz grūtāk. Lielā klasē sadali grupās, skaties, pakonsultē, es pat 4. klasē [28 skolēni] stundu laikā varēju lasīt grāmatu, viņiem bija, ko darīt, un viņi strādāja. Organizēt darbu ir vieglāk lielākās klasēs, protams, ne ar 36 bērniem, bet kādi 24 – tad ir ideāli.*»

Skolotāju aptaujas parādīja, ka ievērojama nozīme bijusi skolā dotajai iespējai papildus strādāt ar tiem skolēniem, kuru sasniegumi lasītprasme ir augsti. B grupā šādas iespējas norāda 62% skolotāju, bet A grupā – tikai 38%. Šī atšķirība ir liela un statistiski nozīmīga. Jāņem vērā skolēnu savstarpējā ietekme – jo vairāk klasē ir skolēnu ar augstiem sasniegumiem, jo vairāk uzlabojas arī pārējo skolēnu sasniegumi.

Nākamais pētnieku pieņēmums bija saistīts ar to, ka nejaušas apstākļu sakritības dēļ parastas skolas parastā klasē mācās ļoti apdāvināti skolēni, un tādēļ šī klase nonāk augstāko sasniegumu grupā. Arī šis pieņēmums neapstiprinājās. Skolotāju atbildes un klašu raksturojumi bija visdažādākie, dažkārt pat nedaudz pretrunīgi, piemēram: «*Kaut gan es nekad neesmu bijusi apmierināta, kā mani bērni lasa. Bet klase laba.*» Sākot no ļoti

diplomātiskām atbildēm, ka katra klase ir savā ziņā ļoti īpaša un ka šī klase ne ar ko daudz neatšķiras no citām, turpinot ar apgalvojumiem, ka ar pētījuma klasi vienkārši ļoti laimējies vai klase atzīstama par patiešām spējīgu, beidzot ar atzinumiem, ka augsto sasniegumu klases bērniem mācībās ir gājis patiešām grūti. Tātad skolotāju vērtējumos par savām klasēm nav vienprātības.

Vairāki pētījumi (Beck, Juel, 1999) parādījuši, ka liela nozīme skolēnu lasītprasmes attīstībā ir vecāku aktivitātei šajā jautājumā. Bieži tiek uzsvērtas aktivitātes pirmsskolas vecumā (Denton, West, 2002), galvenokārt lielu nozīmi piešķirot lasīšanai priekšā (Lyon, 1999). Arī šajā pētījumā lielākajā daļā interviju bija atrodami pierādījumi tam, ka vecāku darbam ar bērnu un sadarbībai ar skolu ir liela nozīme skolēna sasniegumos. Tikai vienā no deviņām intervijām izskanēja, ka sadarbība ar skolēnu vecākiem nav izdevusies. Visi respondenti uzsvēra vecāku ietekmes nozīmi bērna sasniegumu veicināšanā. Vairākas skolotājas atzina, ka individuālas pārrunas ir efektīvāka sadarbības forma nekā vecāku kopsapulces. Vairumā gadījumu vecāki nav aktīvi priekšlikumu izteicēji un lēmēji, viņi parasti atbalsta skolotāju iniciatīvu. Daļa respondentu centās vecākus īpaši informēt par bērnu mācību sasniegumiem, izdarot regulāras atzīmes skolēnu dienasgrāmatās un sniedzot iespēju iepazīties ar bērnu pārbaudes darbiem un to rezultātiem, kā arī ar skolēna sasniegumu progresu. Ir arī skolotāji, kas raksta vecākiem īpašas pateicības par sekmīgu skolēna mācību darba atbalstu un veicināšanu. Analizējot augsto sasniegumu klašu skolotāju izteikumus par sadarbību ar vecākiem, varēja izvirzīt hipotēzi, ka labai skolas un skolotāju sadarbībai ar vecākiem, kā arī vecāku līdzatbildībai par bērna mācību sasniegumu izmaiņām ir pozitīva ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem.

Pētniekus interesēja arī tas, vai klasēs ar augstiem sasniegumiem lasītprasme bija pieejamas logopēda, psihologa un sociālā pedagoga konsultācijas un atbalsts. Skolās logopēds nav obligāts, bet ir ieteicams un parasti skolēniem ir pieejams. Saskaņā ar *Skolotāja logopēda darba paraugnoteikumiem vispārējās izglītības iestādē* (2004) «skolotājs logopēds strādā vispārējās izglītības iestādē ar pirmsskolas vecuma piecgadīgiem un sešgadīgiem izglītojamiem un pirmo līdz ceturto klašu izglītojamiem, kuriem ir izteikti runas un rakstu valodas traucējumi» un «skolotāja logopēda pamatuzdevums ir veikt izglītojamo runas un rakstu valodas traucējumu diagnosticēšanu, profilaksi un korekciju, lai sekmētu valodas attīstību un veicinātu brīvu un radošu personību». *Skolotāja logopēda darba paraugnoteikumi vispārējās izglītības iestādē* piemērojami, sākot ar 2004./2005. mācību gadu. Interviju respondenti, izņemot vienu gadījumu, apgalvoja, ka logopēda pakalpojumi skolēniem ir pieejami. Gadījumā, kad skolā logopēds

nebija pieejams, respondente situāciju raksturoja šādi: «*Nē, nav logopēda, bet mums ir šīs te logopēdiskās problēmas. Un mēs visi drusciņ esam izglītoti logopēdiski. Es arī vasaras mēnešos esmu kursus beigusi. Ja vajag, tad es sajēdzu ko tur vajag, bet dabīgi, ka man nav instrumentu, bet vingrinājumi un tā.*» Intervijās tika minēti vairāki logopēda darba varianti skolā:

- 1) darbojas bez papildu samaksas ar visiem, kam tas nepieciešams,
- 2) ar skolas vecuma bērniem darbojas par papildu samaksu,
- 3) strādā vairākās skolās un atbrauc, piemēram, 2 reizes nedēļā.

Sadarbība ar skolas psihologu dažādās skolās ir dažāda – ir gadījumi, kad psihologs aktīvi piedalās skolas dzīvē, apmeklē pasākumus, viesojas stundās, tiekas ar skolēnu vecākiem u. tml., bet ir arī gadījumi, kad skolotāji apstiprina tāda speciālista klātbūtni skolā, tomēr uzsver, ka nekādas sadarbības nav bijis. Dažas skolotājas min piemērus, kad vecāki jūtas neērti, ka viņu bērnam ir kādi sarežģījumi un jāapmeklē logopēda konsultācijas. Arī veids, kādā skolēni nonāk speciālistu redzeslokā, un skolotāju aktivitāte speciālistu iesaistīšanā dažādās skolās ir atšķirīga, piemēram: «*Logopēds apzina septembrī visas klases, tad bērnus, kuriem tās lielākās vajadzības, ar vecāku atļauju ņem apmācīt,*» (2 skolās) vai arī «*Sūtām [skolotāji bērnus pie speciālistiem] biezā slānī – tik, cik var uzņemt.*» Visi interviju respondenti atzina, ka speciālistu darbs ar skolēniem, kam ir kādas mācīšanās grūtības, ir vajadzīgs un sniedz pozitīvus rezultātus.

### 8.3. Mācību materiāli

Pētnieki izvirzīja pieņēmumu, ka mācību materiāli varētu būt augstu mācību sasniegumu veicinātāji, tomēr mācību grāmatu un citu latviešu valodas mācību līdzekļu izvēlē pētījuma respondenti nebija vienprātīgi. Pētījumā tika uzsvērti latviešu valodas mācību līdzekļi, jo literatūras apgūšana atsevišķa mācību priekšmeta ietvaros var sākties jau no 4. klases, bet tas nav obligāti, un parasti literatūra tiek iekļauta latviešu valodā. Kā teikts *Pamatizglītības programmas (kods 2101 1111) paraugā* (2005): «4. klasē no latviešu valodas apguvei atvēlētā kopējā stundu skaita 1 stundu iespējams izmantot izpratnes par literatūru veidošanai, nodrošinot pāreju uz literatūras kā atsevišķa mācību priekšmeta apguvi.» Skolotāji intervijās kā latviešu valodas apgūšanai lietotos mācību materiālus nosauca gan Dz. Paegles mācību materiālu komplektu *Vārds*, gan J. Mazjānes un I. Vilciņas mācību materiālus 4. klasei, gan autoru kolektīva izstrādātos materiālus *Zile*, gan Z. Anspokas mācību grāmatu komplektu. Tātad augstus lasītprasmes sasniegumus sākumskolā nevar skaidrot tikai ar kāda atsevišķa mācību metodiskā līdzekļa autoru veiksmi un profesionalitāti.

Visi respondenti atzina, ka neatkarīgi no tā, kādus mācību materiālus lieto, tiek izmantota tikai daļa uzdevumu, kas ievietoti skolēnu darba burtnīcās, bet pārējos mācību uzdevumus izstrādā skolotājas pašas, viņu kolēģes vai nereti arī skolēni.

Tika analizētas skolotāju atbildes uz aptaujas jautājumiem par lasīšanas tekstiem – cik bieži stundās skolēni lasa īsus stāstus, pasakas, dzeju, lugas, zinātniskus aprakstus par cilvēkiem un lietām, diagrammas un shēmas (sk. 8.1. tabulu). B grupas skolotāji gandrīz visus šos tekstu veidus izmantojuši biežāk nekā A grupas skolotāji, tomēr tikai uz jautājumiem par lielāku daiļdarbu ar vairākām nodaļām un dzejoļu lasīšanu atbildes bija statistiski nozīmīgi atšķirīgas. Puse B grupas skolotāju katru nedēļu izmanto dzeju kā lasīšanas tekstu, bet A grupā tādu skolotāju bija tikai ceturtda daļa. Līdzīga situācija bija ar biežākām, vairāku nodaļu apjoma grāmatām. Tieši šo lasāmvielu B grupas skolotāji izmantoja biežāk.

8.1. tabula

**A un B grupu skolotāju atbilžu sadalījums uz jautājumu  
«Laikā, kad notiek lasīšanas mācības un/vai lasīšana ar skolēniem,  
cik bieži jūs skolēniem uzdoat lasīt šāda veida tekstus?»**

Cik bieži jūs skolēniem uzdoat lasīt šāda veida tekstus?	Atbilde	Atbilžu biežums A grupā	Atbilžu biežums B grupā
a) Īsus stāstus (piem., fabulas, pasakas, stāstus, zinātnisko fantastiku, detektīvstāstus)	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	42%	59%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	37%	38%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	20%	3%
	Nekad vai gandrīz nekad	1%	0%
b) Biezākas grāmatas ar nodaļām (daiļliteratūru) *	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	0%	7%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	23%	41%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	64%	41%
	Nekad vai gandrīz nekad	12%	10%
c) Dzeju *	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	1%	3%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	26%	45%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	70%	45%
	Nekad vai gandrīz nekad	12%	7%
d) Lugas	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	0%	0%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	4%	4%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	66%	61%
	Nekad vai gandrīz nekad	30%	36%
e) Zinātniskus aprakstus vai skaidrojumus par cilvēkiem, lietām vai notikumiem	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	3%	10%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	24%	31%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	58%	55%
	Nekad vai gandrīz nekad	16%	3%



f) Dažādu ierīču lietošanas pamācības un rokasgrāmatas	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	3%	11%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	6%	4%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	39%	50%
	Nekad vai gandrīz nekad	53%	36%
g) Kartes, diagrammas vai shēmas	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	7%	7%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	23%	35%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	51%	41%
	Nekad vai gandrīz nekad	19%	17%

\* Atšķirības starp A un B grupu statistiski nozīmīgas, ja  $\alpha = 0,05$

Tehniskie līdzekļi mācību procesā tika lietoti samērā vienveidīgi. Skolās ir mācību materiālu kopēšanas iespējas, un tās tiek intensīvi izmantotas. Datori ir pieejami, bet tos galvenokārt lieto skolēnu darbu noformēšanai datordrukā. Divas trešdaļas respondentu pieminēja audio ierakstu (kasešu) klausīšanos mācību procesā. Galvenokārt tie bija ieraksti, kas pievienoti mācību grāmatām, bet mēdza būt arī literāro pasaku vai folkloras ieraksti, daļu no tiem uz skolu atnesa skolēni no personīgajām kolekcijām. Audio materiālu lietošanas popularitāte mācību procesā varētu būt stimuls mācību materiālu autoriem pievērst to izstrādei papildu uzmanību un veicināt piedāvājuma paplašināšanu. Skolu bibliotēkas varētu nodarboties ne tikai ar grāmatu sagādi, uzglabāšanu un aizdošanu, bet arī ar nelielu audiotēku veidošanu.

#### 8.4. Skolēnu vērtēšana

*Noteikumos par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem (2006) norādīts, ka Latvijā mācību sasniegumus 1. klasē vērtē aprakstoši, 2. un 3. klasē matemātikā un latviešu valodā (skolās ar latviešu mācību valodu) vērtē 10 ballu skalā un 4. klasē matemātikā, dabaszinībās un latviešu valodā (skolās ar latviešu mācību valodu) vērtējums ir 10 ballu skalā. Šajā kontekstā šķita būtiski uzzināt sākumskolas skolotāju viedokli par vērtējumu ar atzīmi pirmajās četrās pamatskolas klasēs. Respondenti vienprātīgi atzina, ka vērtējums ar atzīmi ir nepieciešams gan skolēniem, gan vecākiem. Tika uzsvērts, ka skolēni gaida un vēlas, lai tiktu novērtēti ar atzīmi, savukārt vecāki daudz labāk izprot vērtējumu, kas izdarīts ar atzīmi. Pētījuma respondenti atzina, ka tāda kārtība mācību sasniegumu vērtēšanai sākumskolā kā pašlaik ir piemērota.*

Nozīmīgs faktors lasītprasmes attīstībā ir skolēnu motivācija. Ko par skolēnu motivēšanu saka augstāko sasniegumu klašu skolotājas? Jāpiebilst, ka tiešs jautājums par motivēšanu netika uzdots, bet šī kategorija izdalīta interviju analīzes gaitā, jo visi respondenti motivācijas nozīmi pēc

būtības tika pieminējuši. Augstāko sasniegumu klašu skolotājiem nebija vienprātības motivēšanas jautājumos. Trešā daļa respondentu uzsvēra sacensības kā motivāciju paaugstinošu elementu sākumskolas klasēs. Tika minēts, ka paši skolēni veicina sacensības, ja to nedara skolotājs, salīdzinot sevi ar citiem, piemēram: «*Salīdzināšanas un tādas lietas ir tas instruments, ar ko piespiest viņus vairāk lasīt.*» Ir arī pretējs viedoklis: «*Protams, ka patīk, ka ir labas atzīmes, bet daudz necīnījāties par tām atzīmēm, mums nebija tādas sacensības.*» Lielākā daļa respondentu akcentēja atalgojuma nepieciešamību mācību procesā, kas var būt atzīmes, atzinības, apbalvojumi utt. Individuālā progresa kā motivējoša faktora nozīmīgumu uzsvēra divas skolotājas. Intervēto skolotāju pieeja mācīšanās stimulācijai bija ļoti dažāda, sākot no stingras disciplīnas, draudiem atstāt uz otru gadu un vasaras darbiem, draudzīgu pasēdēšanu direktora kabinetā divas reizes gadā un izteiksmīgu priekšā lasīšanu un beidzot ar visas skolas kopēju politiku labāko skolēnu apbalvošanā mācību semestra beigās. Kāda respondente atklāja vienu no skolēnu ieinteresēšanas veidiem: «*Ja es viņiem kaut ko pasaku, kaut ko tādu, kas vēl nav [programmā], tas viņiem tā interesē!*» Vienā no klasēm labākos skolēnu darbus varēja publicēt reģionālajā avīzē, par ko autoriem bija liels prieks. Apkopojot interviju rezultātus motivācijas jautājumā, vienīgais secinājums varētu būt, ka skolēna mācību panākumiem būtu jāvainagojas ar kaut ko patīkamu.

Interesantas bija skolotāju atbildes uz jautājumiem par skolēna progresa novērtēšanā izmantojamo informāciju (sk. 8.2. tabulu). Vismazāk skolotāji paļaujas uz valsts pārbaudes darbiem. Latvijas gadījumā tās ir ISEC izstrādātās ieskautes. B grupas skolotāji lielāku nozīmi piešķir viņiem nosauktajiem novērtēšanas veidiem, tomēr īpaši izcēlās personiskā profesionālā viedokļa ņemšana vērā. B grupas skolotāji pilnīgi pamatoti bija pārliecinātāki par savu varēšanu un sava viedokļa pamatotību.

8.2. tabula

**A un B grupu skolotāju atbilžu sadalījums uz jautājumu  
«Cik nozīmīgi, jūsuprāt, ir šādi skolēnu lasītprasmes novērtēšanas veidi?»**

Cik nozīmīgi, jūsuprāt, ir šādi skolēnu lasītprasmes novērtēšanas veidi?	Atbilde	Atbilžu biežums A grupā	Atbilžu biežums B grupā
a) Diagnostiskie lasīšanas testi	Ļoti nozīmīgs	39%	45%
	Nozīmīgs	61%	55%
	Gandrīz nenozīmīgs vai nenozīmīgs	1%	0%
b) Dažādi testi klasē (piem., skolotāja sagatavoti vai testi mācību grāmatās)	Ļoti nozīmīgs	42%	45%
	Nozīmīgs	57%	52%
	Gandrīz nenozīmīgs vai nenozīmīgs	1%	3%

c) Valsts vai reģionālie pārbaudes darbi	Ļoti nozīmīgs	20%	28%
	Nozīmīgs	57%	45%
	Gandrīz nenozīmīgs vai nenozīmīgs	23%	28%
d) Jūsu profesionālais viedoklis *	Ļoti nozīmīgs	39%	68%
	Nozīmīgs	61%	32%
	Gandrīz nenozīmīgs vai nenozīmīgs	1%	0%

\* Atšķirības starp A un B grupu statistiski nozīmīgas, ja  $\alpha = 0,05$

## 8.5. Mācību darba metodes

Augstāko sasniegumu klašu skolotājas tika aicinātas dalīties pieredzē par mācību aktivitātēm un metodēm lasītprasmes attīstības veicināšanai. Izmantotās mācību metodes bija ļoti dažādas un interesantas. Līdzīgi kā noskaidrots iepriekš veiktos pētījumos (Geske, Ozola, 2007) ļoti populāra ir ārpusklases jeb mājas lasīšana. Tikai viena no skolotājām minēja, ka izmanto obligāto literatūru, pārējās astoņas respondentes centušās izvairīties no obligātās literatūras sarakstiem, tā vietā mudinot skolēnus patstāvīgi izvēlēties interesantāko lasāmvielu. Pēc literārā darba izlasīšanas ārpus skolas klasē par to jāpastāsta. 1.–2. klasē nereti tiek rīkotas tādas kā sacensības, kurš visvairāk izlasīs, bet jau 3.–4. klasē daļa skolēnu saprot, ka līderus tāpat nepanāks un neapsteigs, un šāds motivācijas veids zaudē savu spēku. Vairākas skolotājas mēdz bērnus aicināt nodoties lasīšanai arī vasaras brīvlaikā.

Pētījuma respondenti intervijās stāstīja, ka klasē izmanto tādas lasītprasmi veicinošas aktivitātes kā pasaku un stāstu nobeigumu sacerēšanu, zīmējumu zīmēšanu par atsevišķām teksta vienībām, tabulu un pašiem savu grāmatiņu veidošanu, kā arī tekstu plānu rakstīšanu.

Skolotājas lasīšanas veicināšanā bieži iesaistījušas arī skolas un reģionālās bibliotēkas. Vairākas skolotājas uzsvēra, ka sākumskolas skolēni ir aktīvi bibliotēkas apmeklētāji. Trīs no deviņām augsto sasniegumu klašu skolotājām apstiprināja klases aktīvu līdzdalību *Bērnu žūrijā*, kas ir Valsts kultūrkapitāla fonda finansēta, Latvijas Nacionālās bibliotēkas izstrādāta un saskaņā ar Kultūras ministrijas Nacionālo programmu *Kultūra* īstenota mērķprogramma – *Bērnu žūrija: lasīšanas veicināšanas programma*. Tās mērķis ir veicināt bērnus lasītprīeku, iesaistīt vecākus, skolotājus, bibliotekārus un pašvaldību vadītājus par aktīviem dalībniekiem lasīšanas veicināšanas programmas attīstībā visā Latvijā. Nodrošināt bērnus ar jaunāko literatūru arī tad, ja viņi dzīvo nabadzīgā pašvaldībā, un rast iespēju bērniem izteikt domas par grāmatām un lasīšanu. Latvijas Nacionālā bibliotēka iegādājas kultūras programmas ekspertu komisijas izvēlētās jaunākās

bērnu lasāmvielas kolekciju un nogādā to konkursa kārtībā izraudzītām bibliotēkām – *Bērnu žūrijas* dalībniecēm, kur bērni lasa un vērtē iegādātās kolekcijas grāmatas. Vecuma grupas: 1.–2. klase, 3.–4. klase, 5.–7. klase, 8.–9. klase. Katrai grupai izlasīšanai un vērtēšanai tiek piedāvātas 6 grāmatas, no kurām 3 drīkst aizstāt ar citas vecumgrupas grāmatām, ja tās šķiet interesantākas.

Piecas no deviņām augstāko sasniegumu klašu skolotājām tā vai citādi norādīja uz klases vai skolas dramatisko (teātra) pulciņu vai vienkārši lugu lasīšanas pozitīvo ietekmi uz skolēnu lasītprasmes attīstību. Vairākas no augsto sasniegumu klasēm aktīvi piedalījās skolas vai klases līmeņa iestudējumos, skolotājas uzsvēra, ka teksta izteiksmīga lasīšana un lomu mācīšanās ievērojami uzlabo skolēnu lasītprasmi. Gadījumos, kad skolēni nebija iesaistīti aktīvā teātra spēlēšanā, skolotājas aicināja bērnus un viņu vecākus iesaistīties lugu lasīšanā lomās ģimenes lokā, mudinot, lai sākumskolas skolēns uzņemtos lomu ar visgarāko tekstu. Pamatojoties uz lielākās respondentu daļas pozitīvajām atsauksmēm par dažādu ludziņu iestudēšanu ar skolēnu piedalīšanos un/vai vienkārši vecumam atbilstošu lugu lasīšanu lomās, iespējams izvirzīt hipotēzi, ka teātra spēlēšana vai uz literāriem materiāliem balstītas lomu spēles ir sākumskolas skolēnu lasītprasmes attīstību veicinošas aktivitātes.

Ļoti interesants bija kādas skolas lasīšanas veicināšanas projekts, kura ietvaros reizi nedēļā vienu starpbrīdi 15 minūtes visi skolā lasīja – neviens nekur negāja, nekas cits nenotika, tikai lasīšana. Lasīja skolēni, skolotāji, apkopējas un pavāri – visi. *Lasa visi* bija kādas uzņēmīgas skolotājas projekts, kas guva atsaucību, un, iespējams, palīdzēja veicināt PIRLS 2006 pētījumā piedalījušās 4. klases lasītprasmi.

Kā lasītprasmi veicinošus četras respondentes minēja dažāda mēroga projektu darbus, kas izstrādāti gan individuāli, gan grupās un kuru ietvaros tika lasīts salīdzinoši liels daudzums dažādu tekstu ar nolūku kritiski izvērtēt un atrast sev nepieciešamo. Bieži vien projekta darbi neaprobežojas tikai ar dažādas literatūras studijām, piemēram: *«Projekts «Piens» – tam projektam mēs izcili gatavojāties, tad mēs aizbraucām uz Saldu uz «Druvu» – saldējuma ražotni –, tad gotiņkonfektes Saldū, uz Rīgas Piena kombinātu dabūjām atļauju...»*

PIRLS 2006 pētījuma aptaujās bija ietverta arī jautājumu grupa par dažādām skolēnu aktivitātēm mācību stundas laikā – cik bieži skolotājs lasa skaļi klasei, skolēni lasa skaļi klasei, skolēni skaļi lasa mazās grupās, skolēni lasa klusu pie sevis u. c. (sk. 8.3. tabulu). Visbiežāk skolotāji lika lasīt skolēniem skaļi visai klasei vai klusu pie sevis. Liela uzmanība tika pievērsta vārdu krājuma paplašināšanai. B grupas skolotāji lielākoties biežāk izmantoja dažādas aktivitātes. Tomēr tas nenotika vienmēr,

piemēram, A grupā skolēni stundās vairāk lasīja pašu izvēlētās grāmatas. Statistiski nozīmīgas atšķirības A un B grupas skolotāju atbildēs bija tikai uz jautājumu par skolēnu kļušu lasīšanu stundās. B grupas skolotāji šim darbības veidam piešķīra lielāku uzmanību. Pēc autoru domām, vispusējas lasīšanas aktivitātes klasē atspoguļo šāds intervijas fragments: «Viņi viens otram lasīja priekšā, citreiz speciāli sadalīju, kurš labāk lasa ar vājāku lasītāju. Citreiz paši izvēlas – viņiem vienkārši ir jābūt tai iespējai lasīt gan skaļi priekšā, gan pašam darboties ar tekstu.»

8.3. tabula

**A un B grupu skolotāju atbilžu sadalījums uz jautājumu «Cik bieži jūs izmantojat šādus darba paņēmienus lasītprasmes mācībās un/vai citās lasīšanas aktivitātēs?»**

Cik bieži jūs izmantojat šādus darba paņēmienus?	Atbilde	Atbilžu biežums A grupā	Atbilžu biežums B grupā
a) Skolotājs skaļi lasa klasei	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	27%	21%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	47%	59%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	21%	17%
	Nekad vai gandrīz nekad	4%	3%
b) Skolēni skaļi lasa klasei	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	76%	76%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	22%	24%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	2%	0%
	Nekad vai gandrīz nekad	0%	0%
c) Skolēni skaļi lasa mazās grupās	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	10%	10%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	34%	45%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	39%	31%
	Nekad vai gandrīz nekad	17%	14%
d) Skolēni lasa kļušu pie sevis *	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	66%	72%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	24%	24%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	9%	3%
	Nekad vai gandrīz nekad	0%	0%
e) Skolēni lasa kļušu pie sevis, kamēr daži skolēni lasa skaļi	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	39%	45%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	18%	17%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	16%	24%
	Nekad vai gandrīz nekad	28%	14%
f) Skolēniem tiek dots laiks, lai lasītu grāmatas pēc pašu izvēles	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	8%	11%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	21%	11%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	59%	75%
	Nekad vai gandrīz nekad	12%	4%
g) Skolēniem tiek mācīts lasīt dažādos veidos (ātri pārlasīt tekstu, rūpīgi izlasīt tekstu u. c.)	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	29%	35%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	38%	21%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	28%	38%
	Nekad vai gandrīz nekad	6%	7%

109

h) Skolēniem tiek mācīts atšifrēt skaņas un vārdus	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	17%	8%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	27%	39%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	43%	39%
	Nekad vai gandrīz nekad	14%	15%
i) Sistemātiski tiek papildināts skolēnu vārdu krājums	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	70%	66%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	25%	31%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	6%	3%
	Nekad vai gandrīz nekad	0%	0%
j) Skolēniem tiek mācīts saprast jaunus vārdus izlasītajā tekstā	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	83%	93%
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	16%	7%
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	1%	0%
	Nekad vai gandrīz nekad	0%	0%

\* Atšķirības starp A un B grupu statistiski nozīmīgas, ja  $\alpha = 0,05$

Skolēni klasē strādā individuāli, grupās un visa klase kopā. Skolotājam jāprot sabalansēt visas šīs darba formas. Kopumā ar visu klasi kopā skolotāji strādāja 60% no stundas laika, ar grupām vai individuāli – 20% laika. Vienmēr aktuāls bijis jautājums par skolēnu dalīšanu darba grupās – vai grupu dalībnieku izvēlei jābūt nejaušai, vai paši skolēni tās nosaka, vai tajās jāietver skolēni ar dažādām spējām vai skolēni ar līdzīgām spējām. Atbilde, protams, nav skaidra. To norādīja arī skolotāji intervijās. Augstāko sasniegumu klašu skolotāji bieži šīs skolēnu grupas variēja atkarībā no mācību mērķiem un uzdevumiem. Tomēr aptauja parādīja, ka B grupas skolotāji biežāk nekā A grupas skolotāji izvēlējās veidot grupas, kurās ir skolēni ar vienādām/līdzīgām spējām. Bieži šādas grupas veidoja 41% B grupas skolotāju un 22% A grupas skolotāju. Kaut arī grupu sniegums varētu būt atšķirīgs, ļoti iespējams, ka, darbojoties šādās grupās, katrs skolēns iegūst vairāk.

## 8. nodaļas kopsavilkums

Kā parāda pētījumu rezultāti, augstu lasītprasmes rezultātu sasniegšana iespējama daudzos dažādos veidos atbilstoši skolotāju pārlicībai un konkrētiem skolas apstākļiem. Veiksmīgam mācību darbam optimālas ir samērā lielas klases, bet augstus rezultātus var sasniegt arī mazās klasēs, veicinot dažāda vecuma skolēnu sadarbību, piemēram, dramatiskajā pulciņā.

Ļoti svarīgi ir veicināt skolēnu vēlēšanos lasīt. Lai paaugstinātu skolēnu motivāciju, jācenšas ievērot pozitīvie mācību sasniegumi un tie jāatalgo ar atzīmēm un uzslavām. To var panākt gan stimulējot skolēnu savstarpējo sacensību, gan veicinot skolēnu sadarbību un izceļot jaunu ikviena skolēna sasniegumu.

Obligātās literatūras norādīšana skolēnu interesi par lasīšanu neviņo. Augstāki sasniegumi ir skolēniem, kuru skolotāji arī sākumskolā vairāk izmanto nopietnāku literatūru – dzeju un vairāku nodaļu apjoma daiļliteratūras grāmatas. Iespējams, tas raksturo pašu skolotāju aizraušanos ar literatūru, kas pozitīvi iespaido arī skolēnus.

Augsto sasniegumu klasēs skolotājam ir iespēja papildus strādāt arī ar apdāvinātajiem bērniem, šajās klasēs nozīmīga vieta ierādīta arī logopēda darbam.

Vecākiem ir liela nozīme skolēnu mācību sasniegumu ietekmēšanā sākumskolas periodā, to norāda arī daudzu skolotāju un vecāku veiksmīgā sadarbība. Tomēr ir klases, kurās sasniegti ļoti augsti lasītprasmes rezultāti arī tad, ja skolotājām ir slikti kontakti ar vecākiem. Augstus lasītprasmes sasniegumus var panākt, un tie tiek panākti gandrīz jebkurā Latvijas vietā – gan Rīgas prestižajās skolās, gan lielo pilsētu skolās, gan rajonu centru un lauku skolās.





## 9. Lasīšana ģimenēs

Iepriekšējās divās nodaļās tika analizēta skolotāju darbība skolā. Tomēr, ņemot vērā lasītprasmes kā īpašas prasmes specifiku un mājasdarbu lielo nozīmi Latvijas izglītības sistēmā, ļoti svarīgas ir skolēnu aktivitātes ģimenē. Īpaši svarīga ir kopīga lasīšana pirmsskolas vecumā, ko lielā mērā ietekmē gan iespējas, gan vecāku izpratne par lasīšanu un vēlme lasīt. Nodaļā aplūkotas skolēnu izglītības iespējas mājās, skolēnu un vecāku lasīšanas paradumi un attieksme pret lasīšanu.

### 9.1. Vecāku nodarbinātība

Viens no izplatītākajiem stereotipiem ir tāds, ka vecākiem nav laika nodarboties ar saviem bērniem, jo viņi ir aizņemti darbā. Šo stereotipu lielā mērā atspēko 9.1. tabulas dati. Tabulā apkopoti dati par vecāku aizņemtību darbā – abi vecāki strādā atalgotu darbu pilnu slodzi, viens vecāks strādā atalgotu darbu pilnu slodzi, abi vecāki strādā nepilnu slodzi. Lielākajā daļā valstu, arī Latvijā, augstāki skolēnu sasniegumi bija tad, ja abi vecāki strādā pilnu darba slodzi. Latvijā pusei skolēnu (51%), kuru sasniegumi ir augstāki nekā citiem skolēniem, abi vecāki strādā pilnu slodzi. Jāatzīmē, ka, salīdzinot pētījuma dalībvalstis, Latvijas skolēnu vecāku nodarbinātība bija ļoti augsta, jo vidēji abi vecāki strādā atalgotu darbu pilnu slodzi tikai 36% ģimeņu. Nīderlandē ir Latvijai pilnīgi pretēja situācija – abi vecāki pilnu slodzi strādā tikai 5% gadījumā, un šiem skolēniem ir salīdzinoši zemākie sasniegumi. Augstākie skolēnu sasniegumi Nīderlandē ir gadījumā, kad abi vecāki strādā nepilnu slodzi.

### 9.2. Lasīšanas resursi mājās

Nodarbībām ar bērniem nepieciešams ne tikai vecāku laiks, bet arī lasīšanas resursi. Pētījuma ietvaros izšķir četrus mācību līdzekļus, kas nepieciešami lasītprasmes apgūšanai – savs rakstāmgalds, savas grāmatas, dators un iespēja lasīt dienas laikrakstus. Kopējo izglītības resursu vērtēšanai tika izveidots *mājas izglītības resursu indekss* ar trim vērtībām – augsts, vidējs, zems. Augsta indeksa vērtība bija tad, ja mājās ir vismaz

## Vecāku nodarbinātība

Valsts	Abi strādā atalgoju darbu pilnu slodzi		Viens no vecākiem strādā atalgoju darbu pilnu slodzi		Abi strādā atalgoju darbu nepilnu slodzi		Citi varianti	
	Studentu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Studentu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Studentu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Studentu skaits (%)	Vidējie sasniegumi
Austrija	23 (0,8)	543 (2,8)	71 (1,0)	543 (2,2)	2 (0,3)	~	4 (0,4)	517 (6,2)
Beļģija (flāmu)	36 (1,2)	551 (2,1)	54 (1,2)	553 (2,2)	1 (0,2)	~	8 (0,5)	527 (4,4)
Beļģija (franču)	34 (1,1)	518 (2,7)	54 (1,1)	504 (2,8)	5 (0,4)	472 (6,9)	7 (0,5)	474 (6,0)
Bulgārija	50 (1,6)	569 (3,6)	30 (1,1)	541 (5,1)	15 (1,4)	514 (8,3)	5 (0,7)	542 (10,4)
Kanāda, Alberta	40 (1,3)	560 (2,8)	55 (1,3)	571 (2,9)	1 (0,2)	~	4 (0,4)	550 (9,4)
Kanāda, Britu Kolumbijā	39 (1,0)	560 (3,4)	54 (0,9)	568 (3,0)	2 (0,3)	~	5 (0,5)	550 (8,9)
Kanāda, Jaurskotijā	48 (0,9)	550 (2,6)	46 (0,9)	547 (2,8)	2 (0,2)	~	4 (0,5)	511 (6,7)
Kanāda, Ontārio	51 (1,3)	560 (3,0)	44 (1,3)	561 (3,6)	1 (0,2)	~	4 (0,5)	521 (9,6)
Kanāda, Kvebeka	54 (1,4)	539 (3,4)	40 (1,2)	537 (3,2)	2 (0,3)	~	4 (0,5)	500 (7,2)
Taivāna	49 (0,8)	546 (2,2)	34 (0,8)	539 (2,9)	5 (0,3)	519 (6,2)	12 (0,6)	516 (3,0)
Dānija	60 (1,2)	552 (2,6)	33 (1,1)	549 (2,9)	1 (0,1)	~	6 (0,5)	524 (6,3)
Francija	40 (1,2)	537 (2,1)	51 (1,0)	525 (2,4)	3 (0,3)	498 (8,5)	6 (0,5)	499 (6,4)
Gruzija	13 (0,9)	494 (5,3)	37 (1,5)	484 (4,0)	36 (1,7)	463 (5,3)	14 (1,4)	469 (6,9)
Vācija	12 (0,6)	547 (3,6)	77 (1,0)	559 (2,6)	4 (0,4)	535 (6,4)	6 (0,5)	540 (5,3)
Honkonga	38 (1,1)	570 (2,4)	50 (1,0)	565 (2,6)	4 (0,4)	550 (5,6)	8 (0,6)	557 (4,5)
Ungārija	52 (1,3)	567 (3,0)	38 (1,1)	555 (3,3)	4 (0,6)	493 (10,7)	7 (0,6)	525 (7,6)
Īslande	53 (0,9)	521 (1,9)	44 (0,9)	513 (2,0)	1 (0,2)	~	2 (0,2)	~
Indonēzija	19 (1,5)	413 (6,0)	50 (1,8)	409 (5,2)	20 (1,8)	404 (6,6)	12 (1,5)	393 (9,5)
Irāna	8 (0,8)	460 (9,0)	53 (1,9)	436 (4,1)	9 (1,0)	415 (13,1)	29 (1,5)	406 (5,3)
Izraēla	44 (1,6)	562 (3,4)	42 (1,4)	527 (4,5)	5 (0,6)	466 (9,7)	9 (0,7)	482 (9,4)
Itālija	31 (0,9)	564 (3,6)	56 (1,0)	553 (3,1)	4 (0,5)	549 (7,2)	10 (0,7)	552 (4,8)
Kuveita	27 (1,1)	362 (4,8)	49 (1,2)	331 (5,3)	7 (0,6)	352 (12,4)	17 (0,8)	323 (7,0)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Abi strādā atalgoātu darbu pilnu slodzi		Viens no vecākiem strādā atalgoātu darbu pilnu slodzi		Abi strādā atalgoātu darbu nepilnu slodzi		Citi varianti	
	Studentu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Studentu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Studentu skaits (%)	Vidējie sasniegumi	Studentu skaits (%)	Vidējie sasniegumi
<b>Latvija</b>	<b>51 (1,0)</b>	<b>549 (2,6)</b>	<b>39 (0,9)</b>	<b>541 (3,1)</b>	<b>3 (0,5)</b>	<b>522 (15,1)</b>	<b>8 (0,5)</b>	<b>534 (5,5)</b>
Lietuva	49 (1,1)	548 (2,0)	35 (0,8)	537 (2,3)	4 (0,3)	515 (5,4)	13 (0,7)	523 (4,2)
Luksemburga	21 (0,6)	548 (2,4)	70 (0,7)	568 (1,6)	2 (0,2)	~	6 (0,3)	551 (3,9)
Makedonija	24 (1,1)	496 (5,6)	38 (1,0)	451 (5,0)	29 (1,2)	445 (5,3)	9 (0,7)	444 (8,0)
Moldova	21 (1,1)	514 (4,4)	30 (1,2)	507 (4,8)	36 (1,6)	487 (4,5)	13 (1,1)	504 (5,2)
Maroka	11 (1,2)	363 (16,0)	60 (1,7)	341 (5,4)	5 (1,1)	260 (15,9)	24 (1,4)	315 (10,0)
Nīderlande	5 (0,4)	547 (5,1)	82 (1,0)	557 (1,7)	6 (0,7)	571 (5,9)	8 (0,6)	545 (5,4)
Jaunzēlande	29 (1,0)	549 (2,9)	62 (1,1)	555 (2,3)	2 (0,2)	~	7 (0,5)	527 (8,3)
Norvēģija	51 (1,2)	505 (2,9)	44 (1,4)	499 (3,9)	1 (0,2)	~	4 (0,5)	465 (8,8)
Polija	48 (1,3)	535 (2,8)	42 (1,1)	515 (3,0)	7 (0,5)	501 (5,4)	4 (0,4)	490 (7,8)
Katarā	20 (0,6)	381 (4,1)	49 (0,8)	365 (2,6)	14 (0,5)	357 (4,0)	16 (0,6)	337 (3,7)
Rumānija	38 (1,8)	523 (3,9)	33 (1,3)	496 (5,2)	9 (1,2)	445 (12,7)	20 (1,7)	460 (8,1)
Krievija	48 (1,0)	575 (3,2)	40 (0,9)	565 (4,0)	5 (0,6)	533 (12,2)	6 (0,5)	543 (6,2)
Singapūra	41 (0,7)	571 (3,0)	51 (0,8)	559 (3,2)	2 (0,2)	~	6 (0,3)	545 (5,2)
Slovākija	62 (1,1)	547 (2,4)	29 (1,0)	535 (2,6)	5 (0,6)	446 (8,7)	3 (0,3)	514 (9,1)
Slovēnija	75 (0,8)	530 (2,2)	23 (0,7)	508 (3,3)	2 (0,2)	~	1 (0,2)	~
Spānija	36 (1,1)	532 (3,1)	50 (1,4)	523 (2,9)	3 (0,5)	488 (9,0)	10 (0,7)	520 (5,4)
Zviedrija	44 (0,9)	556 (3,0)	51 (0,9)	551 (2,3)	3 (0,4)	537 (7,1)	2 (0,3)	~
Trinidāda un Tobago	39 (1,2)	467 (5,3)	49 (1,2)	432 (5,8)	5 (0,6)	394 (10,7)	6 (0,5)	445 (9,3)
Starptautiski vid.	36 (0,2)	520 (0,8)	47 (0,2)	508 (0,6)	7 (0,1)	472 (2,1)	9 (0,1)	488 (1,5)

Iekavās norādīta standartklāda

~ Nepietiek datu sasniegumu norādīšanai

IEA Starptautiskais Iestāpšanas novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

100 grāmatu, vismaz 25 bērnu grāmatas, trīs vai četri nosauktie mācību līdzekļi un vismaz viens no vecākiem ir beidzis augstskolu (bakalaura grāds vai augstāks). Vecāku izglītība, protams, nav materiāls resurss, bet ir ļoti nozīmīga izpratnei par izglītības vērtību un līdz ar to bērnu mācīšanās nepieciešamību. Zema indeksa vērtība bija tad, ja ģimenē nav vismaz 25 grāmatu, nav vismaz 25 bērnu grāmatu, nav vairāk kā divu nosaukto mācību līdzekļu, nevienam no vecākiem nav vismaz vidējās izglītības. Vidēja indeksa vērtība bija visos pārējos gadījumos.

Augsts mājas izglītības resursu indekss Latvijā bija 9% skolēnu (sk. 9.2. tabulu). Starptautiski vidēji šis rādītājs bija 11%. Ņemot vērā, ka pētījumā piedalījās daudzas jaunattīstības valstis un pat valstis ar salīdzinoši trūcīgiem iedzīvotājiem (piemēram, Indonēzija, Maroka, Dienvidāfrika), Latvijas ģimeņu mājas izglītības resursu indeksa vērtības bija ļoti zemas. Ļoti satraucoši, ka piecos gados ir ievērojami samazinājusies skolēnu grupa ar augstu mājas izglītības resursu indeksu (no 14% uz 9%), it īpaši, ņemot vērā, ka skolēniem ar augstu indeksa vērtību sasniegumi bijuši statistiski nozīmīgi augstāki.

Aplūkojot atsevišķi bērnu grāmatu skaitu ģimenēs, situācija Latvijā nav tik slikta, tomēr tikai 13% vienpadsmit gadus vecu bērnu bija vairāk nekā 100 grāmatas (sk. 9.3. tabulu). Šī vērtība atbilst starptautiski vidējai, bet ir par 2% mazāka nekā 2001. gadā. Pieaudzis skolēnu skaits, kuriem mājās ir maz grāmatu vai nav gandrīz nemaz. Tas, protams, vidējo lasītprasmi neuzlabo.

Lai arī pašlaik Latvijā ir ļoti daudz studentu (2006./07. mācību gadā bija gandrīz 130 000), pēc 2000. gada tautas skaitīšanas datiem valstī bija tikai 12% iedzīvotāju ar augstāko izglītību. 18% Latvijas ceturto klašu skolēnu vismaz vienam no vecākiem ir augstākā izglītība, tas ir tikpat, cik Dienvidāfrikā, un ievērojami zemāk par starptautiski vidējo (25%). Dānijā un Norvēģijā šis rādītājs sasniedz 49%.

### 9.3. Vecāku attieksme pret lasīšanu

Bērnu lasīšanas sasniegumus un paradumus ietekmē arī vecāku lasīšanas paradumi un attieksme pret lasīšanu. Lai novērtētu vecāku attieksmi, PIRLS pētījuma vecāku aptaujā tika iekļauti pieci apgalvojumi par lasīšanas paradumiem:

- a) Es lasu tikai tad, kad man tas ir noteikti jādara.
- b) Man patīk sarunāties ar citiem cilvēkiem par grāmatām.
- c) Man patīk brīvā laikā lasīt.
- d) Es lasu tikai tad, ja man nepieciešama informācija.
- e) Lasīšana mājās ir nozīmīga aktivitāte.

## Mājas izglītības resursu indekss (MIRI) un tendences

Valsts	Augsts MIRI			Vidējs MIRI			Zems MIRI		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Norvēģija	26 (1.2)	531 (2.5)	-7 (1.8) ▼	74 (1.2)	493 (2.9)	7 (1.8) ▲	0 (0.1)	~	0 (0.1)
Dānija	24 (1.3)	576 (3.4)	◇	75 (1.3)	540 (2.3)	◇	1 (0.2)	~	◇
Islande	24 (0.8)	550 (2.9)	4 (1.1) ▲	76 (0.8)	507 (1.6)	-4 (1.1) ▼	0 (0.1)	~	0 (0.1)
Zviedrija	22 (1.4)	578 (3.5)	-3 (1.9)	78 (1.4)	546 (2.1)	3 (1.9)	0 (0.1)	~	0 (0.1)
Skotija	21 (1.6)	589 (6.7)	4 (2.1) ▲	77 (1.6)	531 (3.1)	-4 (2.1) ▼	1 (0.4)	~	0 (0.5)
Kanāda, Britu Kolumbija	20 (1.2)	597 (3.6)	◇	79 (1.3)	556 (2.9)	◇	0 (0.2)	~	◇
Nīderlande	20 (1.1)	584 (2.9)	13 (1.3) ▲	79 (1.1)	550 (1.4)	-12 (1.3) ▼	1 (0.3)	~	0 (0.4)
Kanāda, Alberta	19 (1.2)	598 (3.9)	◇	80 (1.2)	559 (2.6)	◇	0 (0.1)	~	◇
Kanāda, Jaunskotija	19 (1.1)	590 (3.5)	◇	81 (1.1)	539 (1.8)	◇	0 (0.1)	~	◇
Kanāda, Ontārio	18 (1.5)	591 (4.2)	0 (2.1)	81 (1.4)	550 (2.6)	0 (2.0)	1 (0.2)	~	0 (0.3)
Jaunzēlande	18 (1.0)	591 (3.6)	-1 (1.5)	81 (1.0)	541 (2.0)	2 (1.6)	1 (0.1)	~	-1 (0.3)
Izraēla	16 (1.3)	587 (4.9)	x x	82 (1.4)	526 (3.8)	x x	2 (0.4)	~	x x
Ungārija	15 (1.1)	607 (2.9)	-5 (1.7) ▼	80 (1.3)	548 (2.8)	4 (1.7) ▲	5 (0.9)	467 (8.8)	2 (1.0)
Francija	15 (1.1)	570 (3.1)	1 (1.5)	82 (1.1)	520 (1.9)	1 (1.5)	4 (0.4)	463 (5.7)	-3 (0.6) ▼
Luksemburga	14 (0.5)	601 (2.6)	◇	82 (0.5)	555 (1.1)	◇	3 (0.3)	499 (5.2)	◇
Kanāda, Kvebeka	14 (0.9)	571 (4.8)	0 (1.5)	84 (0.9)	534 (2.6)	-1 (1.5)	2 (0.3)	~	0 (0.4)
Beļģija (flāmu)	14 (1.0)	580 (2.5)	◇	84 (1.0)	545 (1.8)	◇	2 (0.3)	~	◇
Spānija	13 (1.3)	560 (4.4)	◇	82 (1.2)	520 (2.4)	◇	5 (0.7)	458 (9.0)	◇
Vācija	12 (0.9)	592 (2.9)	-4 (1.2) ▼	85 (0.9)	553 (2.1)	3 (1.2) ▲	3 (0.3)	483 (6.0)	0 (0.5)
Krievija	12 (1.0)	610 (4.8)	4 (1.2) ▲	86 (1.0)	560 (3.4)	-4 (1.2) ▼	2 (0.3)	~	0 (0.4)
Singapūra	11 (0.5)	613 (4.0)	0 (1.0)	86 (0.5)	556 (2.8)	0 (1.0)	2 (0.3)	~	0 (0.4)
Bulgārija	11 (1.1)	608 (5.8)	0 (1.4)	74 (1.8)	549 (4.0)	-2 (2.4)	15 (1.9)	514 (11.1)	2 (2.5)
Lietuva	11 (0.7)	577 (2.9)	0 (1.3)	88 (0.8)	533 (1.6)	-1 (1.3)	1 (0.2)	~	0 (0.4)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valsts	Augsts MIRI			Vidējs MIRI			Zems MIRI		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Slovākija	10 (0.7)	585 (3.1)	1 (1.3)	86 (1.0)	533 (2.2)	-1 (1.6)	4 (0.8)	407 (14.5)	0 (1.2)
Taivāna	10 (0.8)	585 (3.9)	◇	86 (0.8)	534 (1.9)	◇	3 (0.3)	473 (6.5)	◇
<b>Latvija</b>	9 (0.8)	571 (3.9)	-5 (1.2) ▼	90 (0.8)	540 (2.4)	6 (1.2) ▲	1 (0.2)	~	-1 (0.4)
Honkongā	9 (0.9)	589 (2.9)	5 (1.0) ▲	85 (0.7)	565 (2.2)	3 (1.1) ▲	6 (0.5)	531 (7.2)	-8 (1.1) ▼
Gruzija	9 (0.8)	510 (4.9)	◇	87 (1.1)	470 (3.1)	◇	4 (0.9)	453 (23.7)	◇
Slovēnija	9 (0.5)	578 (3.4)	-2 (0.9) ▼	90 (0.6)	519 (2.0)	3 (0.9) ▲	2 (0.2)	~	-1 (0.4)
Polija	9 (0.7)	583 (4.5)	◇	82 (0.8)	522 (2.2)	◇	9 (0.7)	458 (5.9)	◇
Itālija	8 (0.7)	598 (4.4)	1 (0.9)	84 (1.0)	553 (2.9)	-2 (1.3) ▼	8 (0.9)	517 (7.7)	2 (1.0)
Katarā	7 (0.3)	402 (5.4)	◇	85 (0.4)	363 (1.7)	◇	8 (0.3)	321 (6.3)	◇
Austrija	7 (0.7)	592 (4.2)	◇	92 (0.7)	538 (1.8)	◇	1 (0.2)	~	◇
Trinitāda un Tobago	5 (0.5)	510 (8.3)	◇	89 (0.9)	443 (4.8)	◇	7 (0.8)	375 (9.2)	◇
Beļģija (franču)	5 (0.5)	553 (5.8)	◇	91 (0.6)	502 (2.5)	◇	4 (0.5)	440 (5.9)	◇
Makedonija	5 (0.5)	523 (9.0)	3 (0.6) ▲	85 (1.1)	457 (3.7)	3 (1.7)	11 (1.1)	373 (6.3)	-6 (1.7) ▼
Kuveita	4 (0.4)	401 (12.4)	◇	90 (0.6)	348 (4.4)	◇	6 (0.5)	308 (13.3)	◇
Rumānija	4 (0.6)	578 (5.7)	-1 (1.1)	77 (1.6)	504 (4.1)	-2 (2.0)	19 (1.7)	429 (10.0)	3 (2.1)
Moldova	4 (0.6)	554 (9.8)	0 (0.9)	74 (1.1)	506 (2.9)	-16 (1.6) ▼	22 (1.1)	477 (5.2)	16 (1.4) ▲
Dienvīdāfrika	3 (0.5)	528 (15.0)	◇	70 (1.0)	324 (6.2)	◇	26 (1.1)	264 (4.6)	◇
Irāna	3 (0.4)	537 (7.7)	1 (0.4)	47 (1.7)	457 (2.8)	-5 (2.7)	51 (1.9)	387 (3.9)	4 (2.9)
Maroka	1 (0.3)	~	-	38 (1.8)	348 (5.7)	-	61 (1.9)	313 (8.8)	-
Indonēzija	0 (0.2)	~	◇	62 (1.7)	418 (4.1)	◇	37 (1.7)	386 (4.4)	◇
Starptautiski vid.	11 (0.1)	563 (1.0)	0 (0.0)	80 (0.2)	503 (0.5)	0 (0.0)	9 (0.1)	426 (1.9)	0 (0.0)

Iekavās norādīta standartkļūda

x Pieejami dati par mazāk nekā 50% skolēnu

~ Nepietiek datu sasniegumu norādīšanai

◇ Valsts nepiedalījās PIRLS 2001. gada ciklā

- Saldzināmie dati nav pieejami

IEA Starptautiskais lasīprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

## Vecāku sniegtās informācijas tendences par bērnu grāmatu skaitu mājās

Valsts	Vairāk nekā 100 grāmatu		51–100 grāmatas		26–50 grāmatas		11–25 grāmatas		0–10 grāmatas	
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Atšķirība % no 2001.g.	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Atšķirība % no 2001.g.	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Atšķirība % no 2001.g.	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Atšķirība % no 2001.g.	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Atšķirība % no 2001.g.
Bulgārija	5 (0.5)	-3 (0.9) ▼	11 (0.8)	-4 (1.2) ▼	24 (1.3)	-4 (1.7) ▼	25 (1.0)	2 (1.6)	34 (2.3)	8 (3.0) ▲
Kanāda, Ontārio	30 (1.6)	-7 (2.3) ▼	29 (0.9)	-2 (1.4)	25 (1.2)	3 (1.7)	11 (1.1)	3 (1.4) ▲	5 (0.7)	3 (0.8) ▲
Kanāda, Kvebeka	17 (1.0)	-2 (1.5)	28 (1.1)	0 (1.4)	31 (0.9)	-1 (1.5)	18 (1.1)	2 (1.5)	7 (0.7)	1 (0.9)
Francija	19 (1.0)	0 (1.5)	28 (0.9)	2 (1.3)	28 (0.8)	-2 (1.3)	17 (0.8)	-1 (1.1)	8 (0.7)	1 (0.9)
Vācija	19 (1.1)	3 (1.4) ▲	28 (1.0)	2 (1.3)	31 (1.0)	-2 (1.3) ▼	16 (0.7)	-2 (1.1)	6 (0.5)	0 (0.7)
Hongkonga	9 (0.8)	6 (0.9) ▲	13 (0.8)	6 (0.9) ▲	25 (0.9)	7 (1.2) ▲	26 (0.8)	-2 (1.0)	26 (1.2)	-17 (1.9) ▼
Ungārija	15 (0.8)	-3 (1.3) ▼	24 (1.1)	-3 (1.4)	31 (1.2)	2 (1.4)	19 (0.9)	2 (1.2)	11 (1.3)	2 (1.5)
Īslande	28 (0.7)	-5 (1.1) ▼	41 (0.8)	1 (1.2)	26 (0.8)	3 (1.2) ▲	5 (0.4)	1 (0.6)	1 (0.1)	0 (0.2)
Irāna	2 (0.2)	0 (0.4)	4 (0.4)	1 (0.6)	11 (0.7)	0 (1.0)	21 (0.9)	1 (1.4)	62 (1.6)	-2 (2.5)
Izraēla	13 (1.0)	x x	22 (1.1)	x x	29 (1.2)	x x	20 (1.0)	x x	16 (1.3)	x x
Itālija	5 (0.4)	0 (0.6)	15 (0.7)	2 (1.0) ▲	29 (0.8)	2 (1.2)	29 (1.0)	-3 (1.3) ▼	22 (0.9)	-2 (1.3)
Latvija	13 (0.8)	-2 (1.2)	21 (0.8)	-2 (1.2)	31 (0.9)	-1 (1.5)	24 (0.9)	3 (1.3)	11 (0.8)	2 (1.2)
Lietuva	5 (0.4)	-1 (0.7)	14 (0.7)	0 (1.2)	28 (0.8)	0 (1.2)	33 (0.8)	1 (1.6)	21 (1.0)	0 (1.5)
Makedonija	4 (0.4)	0 (0.6)	9 (0.6)	1 (0.9)	27 (1.0)	1 (1.6)	31 (0.9)	1 (1.3)	28 (1.3)	-2 (2.2)
Moldova	2 (0.3)	0 (0.5)	5 (0.6)	0 (0.9)	16 (1.0)	1 (1.7)	29 (1.1)	2 (1.5)	47 (1.6)	-3 (2.4)
Maroka	1 (0.2)	- -	1 (0.2)	- -	6 (0.6)	- -	16 (1.0)	- -	76 (1.2)	- -
Nīderlande	17 (1.1)	-1 (1.4)	29 (1.2)	-2 (1.6)	31 (1.1)	1 (1.6)	17 (1.0)	1 (1.4)	6 (0.7)	1 (1.0)
Jaunzēlande	36 (1.0)	2 (1.7)	29 (1.0)	-1 (1.6)	23 (0.8)	0 (1.4)	8 (0.6)	-1 (1.0)	4 (0.4)	0 (0.7)
Norvēģija	29 (1.0)	-1 (1.6)	36 (1.0)	0 (1.4)	24 (0.9)	0 (1.2)	8 (0.5)	1 (0.8)	2 (0.3)	0 (0.5)
Rumānija	3 (0.3)	0 (0.5)	9 (0.7)	-1 (1.0)	20 (1.2)	-1 (1.6)	27 (1.1)	1 (1.5)	41 (2.1)	2 (2.9)

IEA Starptautiskais lasīprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

PIRLS 2006

Krievija	11 (0.8)	-1 (1.2)	19 (0.8)	0 (1.1)	32 (1.1)	3 (1.5)	26 (0.9)	3 (1.3)	12 (0.8)	-4 (1.6)
Šotija	32 (1.4)	4 (2.0)	29 (1.2)	-3 (1.9)	26 (1.0)	-1 (2.0)	10 (0.8)	0 (1.1)	3 (0.5)	0 (0.7)
Singapūra	19 (0.6)	-1 (1.2)	23 (0.5)	-1 (0.9)	32 (0.6)	1 (0.9)	17 (0.5)	0 (0.9)	9 (0.5)	0 (0.8)
Slovākija	5 (0.3)	-2 (0.7)	18 (0.8)	-1 (1.2)	37 (1.0)	-1 (1.3)	26 (1.0)	1 (1.5)	14 (1.1)	3 (1.5)
Slovēnija	9 (0.6)	3 (0.8)	19 (0.8)	4 (1.2)	35 (0.8)	3 (1.2)	26 (0.8)	-4 (1.2)	11 (0.7)	-6 (1.0)
Zviedrija	28 (1.1)	-4 (1.6)	32 (0.9)	-2 (1.2)	25 (0.8)	3 (1.1)	11 (0.8)	3 (0.9)	4 (0.6)	0 (1.0)
Starptautiski vid.	14 (0.2)	-2 (0.2)	20 (0.2)	-1 (0.3)	26 (0.2)	0 (0.3)	20 (0.2)	1 (0.3)	20 (0.2)	2 (0.3)

Iekavās norādīta standartkļūda

- Salīdzināmie dati nav pieejami

x Pieejami dati par mazāk nekā 50% skolēnu

▲ 2006. g. statistiski nozīmīgi augstāk

▼ 2006. g. statistiski nozīmīgi zemāk



Vecākiem tika jautāts, cik lielā mērā viņi piekrīt katram no šiem apgalvojumiem (lielā mērā piekrīt, nedaudz piekrīt, nedaudz nepiekrīt vai pilnīgi nepiekrīt). Apkopojot atbildes, tika izveidots vecāku attieksmes pret lasīšanu indekss ar trim vērtībām – augsts, vidējs, zems. Latvijas skolēnu vecāki nav ļoti lieli lasītāji – augsta indeksa vērtība ir 57% skolēnu vecāku (vidēji pētījuma valstīs 52%). Ar prieku var atzīmēt, ka kopš 2001. gada Latvijā pieaugums šajā grupā bijis 9%. Tāpat ar skumjām jāatzīst, ka vecāku skaits, kas lasa maz, arī ir pieaudzis – par 4%. Salīdzinājumam Zviedrijā un Norvēģijā vecāki ar augstu indeksa vērtību ir 71% skolēnu. 9.4. tabulā redzams, ka vecāku attieksme pret lasīšanu ir ļoti cieši saistīta ar skolēnu lasītprasmī. Mainoties indeksam no augsta uz zemu, Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē mainās no 551 uz 524.

#### 9.4. Bērnu literārās aktivitātes

Pirmsskola ir ļoti svarīgs posms bērnu lasītprasmes veicināšanā un intelektuālajā attīstībā. Ļoti daudz no tā, ko bērns ir sasniedzis 10–11 gadu vecumā, ir atkarīgs no mācīšanās agrā bērnībā, un bieži tas iespējams tikai kopā ar vecākiem vai kādu citu mājnieku. Lai noteiktu bērnu un vecāku kopīgo ar lasītprasmī sasaistīto darbību intensitāti pirmsskolas vecumā, tika izveidots mājas agrīno literāro aktivitāšu indekss. Vecākiem bija jānovērtē piecu aktivitāšu biežums 3 punktu skalā – bieži (3), dažreiz (2), nekad vai gandrīz nekad (1) –, atbildot uz jautājumu:

Pirms jūsu bērns sāka mācīties sākumskolā, cik bieži jūs vai kāds cits pieaugušais mājās veica šīs aktivitātes kopā ar viņu?

- a) Lasīja grāmatas.
- b) Stāstīja stāstus.
- c) Dziedāja dziesmas.
- d) Spēlējās ar alfabēta rotaļlietām (klucīšiem ar burtiņiem vai alfabēta burtiņiem).
- e) Spēlēja vārdu spēles.
- f) Skaļi lasīja etiķetes un uzrakstus.

9.5. tabulā redzams, ka minētās pieaugušo aktivitātes ar bērnu ievērojami ietekmē bērnu lasītprasmī. Ja izglītības darbiniekiem nav iespējas mainīt vecāku lasīšanas paradumus, tad ir lielas iespējas mācīt jaunajiem vecākiem, kas un kā būtu jā dara, lai jau pirmsskolas vecumā veicinātu bērnu lasītprasmī un intelektuālo attīstību. Tagad darbojas daudzas jauno māmiņu skolas, kurās topošās māmiņas mācās sagatavoties dzemdībām, jaunās māmiņas mācās pareizi ēdināt un pārtīt zīdāini, taču nepieciešamas skolas, kurās bērnu vecāki varētu mācīties mācīt savus bērnus.

## Vecāku attieksmes pret lasīšanu indekss (VAPLI) un tendences

Valstis	Augsts VAPLI			Vidējs VAPLI			Zems VAPLI		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
	Zviedrija	71 (0.9)	559 (2.3)	0 (1.2)	24 (0.8)	535 (3.3)	0 (1.1)	5 (0.5)	521 (6.3)
Norvēģija	71 (1.0)	508 (2.6)	-2 (1.5)	24 (1.0)	485 (4.2)	1 (1.4)	5 (0.5)	471 (7.6)	1 (0.7)
Skotija	70 (1.4)	552 (3.9)	1 (1.9)	24 (1.2)	525 (4.7)	-1 (1.7)	6 (0.8)	505 (9.8)	0 (1.0)
Dānija	70 (1.0)	557 (2.4)	0	25 (0.9)	531 (3.5)	0	6 (0.5)	513 (8.4)	0
Ungārija	68 (1.3)	568 (2.6)	-6 (1.7)	28 (1.2)	528 (3.9)	5 (1.5)	4 (0.5)	524 (7.4)	1 (0.6)
Nīderlandē	68 (1.3)	563 (1.8)	5 (1.9)	25 (1.2)	542 (2.7)	-7 (1.6)	7 (0.5)	530 (4.0)	2 (0.8)
Kanāda, Alberta	67 (1.2)	573 (2.5)	0	27 (1.1)	551 (4.4)	0	5 (0.4)	539 (4.6)	0
Kanāda, Jaunskotija	67 (0.9)	558 (2.3)	0	27 (0.9)	524 (3.0)	0	7 (0.5)	515 (4.8)	0
Jaunzēlande	66 (1.1)	562 (2.5)	1 (1.6)	28 (1.0)	526 (3.3)	-2 (1.5)	6 (0.5)	510 (8.3)	1 (0.7)
Kanāda, Britu Kolumbija	66 (1.4)	572 (2.7)	0	29 (1.2)	547 (4.3)	0	5 (0.4)	538 (7.3)	0
Kanāda, Kvebeka	65 (1.2)	545 (3.1)	7 (1.8)	27 (1.2)	523 (3.6)	-11 (1.8)	8 (0.5)	509 (4.9)	4 (0.7)
Trinidāda un Tobago	65 (1.1)	454 (5.0)	0	31 (1.1)	419 (5.2)	0	4 (0.4)	407 (13.4)	0
Islande	64 (1.0)	526 (1.9)	-3 (1.3)	31 (0.9)	503 (2.3)	2 (1.2)	5 (0.4)	486 (6.2)	2 (0.5)
Slovākija	62 (1.1)	551 (2.2)	-4 (1.7)	33 (1.0)	516 (3.2)	1 (1.6)	5 (0.8)	463 (17.8)	3 (0.9)
Kanāda, Ontario	61 (1.4)	565 (2.9)	-6 (1.9)	32 (1.5)	544 (3.8)	3 (2.0)	6 (0.6)	542 (6.8)	3 (0.7)
Spānija	61 (1.4)	533 (2.5)	0	34 (1.2)	506 (4.0)	0	5 (0.6)	494 (7.2)	0
Vācija	60 (1.3)	567 (2.0)	5 (1.7)	33 (1.2)	537 (2.7)	-3 (1.5)	7 (0.5)	517 (4.4)	-2 (0.8)
Latvija	57 (1.2)	551 (2.3)	9 (1.8)	37 (1.1)	535 (3.0)	-13 (1.8)	6 (0.5)	524 (8.4)	4 (0.7)
Polija	56 (1.1)	536 (2.7)	0	39 (1.1)	508 (3.1)	0	4 (0.4)	486 (7.5)	0
Austrija	56 (0.9)	555 (2.1)	0	35 (0.8)	525 (3.0)	0	10 (0.5)	517 (4.2)	0
Izraēla	55 (1.4)	549 (3.9)	x x	39 (1.3)	502 (5.5)	x x	6 (0.6)	512 (8.1)	x x
Itālija	55 (1.1)	570 (2.7)	-1 (1.6)	36 (0.9)	540 (4.3)	-1 (1.4)	9 (0.6)	529 (5.8)	2 (0.8)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Augstis VAPLI			Vidējs VAPLI			Zems VAPLI		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Slovēnija	55 (1.1)	538 (2.4)	-6 (1.5) ▼	41 (1.0)	509 (2.5)	5 (1.4) ▲	4 (0.3)	508 (5.5)	2 (0.4) ▲
Makedonija	54 (1.2)	479 (4.0)	6 (2.3) ▲	42 (1.1)	419 (4.4)	-6 (2.1) ▼	3 (0.4)	405 (12.5)	0 (0.6)
Luksemburga	53 (0.7)	577 (1.3)	◇	38 (0.7)	543 (1.9)	◇	9 (0.5)	535 (4.2)	◇
Beļģija (franču)	53 (1.3)	518 (2.7)	◇	41 (1.1)	489 (2.9)	◇	7 (0.6)	474 (6.1)	◇
Lietuva	51 (0.9)	549 (1.9)	9 (1.5) ▲	43 (0.9)	529 (1.9)	-9 (1.5) ▼	6 (0.4)	524 (5.0)	0 (0.6)
Francija	51 (1.2)	541 (2.5)	-2 (1.6)	44 (1.1)	512 (2.4)	1 (1.6)	5 (0.4)	494 (6.1)	1 (0.6)
Krievija	50 (1.3)	577 (3.9)	0 (1.8)	43 (1.1)	558 (3.2)	-2 (1.7)	7 (0.4)	539 (5.9)	2 (0.6) ▲
Beļģija (flāmu)	49 (1.0)	562 (2.1)	◇	38 (0.9)	538 (2.5)	◇	13 (0.8)	529 (2.9)	◇
Kuveita	45 (0.9)	353 (5.0)	◇	49 (0.9)	330 (5.4)	◇	6 (0.5)	327 (12.6)	◇
Bulgārija	44 (1.7)	573 (3.6)	-10 (2.5) ▼	37 (1.3)	535 (5.2)	0 (1.9)	18 (2.0)	535 (9.7)	10 (2.3) ▲
Irāna	43 (1.4)	441 (4.4)	0 (2.0)	52 (1.4)	410 (3.4)	-1 (1.9)	5 (0.5)	377 (11.3)	0 (1.0)
Katara	43 (0.7)	376 (2.3)	◇	50 (0.7)	347 (2.0)	◇	6 (0.3)	346 (5.4)	◇
Gruzija	41 (1.4)	488 (3.2)	◇	54 (1.4)	466 (3.8)	◇	5 (1.0)	432 (20.4)	◇
Singapiūra	39 (0.8)	575 (2.9)	-1 (1.2)	55 (0.7)	551 (3.0)	1 (1.2)	6 (0.3)	556 (4.6)	0 (0.4)
Taivāna	39 (0.8)	548 (2.2)	◇	58 (0.8)	531 (2.3)	◇	3 (0.3)	520 (6.7)	◇
Rumānija	38 (1.7)	528 (3.8)	4 (2.4)	48 (1.4)	479 (5.8)	-7 (2.0) ▼	14 (1.5)	428 (12.7)	3 (1.9)
Maroka	37 (1.7)	340 (6.5)	-	53 (1.9)	313 (8.8)	-	10 (1.3)	316 (12.7)	-
Dienvidāfrika	37 (1.1)	358 (9.1)	◇	60 (1.1)	276 (4.2)	◇	4 (0.3)	291 (11.6)	◇
Moldova	34 (1.2)	514 (3.8)	5 (1.9) ▲	59 (1.2)	495 (3.3)	-5 (2.0) ▼	7 (0.8)	481 (7.8)	-1 (1.1)
Honkongā	29 (0.9)	575 (2.4)	0 (1.3)	65 (0.9)	562 (2.4)	1 (1.2)	6 (0.4)	562 (4.9)	0 (0.5)
Indonēzija	27 (1.1)	420 (5.3)	◇	71 (1.1)	401 (4.1)	◇	3 (0.4)	375 (10.3)	◇
Starptautiski vid.	52 (0.2)	518 (0.6)		41 (0.2)	488 (0.6)		7 (0.1)	475 (1.5)	

Iekavās norādīta standartklūda

◇ Valsts nepiedalījās PIRLS 2001. gada ciklā

- Salīdzināmie dati nav pieejami

x Pieejami dati par mazāk nekā 50% skolēnu

▲ 2006. g. statistiski nozīmīgi augstāk

▼ 2006. g. statistiski nozīmīgi zemāk

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

## Mājas agrāro literāro aktīvašu indekss (MALAI) un tendences

Valsts	Augstis MALAI			Vidējs MALAI			Zems MALAI		
	Skolēnu skaits (%) 2006. g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006. g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006. g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Skotija	85 (1.1)	547 (3.5)	3 (1.6)	14 (1.1)	522 (8.2)	-2 (1.4)	2 (0.4)	~	0 (0.5)
Kanāda, Jaunskotija	77 (0.8)	553 (2.3)	◇ ◇	20 (0.8)	523 (3.4)	◇ ◇	3 (0.3)	510 (7.8)	◇ ◇
Krievija	75 (1.0)	573 (3.2)	9 (1.6) ▲	20 (0.8)	548 (4.3)	-6 (1.3) ▼	4 (0.4)	520 (6.7)	-3 (0.8) ▼
Jaunzēlande	74 (1.0)	560 (2.0)	5 (1.5) ▲	22 (0.9)	519 (3.8)	-4 (1.4) ▼	4 (0.4)	501 (8.0)	-1 (0.7)
Izraēla	73 (1.2)	526 (4.3)	x x	22 (1.0)	531 (5.8)	x x	5 (0.4)	501 (7.8)	x x
Kanāda, Ontārio	71 (1.3)	563 (3.0)	1 (1.6)	23 (1.0)	541 (4.2)	-2 (1.3)	6 (0.6)	539 (8.4)	1 (0.8)
Kanāda, Britu Kolumbija	71 (1.2)	570 (2.9)	◇ ◇	23 (1.0)	547 (4.3)	◇ ◇	6 (0.5)	539 (6.7)	◇ ◇
Kanāda, Alberta	70 (1.2)	573 (2.5)	◇ ◇	25 (1.1)	554 (3.9)	◇ ◇	5 (0.6)	516 (6.4)	◇ ◇
Ungārija	69 (0.9)	560 (3.1)	7 (1.4) ▲	26 (0.8)	541 (3.7)	-6 (1.3) ▼	5 (0.5)	525 (7.8)	-1 (0.7)
Spānija	68 (1.1)	530 (2.5)	◇ ◇	26 (1.0)	506 (4.0)	◇ ◇	6 (0.6)	487 (6.4)	◇ ◇
Makēdonija	67 (1.0)	460 (4.3)	6 (1.7) ▲	27 (0.8)	431 (5.0)	-4 (1.3) ▼	6 (0.5)	414 (9.3)	-2 (1.1)
Trinitāda un Tobago	67 (1.2)	457 (5.1)	◇ ◇	27 (0.9)	416 (5.3)	◇ ◇	6 (0.6)	363 (10.4)	◇ ◇
Gruzija	66 (1.5)	481 (3.6)	◇ ◇	26 (1.2)	461 (4.3)	◇ ◇	8 (1.0)	458 (11.5)	◇ ◇
Itālija	65 (1.0)	561 (2.7)	3 (1.4) ▲	28 (0.9)	545 (3.9)	-2 (1.3)	7 (0.6)	531 (6.1)	-1 (0.7)
Slovākija	65 (1.1)	542 (2.2)	2 (1.5)	30 (0.8)	524 (3.3)	-2 (1.3)	5 (0.6)	475 (15.6)	0 (0.8)
Nīderlandē	64 (1.2)	561 (1.8)	9 (1.6) ▲	30 (1.0)	547 (2.8)	-7 (1.4) ▼	6 (0.6)	544 (5.1)	-2 (0.9) ▼
Kanāda, Kvebeka	64 (1.1)	544 (3.0)	3 (1.7)	30 (1.0)	523 (3.6)	-2 (1.6)	6 (0.6)	517 (6.1)	-1 (0.9)
Slovēnija	64 (0.9)	532 (2.3)	6 (1.4) ▲	31 (0.8)	510 (3.2)	-6 (1.3) ▼	5 (0.3)	503 (5.2)	-1 (0.6)
Polija	62 (1.1)	532 (2.5)	◇ ◇	32 (1.0)	506 (3.4)	◇ ◇	6 (0.5)	491 (6.7)	◇ ◇
Latvija	60 (1.1)	550 (2.4)	2 (1.8)	33 (1.0)	532 (3.4)	-1 (1.7)	7 (0.5)	526 (5.4)	-1 (0.7)
Francija	59 (1.0)	533 (2.4)	3 (1.5)	33 (0.9)	516 (2.6)	-2 (1.4)	8 (0.6)	500 (4.5)	-1 (0.9)
Bulgārija	57 (1.9)	562 (4.2)	-5 (2.6)	26 (1.1)	540 (5.4)	1 (1.5)	17 (1.8)	524 (9.7)	4 (2.4)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Augsts MALAI			Vidējs MALAI			Zems MALAI		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Vācija	57 (0.8)	558 (2.5)	13 (1.1) ▲	34 (0.9)	551 (2.5)	-9 (1.2) ▼	9 (0.5)	531 (4.8)	-5 (0.8) ▼
Islande	56 (0.9)	527 (1.9)	3 (1.2) ▲	35 (0.9)	506 (2.4)	-4 (1.2) ▼	9 (0.5)	492 (5.4)	1 (0.8)
Lietuva	55 (1.1)	545 (1.9)	7 (1.7) ▲	36 (1.0)	531 (1.9)	-3 (1.5) ▼	9 (0.5)	523 (3.8)	-3 (1.0) ▼
Beļģija (franču)	52 (0.9)	513 (2.9)	◇	36 (0.7)	493 (3.3)	◇	11 (0.7)	475 (5.5)	◇
Dānija	52 (1.1)	558 (2.5)	◇	36 (1.0)	541 (3.1)	◇	11 (0.6)	529 (4.6)	◇
Austrija	52 (1.0)	552 (2.3)	◇	37 (0.9)	532 (2.4)	◇	11 (0.6)	510 (3.7)	◇
Rumānija	51 (1.9)	518 (3.8)	-3 (2.4)	30 (1.3)	483 (5.2)	0 (1.7)	19 (1.8)	427 (10.0)	4 (2.1)
Norvēģija	49 (1.2)	509 (3.1)	2 (1.7)	41 (1.2)	495 (3.5)	0 (1.7)	11 (0.7)	485 (6.4)	-2 (1.2)
Dienvidāfrika	49 (0.9)	325 (8.0)	◇	40 (0.7)	285 (4.7)	◇	11 (0.4)	277 (5.3)	◇
Kuveita	48 (1.1)	355 (4.5)	◇	39 (0.9)	327 (5.3)	◇	13 (0.7)	311 (9.6)	◇
Luksemburga	47 (0.7)	574 (1.4)	◇	36 (0.7)	553 (2.0)	◇	17 (0.4)	535 (2.0)	◇
Zviedrija	46 (1.1)	561 (2.6)	5 (1.3) ▲	40 (1.0)	547 (2.7)	-5 (1.2) ▼	14 (0.7)	532 (3.6)	0 (0.8)
Moldova	46 (1.3)	513 (3.7)	5 (1.8) ▲	36 (1.2)	494 (3.2)	-3 (1.6)	17 (1.1)	480 (6.0)	-2 (1.6)
Indonēzija	44 (1.6)	418 (4.2)	◇	37 (1.4)	404 (4.8)	◇	19 (1.8)	383 (5.4)	◇
Beļģija (flāmu)	41 (0.9)	560 (2.4)	◇	41 (0.8)	544 (2.1)	◇	18 (0.7)	530 (2.6)	◇
Singapūra	38 (0.8)	581 (2.8)	1 (1.3)	42 (0.6)	553 (2.9)	0 (0.9)	20 (0.6)	534 (4.2)	-1 (1.0)
Katara	36 (0.8)	372 (2.4)	◇	45 (0.8)	357 (2.2)	◇	18 (0.6)	340 (3.2)	◇
Taivāna	31 (0.8)	557 (2.4)	◇	46 (0.6)	535 (2.1)	◇	23 (0.8)	515 (3.3)	◇
Honkonga	26 (0.9)	578 (2.6)	10 (1.2) ▲	45 (0.8)	563 (2.4)	-9 (1.2) ▼	29 (1.1)	558 (3.2)	-1 (1.6)
Irāna	25 (1.1)	454 (4.0)	7 (1.6) ▲	38 (1.2)	432 (3.7)	2 (1.6)	37 (1.7)	390 (4.5)	-9 (2.4) ▼
Maroka	13 (0.8)	357 (9.2)	- -	31 (1.4)	340 (6.4)	- -	56 (1.7)	306 (8.1)	- -
Starptautiski vid.	54 (0.2)	515 (0.6)	0 (0.0)	33 (0.2)	494 (0.6)	0 (0.0)	13 (0.1)	475 (1.1)	0 (0.0)

Iekavās norādīta standartkļūda  
 ~ Nepietiek datu sasniegumu norādīšanai  
 ◇ Valsts nepiedalījās PIRLS 2001. gada ciklā

- Salīdzināmie dati nav pieejami  
 x Pieejami dati par mazāk nekā 50% skolēnu

▲ 2006. g. statistiski nozīmīgi augstāk  
 ▼ 2006. g. statistiski nozīmīgi zemāk

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

No vienas puses, Latvijā ir pirmsskolas izglītības iestādes ar precīzām programmām bērnu sagatavošanai skolai, bet, no otras puses, – katrs pats sava bērna laimes un intelekta kalējs. Paļaujoties tikai uz pirmsskolas skolotājām, daudz var tikt zaudēts.

Ceturtajā klasē skolēniem jau ir izveidojušies savi lasīšanas paradumi, sava attieksme pret lasīšanu. Ir pagājis laiks, kad vecākiem jālasa priekšā pasakas un kopīgi jāspēlējas ar burtu klucīšiem. Šajā vecumā vecākiem un skolotājiem jāstimulē bērna patstāvīgā lasīšana, jāiesaka bērna interesēm atbilstošas grāmatas. Ceturtajā klasē bērns pāriet no lasīt mācīšanās uz lasīšanu, lai mācītos. Protams, ka lasītprasme jāturpina attīstīt, it īpaši tādās jomās kā interpretēšana, teksta satura un formas novērtēšana. Šo tālāko lasītprasmes izaugsmi nosaka daudzi faktori, tai skaitā lasīšanas biežums un attieksme pret lasīšanu.

9.6 tabulā parādīts, cik bieži skolēni lasa savam priekam. Katru dienu vai gandrīz katru dienu savam priekam lasījuši 35% Latvijas skolēnu – par 8% mazāk nekā 2001. gadā. Gandrīz tikpat daudz skolēnu (34%) lasījuši tikai divas reizes mēnesī vai vēl retāk – par 10% vairāk nekā 2001. gadā. Tā kā Latvijā kopš 1995. gada katru gadu tiek izdots vairāk nekā 200 jaunu bērnu grāmatu vai brošūru, tad akmens par bērnu salīdzinoši reto lasīšanu un par lasīšanas biežuma negatīvajām tendencēm jāmet skolotāju un bērnu vecāku dārziņā. Nav viegli bibliotēku un veikalu garajos plauktos atrast katram bērnam piemērotākās grāmatas, bet tas ir jādara. Protams, nav vairs tie laiki, kad skolotāji varēja paši iegādāties visas izdotās grāmatas, paši izlasīt un ieteikt bērniem – to nosaka gan jauno grāmatu skaits, gan to cena. Un nav jau runa par grāmatām vien – bērni var lasīt arī žurnālus un avīzes.

Kā pēdējais lasītprasmi veicinošais faktors tiks apskatīta skolēnu attieksme pret lasīšanu. Iespējams, ka šis faktors nav augstas vai zemas lasītprasmes cēlonis, bet ir ciešā saistībā ar lasītprasmi. Jo pozitīvāka attieksme, jo vairāk un labāk skolēns lasa; jo vairāk un labāk lasa, jo pozitīvāka attieksme. Lai novērtētu skolēnu attieksmi pret lasīšanu, aptaujas anketās tika iekļauts jautājums:

Ko tu domā par lasīšanu? Cik lielā mērā tu piekrīti katram no šiem apgalvojumiem?

Pieci apgalvojumi, kas bija jāvērtē ar *pilnīgi piekrītu*, *nedaudz piekrītu*, *mazliet nepiekrītu* vai *nepavisam nepiekrītu*:

- a) Es lasu tikai tad, ja man tas jādara.
- b) Man patīk runāt par grāmatām ar citiem cilvēkiem.
- c) Man ļoti patīktu, ja kāds man uzdāvinātu grāmatu.
- d) Es domāju, ka lasīšana ir garlaicīga.
- e) Man ir labi jālasa, jo tas nākotnē noderēs.
- f) Man patīk lasīt.

Līdzīgi kā noskaidrojot vecāku attieksmi arī šajā gadījumā tika veidots indekss ar trim vērtībām – augsts, vidējs un zems. Skolēnu procentuālais sadalījums pa attieksmes indeksa vērtībām un atbilstošie vidējie sasniegumi parādīti 9.7. tabulā. Rezultāti izrādījās pārsteidzoši slikti: Latvijā bija vismazāk skolēnu ar augstu attieksmes pret lasīšanu indeksu – tikai 33%. Un kopš 2001. gada tādu bērnu skaits ir samazinājies par 9%. Tikpat liels kritums bijis tikai Zviedrijā, kur ievērojami samazinājās vidējie skolēnu sasniegumi lasītprasmē. Latvijā bijis arī vislielākais pieaugums zemā indeksa grupā – no 8% uz 14%. Faktiski no visām pētījuma dalībvalstīm Latvijas skolēnu attieksme pret lasīšanu bija visnegatīvākā.

Šādi rezultāti liek domāt, ka bez nopietnām aktivitātēm lasītprasmes uzlabošanā Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi turpinās kristies. Neizskatās, ka situācija varētu uzlaboties pati no sevis vai dažu lozungu ietekmē. Zema lasītprasmē noteikti būs pamatā arī zemiem skolēnu sasniegumiem vecākās pamatskolas klasēs citos mācību priekšmetos.

## 9. nodaļas kopsavilkums

Galvenie secinājumi:

- vecāku vai citu pieaugušo aktivitātēm pirmsskolas vecumā ir ļoti liela ietekme uz skolēnu sasniegumiem lasītprasmē 11 gadu vecumā, Latvijā šīs aktivitātes aptuveni atbilst visu dalībvalstu vidējām;
- acīmredzot minētās aktivitātes nenosaka vecāku brīvais laiks, bet vēlme un prasme, jo augstāki sasniegumi ir bērniem, kuru abi vecāki strādā algotu darbu pilnā slodzē;
- skolēnu retā lasīšana mājās, kas ir visnegatīvākā starp visām PIRLS pētījuma dalībvalstīm, attieksme pret lasīšanu un šīs attieksmes tendences liek domāt, ka tuvākā nākotnē Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumi var vēl vairāk pazemināties, kas savukārt var izraisīt sasniegumu pazemināšanos citos mācību priekšmetos pamatskolas vecākajās klasēs.

## To skolēnu skaita izmaiņu tendences, kas ārpus skolas lasa savam priekam

Valsts	Katru vai gandrīz katru dienu				Reizi vai divas nedēļā				Divas reizes mēnesī vai retāk			
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Krievija	58 (1.1)	570 (3.8)	0 (1.8)	28 (0.8)	559 (3.9)	-1 (1.3)	14 (0.8)	556 (3.9)	2 (1.3)			
Kanāda, Alberta	53 (0.9)	575 (2.5)	◇	23 (0.8)	555 (3.5)	◇	23 (0.9)	537 (2.7)	◇			
Kanāda, Britu Kolumbija	53 (1.0)	573 (2.9)	◇	26 (0.8)	554 (2.5)	◇	21 (0.9)	531 (4.1)	◇			
Vācija	53 (0.9)	563 (2.7)	5 (1.2) ▲	24 (0.6)	545 (3.0)	0 (0.9)	24 (0.8)	525 (2.5)	-5 (1.2) ▼			
Lietuva	52 (1.2)	545 (2.1)	-1 (1.9)	30 (1.0)	533 (2.2)	-1 (1.6)	17 (0.8)	520 (2.8)	2 (1.2)			
Moldova	52 (1.4)	507 (3.2)	2 (2.6)	34 (1.1)	498 (4.2)	0 (1.9)	14 (1.0)	484 (5.1)	-2 (1.6)			
Francija	51 (1.0)	540 (2.5)	2 (1.6)	24 (0.8)	517 (2.3)	-2 (1.2)	25 (0.9)	491 (2.7)	0 (1.3)			
Kanāda, Ontārio	49 (1.4)	567 (3.2)	14 (2.0) ▲	25 (1.1)	552 (3.6)	2 (1.4)	26 (1.1)	534 (4.1)	-16 (1.9) ▼			
Beļģija (franču)	49 (1.1)	517 (3.0)	◇	26 (0.7)	495 (2.9)	◇	25 (0.9)	473 (3.1)	◇			
Īslande	49 (0.9)	527 (1.9)	-3 (1.2) ▼	23 (0.7)	511 (2.6)	2 (1.0)	28 (0.7)	485 (2.3)	1 (1.0)			
Dānija	49 (1.1)	559 (2.9)	◇	30 (0.8)	540 (2.7)	◇	21 (0.9)	528 (3.2)	◇			
Kanāda, Jaunskotija	48 (0.9)	560 (2.6)	◇	25 (0.8)	541 (2.7)	◇	27 (0.8)	515 (3.2)	◇			
Bulgārija	47 (1.6)	561 (4.4)	-4 (2.3)	27 (1.0)	555 (5.0)	-2 (1.5)	26 (1.6)	520 (6.5)	5 (2.2) ▲			
Kanāda, Kvebeka	47 (1.3)	549 (3.0)	1 (1.9)	26 (1.0)	530 (3.8)	1 (1.4)	27 (1.2)	509 (3.2)	-3 (1.7)			
Dienvidāfrika	45 (0.9)	303 (6.4)	◇	26 (0.5)	314 (6.4)	◇	28 (0.8)	307 (6.4)	◇			
Austrija	45 (1.1)	555 (3.0)	◇	25 (0.8)	535 (2.4)	◇	29 (1.0)	516 (2.9)	◇			
Spānija	45 (1.1)	525 (2.9)	◇	27 (0.7)	515 (2.5)	◇	28 (1.0)	494 (3.7)	◇			
Ungārija	44 (1.2)	565 (3.7)	4 (1.7) ▲	30 (0.9)	547 (3.4)	-2 (1.4)	26 (1.1)	532 (4.2)	-2 (1.5)			
Indonēzija	44 (1.4)	405 (4.7)	◇	31 (1.1)	414 (4.6)	◇	25 (1.2)	403 (4.8)	◇			
Makedonija	43 (1.2)	453 (5.7)	-3 (1.9)	31 (1.0)	451 (4.6)	3 (1.4) ▲	25 (1.1)	435 (5.1)	0 (1.8)			
Polija	43 (1.3)	538 (2.5)	◇	29 (1.0)	518 (3.2)	◇	27 (1.0)	495 (3.0)	◇			
Jaunzēlande	42 (1.1)	562 (2.4)	-1 (1.8)	24 (0.7)	531 (2.5)	0 (1.1)	34 (1.0)	500 (3.0)	1 (1.6)			

IEA Starptautiskais lasīprasmes novērtšanas pētījums (PIRLS) 2006



Valsts	Katru vai gandrīz katru dienu			Reizi vai divas nedēļā			Divas reizes mēnesī vai retāk		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Beļģija (flāmu)	40 (1.1)	563 (2.1)	◇ ◇	29 (0.8)	545 (2.9)	◇ ◇	31 (1.2)	529 (2.3)	◇ ◇
Slovākija	39 (1.0)	545 (2.9)	0 (1.5)	33 (0.9)	535 (3.2)	0 (1.3)	27 (1.1)	507 (5.4)	0 (1.6)
Itālija	38 (1.3)	573 (3.3)	7 (1.7) ▲	25 (0.7)	554 (3.2)	1 (1.0)	37 (1.3)	529 (3.8)	-7 (1.7) ▼
Luksemburga	38 (0.6)	581 (1.8)	◇ ◇	27 (0.7)	551 (2.0)	◇ ◇	35 (0.5)	537 (1.5)	◇ ◇
Izraēla	38 (1.2)	538 (4.2)	-6 (1.6) ▼	28 (0.9)	518 (4.4)	1 (1.2)	35 (1.1)	497 (4.1)	5 (1.5) ▲
Slovēnija	37 (0.9)	543 (2.5)	-8 (1.6) ▼	33 (0.7)	519 (3.0)	4 (1.1) ▲	30 (0.9)	500 (2.6)	4 (1.5) ▲
Nīderlandē	36 (1.1)	566 (2.1)	0 (1.6)	22 (0.7)	550 (1.8)	2 (1.1) ▲	42 (1.1)	530 (1.8)	-2 (1.6)
Zviedrija	36 (1.0)	569 (2.8)	-8 (1.3) ▼	31 (0.9)	549 (3.2)	-1 (1.2)	33 (1.0)	530 (2.6)	9 (1.3) ▲
ASV	35 (1.3)	561 (4.3)	1 (1.8)	22 (0.7)	550 (3.3)	0 (1.3)	43 (1.4)	521 (3.3)	-1 (1.8)
<b>Latvija</b>	35 (1.2)	556 (3.0)	-8 (1.7) ▼	31 (0.8)	543 (2.8)	-2 (1.2)	34 (1.2)	524 (2.6)	10 (1.7) ▲
Honkonga	35 (1.0)	575 (2.6)	14 (1.3) ▲	33 (0.9)	567 (2.7)	-5 (1.2) ▼	32 (1.0)	549 (2.8)	-8 (1.4) ▼
Irāna	33 (1.2)	428 (4.2)	-1 (1.7)	41 (1.2)	429 (3.9)	2 (1.9)	26 (1.0)	406 (5.2)	0 (1.5)
Norvēģija	33 (1.1)	514 (3.4)	-5 (1.5) ▼	30 (1.0)	505 (3.2)	2 (1.3)	37 (1.2)	481 (3.1)	4 (1.7) ▲
Katarā	33 (0.6)	357 (2.2)	◇ ◇	28 (0.5)	367 (2.5)	◇ ◇	39 (0.6)	352 (2.2)	◇ ◇
Skotija	33 (1.1)	555 (4.4)	2 (1.6)	24 (1.0)	533 (3.1)	0 (1.3)	44 (1.5)	505 (2.7)	-2 (2.2)
Anglija	33 (1.2)	575 (4.0)	0 (1.8)	25 (0.8)	537 (3.5)	-1 (1.2)	42 (1.3)	517 (2.9)	1 (2.0)
Kuveita	32 (1.1)	338 (5.5)	◇ ◇	32 (1.0)	342 (5.5)	◇ ◇	36 (1.2)	332 (5.4)	◇ ◇
Trinidāda un Tobago	32 (1.2)	450 (6.7)	◇ ◇	25 (1.0)	442 (5.9)	◇ ◇	43 (1.4)	427 (5.6)	◇ ◇
Gruzija	29 (1.4)	479 (4.5)	◇ ◇	29 (1.2)	484 (4.0)	◇ ◇	41 (1.4)	461 (4.3)	◇ ◇
Maroka	29 (1.3)	317 (8.2)	-3 (2.3)	34 (1.4)	326 (6.9)	-3 (2.0)	37 (1.9)	331 (7.1)	6 (3.1)
Singapūra	27 (0.9)	587 (3.9)	-3 (1.5) ▼	26 (0.6)	564 (3.1)	3 (0.9) ▲	47 (1.0)	540 (2.7)	0 (1.5)
Rumānija	25 (1.3)	510 (5.5)	-3 (2.2)	26 (1.1)	502 (5.5)	-4 (1.6) ▼	50 (1.6)	478 (5.5)	7 (2.3) ▲
Taivānā	24 (0.7)	553 (2.6)	◇ ◇	31 (0.8)	539 (2.6)	◇ ◇	45 (1.0)	525 (2.2)	◇ ◇
Starptautiski vid.	40 (0.2)	516 (0.6)		28 (0.1)	503 (0.6)		32 (0.2)	484 (0.6)	

Iekavās norādīta standartklūda

▲ 2006. g. statistiski nozīmīgi augstāk

◇ Valsts nepiedalījās PIRLS 2001. gada ciklā

▼ 2006. g. statistiski nozīmīgi zemāk

IEA Starptautiskais lasīprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

## Skolēnu attieksmes pret lasīšanu indekss (SAPLI) un tā izmaiņu tendences

Valsts	Augsts SAPLI			Vidējs SAPLI			Zems SAPLI		
	Skolēnu skaits (%) 2006. g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006. g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006. g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Irāna	77 (1.3)	437 (3.0)	6 (2.3) ▲	21 (1.2)	382 (5.6)	-6 (2.2) ▼	2 (0.3)	~	-1 (0.4)
Itālija	64 (1.4)	565 (3.0)	8 (1.9) ▲	31 (1.2)	531 (3.4)	-7 (1.7) ▼	5 (0.5)	520 (6.1)	-1 (0.7)
Makedonija	63 (1.5)	471 (4.1)	1 (2.1)	35 (1.5)	407 (5.0)	-2 (2.1)	2 (0.2)	~	1 (0.3)
Rumānija	60 (1.3)	513 (5.0)	0 (2.1)	36 (1.3)	462 (6.2)	-2 (2.1)	4 (0.4)	466 (9.2)	3 (0.5) ▲
Kanāda, Kvebekā	58 (1.5)	553 (2.8)	1 (2.0)	36 (1.2)	512 (2.6)	0 (1.8)	6 (0.6)	503 (6.7)	-1 (0.9)
Vācija	58 (1.1)	569 (2.5)	8 (1.4) ▲	35 (1.0)	533 (2.5)	-6 (1.2) ▼	8 (0.4)	516 (4.1)	-2 (0.6) ▼
Moldova	58 (1.6)	514 (3.3)	-8 (2.5) ▼	41 (1.6)	484 (4.2)	7 (2.5) ▲	2 (0.3)	~	0 (0.4)
Francija	57 (0.9)	542 (2.3)	0 (1.5)	38 (0.8)	498 (2.2)	0 (1.4)	4 (0.4)	485 (5.9)	1 (0.5)
Bulgārija	57 (1.4)	567 (4.3)	-3 (2.1)	37 (1.2)	527 (5.2)	1 (1.9)	6 (0.6)	509 (9.4)	2 (0.8) ▲
Spānija	56 (1.1)	528 (2.1)	0 (1.5)	40 (1.0)	497 (3.1)	0 (1.5)	4 (0.4)	492 (6.7)	0 (0.4)
Honkonga	55 (1.1)	579 (2.3)	6 (1.6) ▲	41 (1.0)	546 (2.9)	-6 (1.5) ▼	4 (0.3)	539 (5.0)	0 (0.4)
Trinidāda un Tobago	54 (1.3)	466 (5.0)	0 (1.5)	41 (1.2)	400 (5.4)	0 (1.4)	4 (0.4)	426 (9.7)	0 (0.4)
Maroka	53 (2.0)	351 (5.8)	5 (3.0)	45 (1.9)	298 (9.3)	-4 (2.9)	2 (0.3)	~	-1 (1.0)
Slovēnija	52 (1.1)	542 (2.0)	-7 (1.8) ▼	40 (0.9)	501 (2.7)	5 (1.6) ▲	8 (0.5)	493 (4.4)	1 (0.8)
Taivāna	52 (1.1)	553 (2.1)	0 (1.5)	44 (1.0)	518 (2.5)	0 (1.4)	4 (0.4)	520 (6.0)	0 (0.4)
Beļģija (franču)	52 (1.0)	521 (2.9)	0 (1.5)	42 (0.9)	479 (2.9)	0 (1.4)	6 (0.4)	475 (5.1)	0 (0.4)
Krievija	50 (1.1)	581 (3.6)	-4 (2.1)	45 (1.0)	550 (3.7)	3 (1.9)	5 (0.4)	540 (5.0)	1 (0.6)
Gruzija	50 (1.9)	493 (3.4)	0 (1.5)	47 (1.8)	456 (4.1)	0 (1.4)	3 (0.4)	445 (9.6)	0 (0.4)
Austrija	50 (1.2)	557 (2.7)	0 (1.5)	40 (1.0)	524 (2.7)	0 (1.4)	10 (0.7)	510 (3.8)	0 (0.4)
Ungārija	50 (1.3)	571 (2.9)	0 (1.8)	39 (1.2)	532 (4.3)	-1 (1.6)	11 (0.7)	531 (3.1)	1 (1.0)
Kanāda, Britu Kolumbija	49 (1.0)	583 (2.5)	0 (1.5)	42 (0.9)	540 (2.9)	0 (1.4)	9 (0.6)	524 (4.3)	0 (0.4)
Indonēzija	49 (1.2)	432 (3.8)	0 (1.5)	50 (1.2)	383 (4.6)	0 (1.4)	1 (0.1)	~	0 (0.4)

IEA Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums (PIRLS) 2006

Valstis	Augsts SAPLI			Vidējs SAPLI			Zems SAPLI		
	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada	Skolēnu skaits (%) 2006.g.	Vidējie sasniegumi	Atšķirība % no 2001. gada
Jaunzēlande	48 (1.0)	563 (2.3)	-3 (1.7)	44 (0.9)	507 (2.6)	4 (1.6) ▲	7 (0.4)	493 (4.7)	-1 (0.8)
Kanāda, Alberta	48 (1.1)	584 (2.4)	◇	41 (0.9)	542 (2.7)	◇	11 (0.6)	531 (3.6)	◇
Lietuva	47 (1.1)	551 (2.1)	1 (1.8)	46 (1.0)	525 (2.0)	-2 (1.7)	7 (0.4)	520 (4.2)	0 (0.7)
Norvēģija	47 (1.3)	519 (2.4)	3 (1.7)	45 (1.2)	487 (2.9)	-3 (1.5)	8 (0.8)	469 (5.8)	-1 (1.0)
Singapūra	47 (1.0)	582 (3.1)	-7 (1.6) ▼	45 (0.8)	541 (3.1)	3 (1.5) ▲	8 (0.4)	527 (4.0)	4 (0.5) ▲
Kanāda, Ontārio	46 (1.4)	577 (2.8)	-6 (1.9) ▼	42 (1.0)	538 (3.4)	3 (1.7)	12 (0.9)	529 (5.2)	3 (1.0) ▲
Kanāda, Jaunskotija	46 (1.0)	569 (2.7)	◇	41 (0.9)	526 (2.5)	◇	13 (0.7)	513 (3.9)	◇
Slovākija	46 (1.3)	553 (2.7)	2 (2.0)	46 (1.2)	514 (3.5)	-4 (1.7) ▼	9 (0.6)	511 (5.6)	2 (0.8) ▲
Zviedrija	45 (1.2)	571 (2.9)	-9 (1.6) ▼	44 (1.0)	535 (2.3)	5 (1.4) ▲	10 (0.6)	519 (3.5)	3 (0.8) ▲
Polija	45 (1.3)	544 (2.7)	◇	45 (1.1)	503 (2.7)	◇	10 (0.7)	494 (4.1)	◇
Islande	44 (0.8)	533 (1.6)	-4 (1.3) ▼	49 (0.8)	496 (2.0)	3 (1.3) ▲	7 (0.4)	484 (4.4)	1 (0.6)
Izraēla	42 (1.2)	547 (3.7)	-2 (1.8)	49 (1.0)	495 (3.9)	1 (1.6)	9 (0.7)	519 (5.5)	1 (0.9)
Skotija	42 (1.4)	558 (3.5)	-5 (1.9) ▼	44 (1.1)	511 (3.1)	2 (1.6)	14 (1.0)	491 (4.8)	3 (1.4)
Kuveita	41 (1.5)	386 (4.9)	◇	55 (1.4)	313 (5.4)	◇	4 (0.4)	277 (11.3)	◇
Anglija	40 (1.4)	576 (3.4)	-4 (2.0) ▼	45 (1.1)	520 (2.7)	2 (1.7)	15 (0.8)	509 (3.7)	2 (1.1) ▲
ASV	40 (1.3)	566 (3.4)	-3 (1.7)	46 (1.1)	526 (3.7)	2 (1.4)	14 (0.7)	522 (3.4)	1 (1.2)
Luksemburga	40 (0.6)	581 (1.8)	◇	45 (0.6)	545 (1.5)	◇	15 (0.5)	533 (2.5)	◇
Dānija	39 (1.3)	568 (2.7)	◇	49 (1.1)	535 (2.7)	◇	12 (0.7)	525 (4.7)	◇
Nīderlandē	39 (1.1)	567 (2.2)	-5 (1.7) ▼	45 (0.9)	539 (1.4)	3 (1.4) ▲	16 (0.7)	524 (2.7)	2 (1.1)
Katara	38 (0.6)	399 (1.9)	◇	57 (0.6)	330 (1.5)	◇	5 (0.3)	352 (7.0)	◇
Beļģija (flāmu)	38 (1.2)	567 (2.2)	◇	46 (1.0)	540 (2.2)	◇	16 (0.8)	521 (2.5)	◇
Dienvidāfrika	35 (0.9)	356 (7.6)	◇	60 (0.9)	277 (4.7)	◇	4 (0.3)	324 (13.0)	◇
Latvija	33 (1.3)	564 (3.0)	-9 (2.1) ▼	52 (1.1)	532 (2.9)	3 (1.8)	14 (0.9)	524 (3.8)	6 (1.1) ▲
Starptautiski vid.	49 (0.2)	525 (0.5)		44 (0.2)	482 (0.6)		8 (0.1)	489 (1.0)	

lekavās norādīta standartklīda  
 ~ Nepietiek datu sasniegumu norādīšanai  
 ◇ Valsts nepiedalījās PIRLS 2001. gada ciklā  
 ▲ 2006. g. statistiski nozīmīgi augstāk  
 ▼ 2006. g. statistiski nozīmīgi zemāk



## **10. Dažādu faktoru ietekmes pakāpe uz skolēnu sasniegumiem lasītprasmē PIRLS 2001 pētījumā**

Iepriekšējās piecās nodaļās tika analizēti vairāki skolēnu lasītprasmes sasniegumus ietekmējoši faktori PIRLS 2006 pētījumā – dzimums, bilingvālisms, ģimene, klase, skola, skolēnu lasīšanas paradumi. Šajā nodaļā, analizējot PIRLS 2001 datus, tiks meklēta šo faktoru kopējā ietekme.

### **10.1. Kas rada atšķirības skolēnu lasītprasmē?**

Pētījumi parādījuši, ka atšķirības mācību sasniegumos rodas daudzu, dažādu un parasti ļoti kompleksu iemeslu dēļ. Bieži vien tie ir ārpus skolas ietekmes esoši faktori, piemēram, vecāku ienākumi un izglītība, kas korelē ar skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem, bet, protams, arī skolas ietekmes sfērā ir gana daudz faktoru, kas atstāj iespaidu uz skolēnu panākumiem mācībās (Goodwin, 2000). Pētījumu rezultāti parādījuši arī ciešu sakarību starp nozīmi, kādu vecāki piešķir izglītībai, un skolēnu sasniegumiem mācībās – tātad, ja izglītība ģimenē tiek uzskatīta par vērtību, ir liela varbūtība, ka bērniem būs augsti sasniegumi mācībās (Balster-Liontos, 1992).

Lasīšanas agrīnos sasniegumus ietekmē ģimenes sociālekonomiskais stāvoklis, tas, vai bērniem mājās lasa priekšā biežāk nekā 3 reizes nedēļā, vai bērniem ir laba veselība un pozitīva attieksme pret mācībām. Agrīnajā skolas vecumā lasīšana labāk padodas meitenēm (Denton, West, 2002). Jo zinošāks bērns uzsāk skolas gaitas, jo labāki būs mācību sasniegumi sākumskolas gados.

### **10.2. Zemo un augsto sasniegumu grupu salīdzinājums**

Lai noteiktu, cik lielā mērā dažādi faktori ietekmē Latvijas ceturto klašu skolēnu lasītprasmī, no visiem skolēniem salīdzinājumam tika izdalīti 10% skolēnu ar visaugstākajiem sasniegumiem lasītprasmē (A grupa) un 10% skolēnu ar viszemākajiem sasniegumiem lasītprasmē (Z grupa). Vidējie skolēnu sasniegumi Latvijā bija 545 punkti ar standartnovirzi 62 punkti, zemākās sasniegumu grupas vidējais bija 440 punkti, bet

augstāko sasniegumu grupas vidējais – 642 punkti. Tas nozīmē, ka A grupas skolēni būtu virs vidējo sasniegumu līmeņa arī, salīdzinot ar 5. klases skolēniem, bet Z grupas skolēni būtu zem vidējā sasniegumu līmeņa, salīdzinot ar 3. klases skolēniem.

Datu analīzē tika meklēti faktori, kuriem A un Z grupās bija vislielākās atšķirības. Faktori tika sagrupēti vairākās jomās: skolēna ģimenes sociāli ekonomiskais stāvoklis, skolēna un ģimenes kopdarbība, lasīšana ārpus skolas un lasīšana skolā.

Arī šajā analīzē skaidri apstiprinājās fakti par lasītprasmes atšķirībām zēniem un meitenēm un ievērojamām lasītprasmes problēmām lauku skolās. Lasītprasmē meitenēm vienmēr bija augstāki rezultāti. A grupā meiteņu bija aptuveni divas reizes vairāk (65% meiteņu un 35% zēnu). Z grupā bija pretēja attiecība – zēnu bija gandrīz divas reizes vairāk (37% meiteņu un 63% zēnu). Z grupā 50% skolēnu mācās laukos un mazās pilsētās, bet Rīgā tikai 20%. A grupā laukos mācās 6% skolēnu, bet Rīgā – 58% skolēnu.

### 10.3. Ģimenes sociāli ekonomiskie faktori

Pie šīs kategorijas var pieskaitīt visai plašu dažādu faktoru kopumu, tai skaitā, piemēram, cilvēku skaitu ģimenē, vecāku izglītību, ģimenes finansiālo stāvokli, attieksmi pret izglītību (to raksturo grāmatu skaits un enciklopēdijas mājās) utt.

Dažos pētījumos, piemēram, uzsvērta brāļu un māsu skaita ietekme uz skolēna sasniegumiem lasītprasmē, proti, jo vairāk bērnu ģimenē, jo lielāks risks iekļūt zemu lasītprasmes sasniegumu grupā (Linnakylä, Malin, Taube, 2004).

To, ka vecāku izglītības līmenim, ģimenes sociālekonomiskajam stāvoklim un kultūrkapitālam ir liela nozīme bērnu mācību sasniegumos, uzsvēruši vairāku pētījumu autori (Bourdieu, 1986; Purves, 1973; Guthrie, 1978; Taube, 1988; Elley, 1994; Lehmann, 1996; Lietz, 1996; OECD, 2001, 2002; Fredriksson, 2002). Analizējot Latvijas 4. klases skolēnu datus, novērojamas līdzīgas sakarības starp vecāku izglītību, mācību līdzekļiem mājās, ģimenes finansiālo stāvokli un bērnu mācību sasniegumiem.

A un Z grupu sociāli ekonomiskais stāvoklis ievērojami atšķirās. A grupas skolēnu ģimenes vidēji bija mazākas. Z grupā 44% skolēnu ģimenē bija 2–4 cilvēki, bet A grupā 2–4 cilvēku ģimene bija 76%.

3% Z grupas skolēnu tēvu un 8% skolēnu māšu bija augstākā izglītība. A grupas skolēnu vecāku izglītības līmenis bija ievērojami augstāks – augstākā izglītība bija 38% A grupas skolēnu tēvu un 49% skolēnu māšu.

Kā redzams, tēvu ar augstāko izglītību skaits A un Z grupās atšķirās gandrīz 13 reizes.

A grupas bērniem bija ievērojami lielāka iespēja izmantot dažādus mācību līdzekļus. Neviens šīs grupas bērns nenorādīja, ka viņam nebūtu personīgo grāmatu, bet 100 un vairāk bērnu grāmatu ir 65% skolēnu. Z grupā personīgo grāmatu nebija 22% skolēnu, un tikai 20% skolēnu bija vairāk nekā 100 grāmatu. A grupas skolēniem bija lielāka iespēja mājās lasīt vai pāršķirstīt laikrakstus, jo tie bija pieejami 81% skolēnu. Laikraksti bija pieejami gandrīz divas reizes mazāk Z grupas skolēniem (tikai 45%). Ļoti liela atšķirība ir dažādu enciklopēdiju pieejamībā. Enciklopēdijas nebija pieejamas 4% A grupas skolēnu un 46% Z grupas skolēnu.

Kādreiz valdīja uzskats, ka, mātei strādājot pilnu slodzi, bērnu mācībām tiek pievērsta mazāka uzmanība. Pētījumā bija vērojama pretēja aina – A grupā 70% skolēnu mātes strādāja pilnā slodzē, bet Z grupā – tikai 47%. Līdzīgi bija ar tēvu nodarbinātību (74% A grupā un 47% Z grupā).

Salīdzinot A un Z grupu skolēnu vecāku vērtējumu par savas ģimenes finansiālo stāvokli, redzams, ka A grupas skolēnu vecāki savu ģimeņu finansiālo stāvokli vērtēja augstāk nekā Z grupas skolēnu vecāki. Zem vidējā savu finansiālo stāvokli vērtēja 28% procenti vecāku no A grupas un 46% no Z grupas.

Rezumējot jāatzīst, ka A grupas skolēnu vecāki bija ar augstāku izglītību, vairāk strādāja, viņiem ir vairāk grāmatu un mazāk bērnu nekā Z grupas ģimenēs.

#### **10.4. Skolēna un ģimenes kopdarbība lasītprasmes attīstībai**

Skolēnu lasītprasmes pilnveidošanai ļoti svarīgas ir darbības, ko vecāki veikuši pirmsskolas vecumā. Vairāki pētījumi pasaulē pierādījuši, ka lasīšana priekšā pirmsskolas vecumā atstāj pozitīvu ietekmi uz bērnu literārajiem sasniegumiem (Denton, Reaney and West, 2001; Snow, Burns and Griffin, 1998), vairāki autori uzsvēruši, ka bērniem nepieciešama priekšā lasīšana (Lyon, 1999) un ka pieredze, kas tādā veidā iegūta, palīdz veidot izpratni par runātā un rakstītā vārda saistību (Beck and Juel, 1999).

Analizējot datus par skolēniem pirmsskolas posmā, varēja secināt, ka tikai 15% A grupas skolēnu šajā vecumā nelasīja vai tikai dažreiz lasīja grāmatas kopā ar kādu pieaugušo, Z grupā šādu skolēnu bija četras reizes vairāk – 62%. A grupā pieaugušie biežāk stāstīja bērniem stāstus (51% pret 33% Z grupā), spēlējās ar alfabēta rotaļlietām (54% pret 39% Z grupā), spēlēja vārdu spēles (42% pret 29% Z grupā), rakstīja burtus vai vārdus (69% pret 49% Z grupā). Toties vairāk Z grupas vecāku atzīmējuši, ka bieži

kopā ar bērniem skatījušies TV pārraides vai video filmas ar subtitriem (42% pret 30% A grupā).

No darbībām, ko vecāki veic kopā ar bērniem – 4. klases skolēniem, var izdalīt skaļu lasīšanu priekšā un iepirkšanos grāmatveikalos. Analizējot Latvijas skolēnu datus, izrādījās, ka Z grupā vecāki saviem 11 gadus vecajiem bērniem reizi nedēļā vai biežāk skaļi lasīja priekšā 81% gadījumu, bet augstāko sasniegumu grupā ievērojami mazāk – 57%. Tāpat Z grupā 48% gadījumu vecāki ar bērniem katru dienu vai gandrīz katru dienu runāja par to, ko viņi patstāvīgi izlasījuši, A grupā – 31%. Tātad šīs aktivitātes vairāk notika ģimenēs, kurās skolēniem bija zemāki sasniegumi lasītprasme. Acīmredzot šādi izpaudās vecāku centieni radīt bērnos lielāku interesi par rakstīto tekstu, uzlabot bērnu lasītprasmi. Toties kopīgi bibliotēku un grāmatu veikalu apmeklējumi bija biežāki A grupā. Tikai 17% vecāku no A grupas atzīmēja, ka bibliotēku vai grāmatveikalu kopā ar bērnu neapmeklēja vispār vai gandrīz nekad neapmeklēja. Z grupā šādu atbilžu bija divas reizes vairāk – 36%.

Lasītprasme labāko skolēnu vecāki arī paši biežāk lasa. A grupā 60% vecāku mājās lasa 6 un vairāk stundas nedēļā, Z grupā – 34%.

Tātad skolēnu lasītprasmi būtiski ietekmēja pieaugušo un bērnu kopdarbība pirmsskolas vecumā, 10 gadu vecumā efektīvākās lasīšanu veicinošās aktivitātes ir regulāri kopīgi bibliotēku vai grāmatveikalu apmeklējumi.

## 10.5. Lasīšana ārpus skolas

Skolēnu lasīšanas paradumi ārpus skolas A un Z grupās ievērojami atšķiras (sk. 10.1. tabulu). Pastāv viedoklis, ka ikkatra ar lasīšanu saistīta darbība uzlabo skolēnu lasītprasmi, tomēr PIRLS 2001 datu analīze parādīja, ka tā nav. A grupas skolēni vairāk lasīja savam priekam – 94% skolēnu to darīja vienreiz nedēļā vai biežāk (Z grupā – 62%), vairāk lasīja grāmatas par kādu konkrētu tematu – 39% skolēnu to darīja katru vai gandrīz katru dienu (Z grupā – 16%).

Z grupas skolēni biežāk skaļi lasīja kādam mājās – 69% skolēnu to darīja vienreiz nedēļā vai biežāk (A grupā – 37%), biežāk klausījās, kā kāds skaļi lasa – 51% skolēnu to darīja vienreiz nedēļā vai biežāk (A grupā – 22%), gandrīz katru vai katru dienu runāja par lasīto ar draugiem (23%) un ģimeni (35%) (A grupā attiecīgi 12% un 21%). Tāpat Z grupas skolēni biežāk lasīja komiksus – 59% skolēnu to darīja vienreiz nedēļā vai biežāk (A grupā – 35%), un žurnālus – 40% skolēnu to darīja katru vai gandrīz katru dienu (A grupā – 22%).

Rezumējot jāteic, ka komiksu un žurnālu lasīšanu 4. klasē nevar raksturot kā lasītprasmi veicinošus faktoros.



**Skolēnu sasniegumus lasītprasmē ietekmējošie faktori un to relatīvais biežums procentos augstāko (A) un zemāko (Z) sasniegumu grupās**

Faktoru grupas un faktori	Latvija		Lietuva		Krievija		Zviedrija		Nīderlande	
	A	Z	A	Z	A	Z	A	Z	A	Z
<b>Skolēna lasīšana ārpus skolas</b>										
Vienreiz nedēļā vai biežāk lasa savam priekam ārpus skolas	94%	72%	93%	77%	96%	84%	90%	57%	87%	33%
Katru vai gandrīz katru dienu lasa grāmatas par noteiktu tematu	39%	16%	34%	20%	66%	49%	52%	23%	66%	37%
Vienreiz nedēļā vai biežāk skaļi lasa kādam mājās	37%	69%	46%	75%	93%	98%	31%	53%	19%	26%
Vienreiz nedēļā vai biežāk klausās, kā kāds skaļi lasa	22%	51%	30%	59%	50%	69%	26%	39%	25%	39%
Gandrīz katru vai katru dienu runā par lasīto ar saviem draugiem	12%	23%	14%	31%	26%	30%	7%	10%	4%	9%
Gandrīz katru vai katru dienu runā par lasīto ar ģimeni	21%	35%	19%	38%	48%	50%	15%	25%	11%	13%
Vienreiz nedēļā vai biežāk lasa komiksus	35%	59%	46%	59%	67%	81%	59%	52%	56%	48%
Katru vai gandrīz katru dienu lasa žurnālus	22%	40%	31%	28%	12%	27%	7%	12%	7%	16%
<b>Skolēna lasīšana skolā</b>										
Katru vai gandrīz katru dienu lasa kļu	86%	70%	87%	73%	83%	62%	53%	58%	66%	69%
Vismaz vienu reizi nedēļā skolotāji uzdod lasīt mājās	94%	87%	96%	88%	97%	90%	85%	79%	36%	55%
Katru vai gandrīz katru dienu kaut ko uzraksta par izlasīto	10%	30%	2%	17%	7%	27%	5%	11%	2%	17%
Katru vai gandrīz katru dienu raksta atbildes darba burtnīcās vai lapās	27%	43%	32%	58%	8%	36%	9%	19%	15%	33%
Katru vai gandrīz katru dienu skaļi atbild uz skolotāja uzdotajiem jautājumiem	36%	47%	40%	53%	59%	49%	17%	24%	10%	31%
Reizi nedēļā vai biežāk zīmē attēlus vai veido mākslas projektus par izlasīto	36%	62%	13%	56%	33%	65%	20%	43%	9%	30%
Reizi nedēļā vai biežāk piedalās spēlēs vai uzvedumos par izlasīto	23%	52%	1%	34%	11%	52%	3%	11%	1%	15%
Reizi nedēļā vai biežāk piedalās grupu darbā par izlasīto	21%	49%			15%	54%	10%	27%	4%	27%
Reizi nedēļā vai biežāk izpilda anketu vai testu par izlasīto	24%	57%	12%	55%	30%	71%	24%	52%	20%	35%
Biezāk nekā reizi mēnesī izmanto tekstus no bērnu žurnāliem vai avīzēm	65%	80%	91%	96%	18%	28%	18%	20%	7%	10%
Katru vai gandrīz katru dienu lasa dažādus stāstus	52%	35%	50%	29%	78%	62%	43%	41%	14%	11%
Katru vai gandrīz katru dienu lasa dzeju	9%	2%	5%	5%	10%	9%	0%	0%	11%	17%
Biezāk nekā reizi nedēļā lasa daiļliteratūras grāmatu atsevišķas nodaļas	46%	30%	25%	21%	49%	42%	93%	85%	79%	77%

Biežāk nekā reizi mēnesī lasa lugas	66%	54%	60%	56%	58%	52%	40%	32%	15%	13%
Katru vai gandrīz katru dienu izskaidro vai pierāda savu viedokli par izlasīto	77%	58%	93%	92%	90%	84%	23%	25%	5%	9%
Katru vai gandrīz katru dienu salīdzina izlasīto ar paša pieredzi	57%	46%	55%	41%	60%	37%	7%	8%	3%	9%
Katru vai gandrīz katru dienu salīdzina dažādus izlasītos tekstus	15%	9%	43%	25%	41%	25%	4%	3%	0%	1%
Katru vai gandrīz katru dienu izsaka minējums, kas izlasītajā varētu notikt tālāk	28%	18%	25%	29%	19%	21%	3%	2%	4%	5%
Katru vai gandrīz katru dienu raksturo izlasītā teksta stilu un struktūru	23%	5%	33%	27%	26%	14%	6%	4%	4%	5%

## 10.6. Lasišana skolā

Mājās skolēni parasti lasa, ko vēlas, taču skolā lasāmo tekstu nosaka skolotāji. Liela daļa Latvijas skolēnu stundās katru vai gandrīz katru dienu lasīja klusi pie sevis, tomēr A grupā šis rādītājs bija augstāks (86% A grupā, 70% Z grupā) (sk. 10.1. tabulu). A grupas skolēniem skolotāji vairāk uzdevuši lasīt mājās – vismaz vienu reizi nedēļā – 94% skolēnu (Z grupā – 87%).

80% Z grupas skolēnu skolotāji biežāk nekā reizi mēnesī izmantoja tekstus no bērnu žurnāliem vai avīzēm (A grupā – 65%). Savukārt A grupas skolēni biežāk lasa nopietnāku literatūru – dažādus stāstus (52% katru vai gandrīz katru dienu, Z grupā – 35%), dzeju (9% katru vai gandrīz katru dienu, Z grupā – 2%), daiļliteratūras grāmatu atsevišķas nodaļas (46% vismaz reizi nedēļā, Z grupā – 30%), lugas (66% vismaz reizi nedēļā, Z grupā – 54%).

77% A grupas skolēnu skolotāji katru vai gandrīz katru dienu lika izskaidrot izlasīto vai pierādīt savu viedokli par izlasīto (Z grupā – 58%), 57% skolēnu skolotāji lika salīdzināt izlasīto ar paša pieredzi (Z grupā – 46%), 15% skolēnu skolotāji lika salīdzināt dažādus izlasītos tekstus (Z grupā – 9%), 28% skolēnu skolotāji lika izteikt minējumus par to, kāds varētu būt stāsta vai pasakas turpinājums (Z grupā – 18%), 23% skolēnu skolotāji lika raksturot izlasītā teksta stilu un struktūru (Z grupā – 5%). 30% Z grupas skolēnu katru dienu rakstīja kaut ko par izlasīto tekstu (A grupā – 10%), 43% skolēnu rakstīja atbildes darba burtnīcās (A grupā – 27%), 49% skolēnu veidoja mākslas projektus par izlasīto (A grupā – 21%).

Latvijas pētījuma dati tika salīdzināti ar Lietuvas, Krievijas, Zviedrijas un Nīderlandes datiem. Lietuva un Krievija tika izvēlētas, jo ar šīm valstīm Latvijas izglītības sistēma ir saistīta vēsturiski, bez tam Krievijas skolēniem bija visaugstākie sasniegumi PIRLS 2006 pētījumā. Zviedrija un Nīderlande tika izvēlētas, jo tās ir valstis ar visaugstākajiem skolēnu

lasītprasmes sasniegumiem PIRLS 2001 pētījumā. Pirmajās trīs faktoru grupās (skolēna ģimenes sociāli ekonomiskie faktori, skolēna un ģimenes kopdarbība, lasīšana ārpus skolas) gan Latvijā, gan arī visās četrās minētajās valstīs bija novērojamas līdzīgas tendences, taču lasīšanā skolā un ar to saistītajās darbībās Zviedrijā un Nīderlandē bija ievērojamas atšķirības. Piemēram, 77% Latvijas skolēnu skolotāji katru vai gandrīz katru dienu liek izskaidrot vai pierādīt savu viedokli par izlasīto, bet Nīderlandē tādu skolēnu ir mazāk nekā 10%.

Tāpat skolēniem arī stundās jādod laiks lasīšanai klusu pie sevis, jāizvēlas nopietnāka literatūra, nedrīkst aizrauties ar rakstiskiem pārbaudījumiem.

## 10.7. Regresijas vienādojumi

Lai izvērtētu iepriekšminētos faktorus, tika veidoti regresijas vienādojumi, kas ļauj noteikt katra izvēlēta faktora ietekmi uz skolēnu lasītprasmi, ņemot vērā to savstarpējo saistību. Piemēram, skolēniem ir augstāki sasniegumi, ja mājās ir vairāk mācību līdzekļu, ja vecākiem ir augstākā izglītība, ja pieaugušie velta vairāk laika bērniem pirmsskolas vecumā. Minētie trīs faktori ir savstarpēji saistīti – ja vecākiem ir augstākā izglītība, tad parasti viņi nodrošina bērnus ar grāmatām un velta viņu mācībām daudz laika. Regresijas vienādojuma standartizētie koeficienti norāda, cik stipri minētais faktors ietekmē skolēnu lasītprasmi – jo lielāks koeficients, jo lielāka ietekme. Ja koeficients ir negatīvs, tad ietekme ir pretēja – palielinoties faktora vērtībai, sasniegumi samazinās. Piemēram, vidēji skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir zemāki, palielinoties bērnu skaitam ģimenē. Determinācijas koeficients norāda, kādu daļu no sasniegumiem nosaka vienādojumā ietvertie faktori. Ja determinācijas koeficients ir 0,5, tad vienādojumā ietvertie faktori skaidro pusi no skolēnu sasniegumiem, otru pusi skaidro vienādojumā neietvertie faktori, kas bieži pētniekiem nav zināmi vai netiek mērīti pētījuma gaitā (piemēram, skolēnu centība).

Ne visiem nodaļas iepriekšējās sadaļās aplūkotojumiem faktoriem regresijas koeficienti bija statistiski nozīmīgi ar 95% ticamību, t. i., pētījuma dati neļauj apgalvot, ka šie faktori patiešām ietekmē lasītprasmi, nevis ir nejaušas sakritības noteikti.

Aplūkojot atsevišķas grupas (urbanizācijas faktors, ģimenes sociāli ekonomiskais faktors u. c.), redzams, ka vislielākais determinācijas koeficients bija ģimenes sociāli ekonomiskajiem faktoriem (sk. 10.2. tabulu). Tas nosaka 56% no sasniegumu izklīdes. Dažādas ar lasīšanu saistītās ceturto klašu skolēnu aktivitātes skolā deva aptuveni divas reizes mazāku ieguldījumu. Tādu aktivitāšu, kam vajadzētu stimulēt lasīšanu (testi, viktorīnas,

zīmējumi u. c. par izlasīto tekstu), ietekmi vienādojumos raksturo negatīvs koeficients. To var skaidrot divējādi. Pirmkārt, piemēram, lugu un grāmatu lasīšanai paredzētais laiks tiek samazināts, lai istenotu alternatīvas, bet ne tik efektīvas mācību metodes (zīmēšana, viktorīnas u.c.). Otrkārt, vājāko lasītāju skolotāji, zinot savu skolēnu zemos sasniegumus, ar minētajām aktivitātēm mēģina padarīt lasīšanas stundas interesantākas.

10.2. tabula

**Standartizētie regresijas koeficienti  
skolēnu lasītprasmes atkarībai no dažādiem faktoriem**

Faktoru grupas, faktori un determinācijas koeficienti	Standartizētie regresijas koeficienti	
<b>Visi faktori, <math>R^2 = 0,74</math></b>		
<b>Skolēna dzimums, <math>R^2 = 0,08</math></b>	-0,28	-0,10
<b>Urbanizācijas faktors, <math>R^2 = 0,26</math></b>	0,51	0,16
<b>Ģimenes sociāli ekonomiskie faktori, <math>R^2 = 0,56</math></b>		
Bērnu grāmatu skaits (0-10, 11-25, 26-100, 101-200, virs 200)	0,27	0,17
Mājās ir bērnu grāmatas (nē, jā)	0,23	0,19
Bērnu skaits ģimenē (1-2, virs 2)	-0,15	
Mājās ir enciklopēdijas (nē, jā)	0,13	
Cilvēku skaits vienā dzīvoklī (2-4, virs 4)	-0,13	-0,10
Mājās katru dienu ir laikraksti (nē, jā)	0,12	0,15
Tēva izglītība	0,12	0,09
Mātes izglītība	0,12	
<b>Skolēna un ģimenes kopdarbība, <math>R^2 = 0,33</math></b>		
Pirms bērns sāka iet skolā, viņam lasīja priekšā	0,46	0,13
Pirms bērns sāka iet skolā, ar viņu kopā skatījās TV ar subtitriem	-0,12	
Pirms bērns sāka iet skolā, ar viņu spēlēja vārdu spēles	0,09	
Kāds skolēnam lasa	-0,23	-0,07
Kopā apmeklēja bibliotēku vai grāmatveikalu	0,10	
<b>Skolēna lasīšana ārpus skolas, <math>R^2 = 0,39</math></b>		
Lasa priekam	0,48	0,21
Lasa skaļi	-0,22	-0,10
Klausās lasīšanu	-0,20	
Lasa komiksus	-0,16	-0,07
<b>Skolēna lasīšana skolā, <math>R^2 = 0,26</math></b>		
Tests vai viktorīna par izlasītu tekstu	-0,17	-0,12
Lasa klusi pie sevis	0,11	
Zīmē attēlus par izlasītu tekstu	-0,11	-0,08
Lasa skaļi skolēnu grupai	-0,10	
Lasa grāmatas ar vairākām nodaļām	0,10	0,10
Lasa lugas	0,09	

Visi regresijas koeficienti statistiski nozīmīgi, ja  $\alpha = 0,05$

Ietverot visus faktoros vienā regresijas vienādojumā (sk. 10.2. tabulas labo kolonnu), determinācijas koeficients paaugstinājās līdz 0,74, kas vērtējams kā augsts. Ar vienādojumu neizskaidroto daļu (0,26) veido vairāki nemērīti faktori, piemēram, katra skolēna individuālās spējas. Kopīgā vienādojumā, salīdzinot ar visu faktoru determinācijas koeficientu aprēķinu kreisajā kolonā, statistiski nozīmīgo koeficientu kļūva mazāk, jo minētie faktori nav neatkarīgi, piemēram, ģimenēs ar augstāku sociāli ekonomisko stāvokli (tajā skaitā ar augstāku vacāku izglītību), vairāk velta laiku bērnam pirmsskolas vecumā. Nozīmīgākie lasītprasmi ietekmējošie faktori ir urbanizācija (pilsētu skolēni lasa labāk), bērnu grāmatu skaits mājās, lasīšana priekšā bērnam pirmsskolas vecumā un ikdienā pieejamā jaunā informācija laikrakstos.

Tomēr jāuzsver salīdzinoši zemais determinācijas koeficients pie skolēnu lasīšanas skolā, daudz lielāka ietekme uz lasītprasmi ir ārpuskolas faktoriem. Ja vecāki visas ar augstu bērnu lasītprasmi saistītās cerības saista tikai ar mācībām skolā, ir liela iespēja, ka šīs cerības nepiepildīsies.

## 10. nodaļas kopsavilkums

- Ģimenes sociālekonomiskā situācija būtiski ietekmē skolēnu lasītprasmes sasniegumus. Parasti labāki sasniegumi lasītprasmē ir bērniem, kas nāk no ģimenēm, kurās ir viens vai divi bērni, salīdzinoši daudz grāmatu un vecākiem ir laba izglītība.
- Skolēnu lasītprasmi būtiski ietekmē pieaugušo un bērnu kopdarbība pirmsskolas vecumā, 10 gadu vecumā būtiska nozīme ir vienīgi regulāriem kopīgiem bibliotēku vai grāmatveikalu apmeklējumiem.
- Komiksu un žurnālu lasīšanu 4. klasē nevar raksturot kā lasītprasmi veicinošus faktoros.
- Augstāki sasniegumi lasītprasmē bija skolēniem, kas skolā vismaz reizi nedēļā lasīja dažādus stāstus, dzeju, daiļliteratūras grāmatu atsevišķas nodaļas un lugas.
- Skolā 4. klasē skolēnu rakstiskas atbildes uz jautājumiem par izlasīto, mākslas projekti par izlasīto un skaļa lasīšana nav lasītprasmi veicinoši faktori.
- Monogrāfijas autori rekomendē vecākiem pievērst pastiprinātu uzmanību bērna agrīnas lasītprasmes attīstībai pirmsskolas periodā un skolotājiem rosināt skolēnus lasīt sākumskolai atbilstošu literāru darbu pilnos tekstus un pievērst papildu uzmanību ārpusklasses lasīšanas aktivitāšu veicināšanai.



## 11. Kopsavilkums

Monogrāfijā analizēti Latvijas skolēnu sasniegumi Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas IEA (*The International Association for Evaluation of Education Achievement*) Starptautiskajā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study 2006*), kas norisinājās 39 valstīs no 2003. gada līdz 2007. gadam. Pētītas arī skolēnu lasītprasmes sasniegumu un kontekstu izmaiņas piecu gadu laikā, veicot salīdzinājumu ar PIRLS 2001 rezultātiem.

PIRLS pētījumā piedalījās 147 skolu 4162 skolēni, viņu vecāki, skolu direktori un skolotāji no visu Latvijas reģionu skolām ar latviešu un krievu mācību valodu.

PIRLS 2006 tāpat kā citus IEA asociācijas un OECD organizācijas pētījumus Latvijā veica Latvijas Universitātes (LU) Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes (PPF) Izglītības pētniecības institūta pētnieki, to finansēja IEA un LU. Pētījuma pirmie rezultāti tika publicēti 2007. gada 28. novembrī.

Starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu rezultāti ļauj analizēt skolēnu sasniegumus ietekmējošos faktoros, izstrādāt un piedāvāt iespējamus risinājumus valstu izglītības sistēmu un izglītības kvalitātes uzlabošanai. PIRLS sniedz datus 4. klases skolēnu lasītprasmes izvērtēšanai, saista tos ar skolēnu mājas un skolas vidi raksturojošiem faktoriem, tādējādi ļaujot iegūt informāciju par lasīšanas mācību uzlabošanas iespējām katrā dalībvalstī. Šajā grāmatā publicēti tikai paši pirmie pētījuma rezultāti. Pētījumu datus turpinās analizēt gan Izglītības pētniecības institūta pētnieki, gan pētnieki visā pasaulē. Katram interesentam iespējams pašam turpināt šos pētījumus, jo pilna datu bāze, tās apraksti un instrukcijas jau 2008. gadā tiks publicēti internetā – <http://pirls.bc.edu/>. LU PPF Izglītības pētniecības institūta pētnieki labprāt sniegs konsultācijas, kā arī iesaistīsies kopīgos projektos PIRLS datu tālākā analizē, meklējot Latvijas izglītības sistēmas izaugsmes un pilnveidošanās iespējas.

### Lasītprasme

Laba lasītprasme uzskatāma par būtisku izglītības sastāvdaļu un pamatu sekmīgai mūžizglītībai. Monogrāfijas ietvaros lietotā lasītprasmes definīcija ir šāda: *lasītprasme ir spējas uztvert, izprast, analizēt un novērtēt rakstītu tekstu.*

Starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos lasītprasmes mērījumiem parasti izmanto divus teksta izpratnes pamatlīmeņus – 1) tiešu informācijas iegūšanu no teksta un 2) teksta interpretēšanu un vērtēšanu.

Diemžēl izglītību reglamentējošos dokumentos Latvijā vērojama nekonsekvence un sistemātiskas pieejas trūkums. Sākumskolas līmenī lasītprasmes attīstīšanai izglītību reglamentējošos dokumentos Latvijā pievērsts maz uzmanības.

### **Latvijas skolēnu lasītprasme starptautiskā salīdzinājumā**

Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē ir augsti – virs vidējā. Valstu sarakstā, neskaitot Kanādas provinces, Latvijas skolēni atrodas 13. vietā. 2001. gada pētījumā Latvija bija 5. vietā aiz Zviedrijas, Nīderlandes, Anglijas un Bulgārijas. No šīm četrām valstīm Zviedrija, Nīderlande un Bulgārija joprojām sarakstā ir pirms Latvijas, bet Anglija noslidējusi zemāk. No valstīm, kas sarakstā ir pirms Latvijas, Luksemburga, Beļģija un Dānija 2001. gada pētījumā nepedalījās, bet pārējās – Krievija, Honkonga, Singapūra, Itālija, Ungārija un Vācija – ir Latviju apsteigušas. Lai gan skolēnu sasniegumi salīdzinājumā ar 2001. gadu samazinājās nenozīmīgi, tomēr tas jāvērtē kā liels solis atpakaļ, ņemot vērā citu valstu skolēnu izaugsmi. Latvijas, Lietuvas un Krievijas izglītības sistēmas ir attīstījušās no vienotās padomju izglītības sistēmas, bet pēdējo gadu izglītības reformas Krievijā bijušas daudz sekmīgākas.

Jāatzīmē Latvijas skolēnu sasniegumu statistiski nozīmīgais kritums, lasot informācijas ieguvei, jo tieši šo tekstu lasītprasme ir būtiska citus mācību priekšmetu apgūvē. Zema informatīvo tekstu izpratne varētu izraisīt zemus skolēnu sasniegumus pamatskolas vecākajās klasēs.

Latvijā procentuāli nedaudz samazinājies augsto sasniegumu skolēnu grupas apjoms un nedaudz palielinājies zemo sasniegumu skolēnu grupas apjoms. Lai gan šīs izmaiņas ir nelielas, tas jāuztver ļoti nopietni.

### **Skolēnu lasītprasme atsevišķos slāņos un grupās**

Vidēji augstākie skolēnu sasniegumi lasītprasmē bija Rīgas novadā (Rīga, Rīgas rajons un Jūrmala). Vienīgi Vidzemē skolēnu vidējie sasniegumi ir uzlabojušies, bet citos novados, arī Rīgā, tie ir pasliktinājušies.

Salīdzinot skolēnu sasniegumus pēc dzīves vietas urbanizācijas pakāpes, konstatēts, ka augstākie sasniegumi bija Rīgā, bet zemākie – laukos. Pretēji 2001. gada pētījumam 2006. gadā mazo pilsētu skolēnu vidējie sasniegumi bija augstāki nekā lielo pilsētu (Ventspils, Liepāja, Jūrmala, Jelgava, Rēzekne, Daugavpils) skolēnu sasniegumi.



Salīdzinot 4. klases skolēnu sasniegumus lasītprasmē atkarībā no skolas tipa, jāatzīmē, ka pamatskolu skolēnu vidējie sasniegumi bijuši zemāki nekā vidusskolu un nepilno pamatskolu (skolas ar pirmajām četrām vai sešām klasēm) skolēnu sasniegumi. Pamatskolas joprojām jāuztver kā zemas lasītprasmes riska zona.

Skolēnu sasniegumi skolās ar krievu mācību valodu bija augstāki nekā skolēnu sasniegumi skolās ar latviešu mācību valodu. Šo atšķirību nosaka urbanizācijas faktors. Skolēni ar latviešu mācību valodu vairāk dzīvo laukos, ar krievu mācību valodu – Rīgā. Salīdzinot Rīgu, lielās pilsētas, mazās pilsētas un laukus, redzams, ka skolēnu ar dažādam mācību valodām vidējie sasniegumi bija ļoti līdzīgi. Izņēmums ir mazās pilsētas, kurās skolēniem ar latviešu mācību valodu sasniegumi bija ievērojami augstāki.

### **Meiteņu un zēnu lasītprasmes sasniegumu atšķirības**

Starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos (OECD SSNP 2000, OECD SSNP 2003, IEA PIRLS 2001, IEA PIRLS 2006) noskaidrots, ka pastāv dzimuma noteiktas atšķirības skolēnu sasniegumos lasītprasmē – meiteņu sasniegumi ir augstāki. Gandrīz visās dalībvalstīs šīs atšķirības bija statistiski nozīmīgas.

Salīdzinot PIRLS 2001 un PIRLS 2006 rezultātus Latvijā, meiteņu un zēnu lasītprasmes sasniegumu starpība nav mainījusies. Analizējot dzimuma noteiktās atšķirības atkarībā no urbanizācijas, redzams, ka gan Rīgā, gan citās pilsētās, gan laukos abos PIRLS pētījuma ciklos meiteņu sasniegumi lasītprasmē bijuši statistiski nozīmīgi augstāki. Salīdzinot 2001. gadu ar 2006. gadu, Latvijas laukos dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmē palielinājušās.

Salīdzinot meiteņu un zēnu sasniegumu atšķirības lasītprasmē atkarībā no mācību valodas, jāsecina, ka 2006. gadā skolēniem no skolām ar krievu mācību valodu atšķirības lasītprasmē ir samazinājušās, jo pazeminājušies meiteņu sasniegumi.

Salīdzinot 4. klases skolēnu sasniegumus lasītprasmē atkarībā no skolas tipa, jāatzīmē, ka 2006. gadā, samazinoties zēnu sasniegumiem lasītprasmē, pieaugušas dzimuma noteiktās atšķirības lasītprasmes sasniegumos pamatskolās.

Skolotājiem lasītprasmes apguves procesā būtu jāņem vērā meiteņu un zēnu bioloģiskās un sociālās atšķirības, cenšoties ieinteresēt gan zēnus, gan meitenes, un jāveicina izpratne par lasīšanu kā aizraujošu un sabiedrībā augstu novērtētu aktivitāti.

## **Bilingvālo skolēnu lasītprasmes sasniegumi**

Ir labi būt bilingvālam vai multilingvālam, tomēr agrīnā skolas vecumā tas var negatīvi ietekmēt mācību sasniegumus. Latvijā 4. klases skolēniem, kas mājās skolas mācību valodā runā dažreiz vai nekad, bijuši zemāki vidējie sasniegumi lasītprasmē, salīdzinot ar skolēniem, kas mācību valodā runā vienmēr. Līdzīga situācija bija arī skolēniem, kuriem viens vai abi vecāki nerunā bērna mācību valodā.

Latvijā skolotājiem un mācību metodikas veidotājiem vajadzētu izstrādāt un realizēt tādas mācību metodes, kas sākumskolā palīdzētu bērniem, kuru mācību valoda atšķiras no vecāku runātās.

## **Klases un skolotāji**

Latvija pieder pie valstīm ar ekstremālu skolotāju dzimumu nesabalansētību (sākumskolā 99% skolotāju ir sievietes), kas, iespējams, ir viens no lielās meiteņu un zēnu lasītprasmes sasniegumu atšķirības iemesliem.

Skolās ienāk maz jaunu skolotāju. Vidējais skolotāju darba stāžs turpina palielināties un ir viens no lielākajiem visās pētījumu dalībvalstīs.

Vidēji Latvijas skolotāji nebija ļoti apmierināti ar savu darbu, bet neapstiprinājās sabiedriskajā informatīvajā telpā izteiktie minējumi par skolotāju ievērojamo neapmierinātību ar savu darbu. Daudzās citās pasaules valstīs skolotāji bija vēl mazāk apmierināti ar savu darbu.

Starptautiskā salīdzinājumā Latvijas skolās ir nelielas klases (vidēji 20 skolēnu klasē), vidējais skolēnu skaits klasēs samazinās. Tas ne tikai sadārdzina izglītību, bet var arī novest pie skolēnu vidējo sasniegumu samazināšanās, jo lielākās klasēs vidējie mācību sasniegumi ir augstāki.

Latvijas skolēni skolās pavada īsu mācību nedēļu, ļoti liela nozīme ir mājasdarbiem.

## **Augstāko sasniegumu klašu skolotāju darba analīze**

Augstu rezultātu sasniegšana lasītprasmē iespējama dažādos veidos atbilstoši skolotāju pārliecībai un konkrētiem apstākļiem skolā. Veiksmīgam mācību darbam optimālas ir samērā lielas klases, bet augstus rezultātus var sasniegt arī mazās klasēs, veicinot dažāda vecuma skolēnu sadarbību, piemēram, dramatiskajā pulciņā. Ļoti svarīgi ir rosināt skolēnu vēlēšanos lasīt. Lai stiprinātu skolēnu motivāciju, jācenšas ievērot pozitīvie mācību sasniegumi, un tie jāatalgo ar atzīmēm un uzslavām. To var panākt gan stimulējot skolēnu savstarpējo sacensību, gan veicinot skolēnu sadarbību un izceļot jaunu ikviena skolēna sasniegumu.

Obligātās literatūras norādīšana skolēnu interesi par lasīšanu nevaro. Augstāki sasniegumi bija skolēniem, kuru skolotāji arī sākumskolā vairāk

izmantoja nopietnāku literatūru – dzeju un daiļliteratūras grāmatas vairāku nodaļu apjomā. Iespējams, tas raksturo pašu skolotāju aizraušanos ar literatūru, kas pozitīvi ietekmē arī skolēnus. Augsto sasniegumu klasēs skolotājam bijusi iespēja papildus strādāt ar apdāvinātajiem bērniem, šajās klasēs nozīmīga vieta tika ierādīta arī logopēda darbam.

Vecākiem bijusi liela nozīme skolēnu mācību sasniegumu ietekmēšanā sākumskolas periodā, to norāda arī daudzu skolotāju un vecāku veiksmīgā sadarbība. Tomēr ir klases, kurās tika sasniegti ļoti augsti rezultāti lasītprasme arī tad, ja skolotājam ir slikti kontakti ar vecākiem. Augstus lasītprasmes sasniegumus varēja panākt, un tie tika panākti gandrīz jebkurā Latvijas vietā – gan Rīgas prestižajās skolās, gan lielo pilsētu skolās, gan rajonu centru un lauku skolās.

### **Skolēni ģimenēs**

Vecāku vai citu pieaugušo literārajām aktivitātēm (piemēram, lasīšana priekšā, vārdu spēļu spēlēšana u. c.) kopā ar bērnu pirmsskolas vecumā ir ļoti liela ietekme uz skolēnu sasniegumiem lasītprasme 11 gadu vecumā. Latvijā šo aktivitāšu rādītāji aptuveni atbilst visu dalībvalstu vidējiem rādītājiem. Pieaugušo un bērnu kopdarbībai lasīšanā 10 gadu vecumā vairs nav lielas nozīmes bērnu lasītprasmes attīstībā, izņemot regulārus kopīgus bibliotēku vai grāmatveikalu apmeklējumus.

Pirmsskolas un skolas vecuma aktivitāšu efektivitāti nenosaka vecāku brīvais laiks, bet gan vēlme un prasme, jo augstāki sasniegumi bija tiem bērniem, kuriem abi vecāki strādā algotu darbu pilnu slodzi.

Ģimenes sociālekonomiskajai situācijai bija liela ietekme uz skolēnu sasniegumiem lasītprasme. Parasti augstāki sasniegumi bija bērniem no ģimenēm, kurās ir viens vai divi bērni, salīdzinoši daudz grāmatu, un vecākiem ir laba izglītība.

Skolēnu retā lasīšana mājās (visnegatīvākā no visām pētījuma dalībvalstīm), attieksme pret lasīšanu un šīs attieksmes tendences liek domāt, ka tuvākā nākotnē Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumi var vēl vairāk pazemināties, kas savukārt var izraisīt sasniegumu pazemināšanos citos mācību priekšmetos.

Saskaņā ar pētījuma datu analīzes rezultātiem monogrāfijas autori rekomendē vecākiem pievērst pastiprinātu uzmanību bērna agrīnas lasītprasmes attīstībai pirmsskolas periodā un skolotājiem rosināt skolēnus lasīt sākumskolai atbilstošu literāru darbu pilnos tekstus un pievērst papildu uzmanību ārpusklases lasīšanas aktivitāšu veicināšanai.

Augstāki lasītprasmes sasniegumi bija skolēniem, kas skolā vismaz reizi nedēļā lasīja dažādus stāstus, dzeju, atsevišķas daiļliteratūras grāmatu nodaļas un lugas.



## Literatūras saraksts

1. *2000. gada tautas skaitīšanas rezultāti.* (2001) **Centrālā statistikas pārvalde.** Pieejams: [http://data.csb.gov.lv/DATABASE/tautassk/databasetree.asp?lang=\[atsauce 03.11.2007.\]](http://data.csb.gov.lv/DATABASE/tautassk/databasetree.asp?lang=[atsauce 03.11.2007.])
2. **Adams M., Eidlitz M., Johnson B.** et al. (2000) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* Report of the National Reading Panel. Washington DC: National Institutes of Child Health and Human Development, 453 p.
3. **Baker L., Afflerbach P., Reinking D.** (1996) *Developing engaged readers in school and home communities: an overview.* **In:** Baker, L., Afflerbach, P., Reinking, D. (Eds.). *Developing engaged readers in school and home communities.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 13–27.
4. **Balster-Liontos L.** (1992) *At-risk families & schools: Becoming partners.* ERIC Clearinghouse on Educational Management, USA, 170 p.
5. **Beck I., Juel C.** (1999) *The role of decoding in learning to read.* **In:** *Reading research anthology: the why? of reading instruction.* California: Arena Press, Consortium on reading excellence (CORE), p. 78–88.
6. **Binder L.** (1991) *Children and Books.* **In:** Lundberg, I., Høien, T. (Eds.) *Literacy in a World of Change.* Norway, Stavanger: Center for Reading Research.
7. **Bourdieu P.** (1986) *The forms of capital.* **In:** J. RICHARDSON (Ed.), *The handbook of theory and research for the sociology of education.* Greenwood Press, New York, p. 241–259.
8. **Calfee R. C., Henry M. K., Funderburg J. A.** (1988) *A model for school change.* **In:** Samuel S. J., Pearson P. D. (Eds.) *Building exemplary reading programs and initiating change.* USA, Delaware, Newark: International Reading Association, p. 120–141.
9. **Cohn E., Geske T. G.** (1990) *Economics of education.* New York: Pergamon Press.
10. **Collier V. P.** (1987) *Age and rate of acquisition of second language for academic purposes.* TESOL Quarterly, 23(4), p. 617–641.
11. **Comeau L., Cormier P., Grandmaison E., Lacroix D.** (1999) *A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language.* Journal of Educational Psychology, 91, p. 29–43.
12. **Cummins J.** (1979) *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters.* Working Papers on Bilingualism, 19, p. 197–205.
13. **Cummins J.** (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Los Angeles: College–Hill Press.
14. **Cummins J.** (1991) *A Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children.* **In:** E. Bialystok (Eds), *Language processing in bilingual children* (p. 70–89). New York: Cambridge University Press.

15. **Cummins J.** (1991 B) *Language development and academic learning*. In: L. M. Malavé, G. Duquette (Eds.), *Language, culture, and cognition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
16. **Dedze I.** (1999) *Reading Ability of Latvian Students Results from an International Study*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University, 167 p.
17. **DeGroot A. M. B., Kroll J. F.** (1997) *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
18. **Denton K., Reaney L., West J.** (2001) *Home educational activities, literacy resources and kindergartners' reading knowledge and skills*. In: *Presentation at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*. Minneapolis, USA.
19. **Denton K., West J.** (2002) *Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade*. Washington DC: National Center for Education Statistics, 78 p.
20. **Diaz R. M.** (1983) *Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development*. In: E. W. Gordon (ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 10. Washington, DC: AERA.
21. **Downing J.** (1972) *Comparative reading*. New York: MacMillan, 595 p.
22. **Durgunoglu A. Y.** (2002) *Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners*. *Annals of Dyslexia*, 52, p. 189–204.
23. **Elley W. B.** (1994) *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. UK: Pergamon Press, Oxford, 278 p.
24. **Fredriksson U.** (2002) *Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm* (dissertation). Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education, 257 p.
25. **Geske A.** (2000 A) *Trešais starptautiskais matemātikas un dabaszinātņu pētījums Latvijā*. Rīga: Mācību grāmata.
26. **Geske A.** (2000 B) *Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums. 1995. – 1999*. Rīga: Mācību grāmata.
27. **Geske A.** (2002) *Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums. Uzdevumi un novērtēšanas programmas*. Rīga: Mācību grāmata.
28. **Geske A.** (2005 A) *Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums Latvijā. 4. klašu vecuma grupa*. *Skolotājs*, Nr.3, 31.–33. lpp.
29. **Geske A.** (2005 B) *Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums Latvijā. 8. klašu vecuma grupa*. *Skolotājs*, Nr.5, 24.–29. lpp.
30. **Geske A., Grīnfelds A., Kangro A.** (1997) *Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā*. Rīga: Mācību grāmata, 211 lpp.
31. **Geske A., Grīnfelds A., Kangro A., Kiseļova R.** (2004) *Mācīšanās nākotnei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 1998–2004*. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 118 lpp.
32. **Geske A., Kangro A.** (2004) *Differences in achievement of Urban and Rural Students in Latvia in the Context of International Comparative Studies*. *Humanities and Social Sciences in Latvia, Educational Management in Latvia*, #2 (42).

33. **Geske A., Ozola A.** (2006) *Dzimumu atšķirības skolēnu sasniegumos dabaszinātnēs. TIMSS datu analīze.* **No:** Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas III Starptautiskās zinātniskās konferences zinātnisko rakstu krājums, Rīga: SIA „Ulma”, 157.–162. lpp.
34. **Geske A., Ozola A.** *Skolēnu lasītprasmi ietekmējošie faktori sākumskolā.* // Latvijas Universitātes 65. konference, Rīga, Latvija, 2007. gada 2. februārī.
35. **Geva E., Siegel L. S.** (2000) *Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages.* *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, p. 1–31.
36. **Geva E., Wade-Woolley L.** (1998) *Component processes in becoming English Hebrew biliterate.* **In:** A. Y. Durgunoglu, L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context.* Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 85–110.
37. **Goodwin B.** (2000) *Raising the Achievement of Low-Performing Students.* Mid-continent Research for Education and Learning, USA, Colorado, 8 p.
38. **Gray W. S.** (1956) *The teaching of reading and writing.* Paris: UNESCO, 281 p.
39. **Guthrie J. T.** (1978) *Research views: comics.* // *Reading Teacher*, No. 3, Vol. 32, p. 376–378.
40. **Hammond T., Hammond J.** (2002) *Gender-based Underrepresentation in Computer Science and Related Disciplines.* **In:** 32st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boston, November 6–9, 6 p.
41. **Haralambos M., Horborn M.** (2001) *Sociology. Themes and Perspectives.* London: Harper Collins Publishers, 192 p.
42. **Johansone I.** (2003) *Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums. 2000.–2003.* Rīga: Mācību grāmata, 144 lpp.
43. **Kádár-Fülop J.** (1998) *Culture, writing, and curriculum.* **In:** Purves, A. C. (Ed.). *Writing across languages and cultures.* USA, California, Newbury Park: Sage Publications, p. 25–50.
44. **Kangro A., Geske A.** (2001) *Zināšanas un prasmes dzīvei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā. 1998.–2001.* Rīga: Mācību grāmata, 99 lpp.
45. **Kārklīņa I.** (2005) *Izglītības kontekstu izmaiņas Latvijā no 1995. līdz 2003. gadam TIMSS pētījumu ietvaros: maģistra darbs.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte, 75 lpp.
46. **Keeves J. P., Adams D.** (1994) *Comparative methodology in education.* **In:** Husén T., Postlethwaite T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education. Second Edition.* Oxford: Pergamon Press, p. 948–958.
47. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000.* (2001) **Organisation for Economic Co-operation and Development.** Paris: OECD, 323 p.
48. **Lehmann R.** (1996) *Reading literacy among immigrant students in the United States and the Former West Germany.* **In:** M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.), *Reading literacy in the international perspectives.* Washington DC: National Center for Education Statistics, Department of Statistics, p. 101–114.
49. **Lietz P.** (1996) *Changes in reading comprehension across cultures and over time.* Germany: Waxmann, Münster, 424 p.

50. **Lindsey K. A., Manis F. R., Bailey C. E.** (2003) *Prediction of first-grade reading in Spanish speaking English-language learners.* Journal of Educational Psychology, 95, p. 482–494.
51. **Linnakylä P., Malin A., Taube K.** (2004) *Factors behind Low Reading Literacy Achievement.* // Scandinavian Journal of Educational Research, Nr. 3, Vol. 48, p. 231–249.
52. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results From PISA 2000.* (2003) **Organisation for Economic Co-Operation and Development / UNESCO Institute for Statistic.** Paris: OECD/UNESCO-UIS, 389 p.
53. *Literacy, Economy and Society Results of the First International Adult Literacy Survey.* (1995) **Organisation for Economic Co-Operation and Development.** Paris: OECD, 200 p.
54. *LR vispārīzglītojošo dienas skolu skolēnu sadalījums pēc apmācības valodas 2006./2007.m.g.* (2007) **Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija.** Pieejams: <http://web2.izm.gov.lv/default.aspx?tabID=7&lang=1&id=2645> [atsauce 31.10.2007.]
55. **Lundberg I.** (1991) *Reading as an individual and social skill.* **In:** Lundberg, I., Høien, T. (Eds.). *Literacy in a world of change.* Norway, Stavanger: Center for Reading Research, p. 14–22.
56. **Lyon R.** (1999) *Overview of reading and literacy initiatives.* **In:** *Reading research anthology: The why? of reading instruction, consortium on reading excellence (CORE).* Arena Press, Novato, California, p. 7–12.
57. **Madelaine A., Wheldall K.** (2005) *Identifying Low-progress Readers: Comparing teacher judgment with a curriculum-based measurement procedure.* // International Journal of Disability, Development and Education, No. 1, Vol. 52, p. 33–42.
58. **Malmquist E.** (1991) *Illiteracy - a global problem.* **In:** Ericson, B. (Ed). *Swedish aspects on literacy.* Stockholm: Swedish National Board of Education, p. 12–26.
59. **Maria K.** (1990) *Reading comprehension instruction: Issues and strategies.* USA, Maryland: York Press, 306 p.
60. **Maslo I., Tiļļa I.** (2005) *Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiskā kategorija.* // Skolotājs, Nr. 3, 4.–9. lpp.
61. **Mitchell D. E., Destino T., Karam R. T., Colon-Muniz A.** (1999) *The politics of bilingual education.* Educational Policy, 13 (1), p. 86–103.
62. **Mullis I. V. S., Kennedy A. M., Martin M. O., Sainsbury M.** (2004) *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications – 2nd Edition.* USA: Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center, 100 p.
63. **Mullis I. V. S., Martin M. O., Gonzalez E. J., Kennedy A. M.** (2003) *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools,* Chestnut Hill, MA: Boston College, 386 p.
64. *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu.* // Latvijas Vēstnesis, Nr. 473/476, 29.12.2000. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=14020> [atsauce 21.04.2007.]
65. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem.* // Latvijas Vēstnesis. Nr. 204, 22.12.2006. Pieejams: <http://www.isec.gov.lv/normdok/mk061027.htm> [atsauce 02.11.2007.]



66. **Ozola A.** (2007 A) *Dzimuma faktora ietekme uz lasītprasmi sākumskolā starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos Latvijā: maģistra darbs.* LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte, 77 lpp.
67. **Ozola A.** (2007 B) Latvia. **In:** A. M. Kennedy, I. V. S. Mullis, M. O. Martin, K. L. Trong (Eds.), *PIRLS 2006 Encyclopedia. A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* USA: Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center, p. 227–234.
68. *Pamatizglītības programmas (kods 2101 1111) paraugs.* Izglītības un zinātnes ministrija, 24.08.2005. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv/default.aspx?tabID=7&lang=1&id=1488> [atsauce 22.04.2007.]
69. *Pamatizglītības standarti latviešu valodā un literatūrā.* (1992) Latvijas Republikas Izglītības ministrija. Rīga: Izglītības ministrija, 10 lpp.
70. *Pamatprasmes pirmsskolēnam, uzsākot pamatizglītības apguvi.* Izglītības un zinātnes ministrijas Vispārējās izglītības departaments. (2005). Pieejams: <http://www.ise.gov.lv/pedagogiem/metmat/pamatpras.shtml?pamatpras> [atsauce 02.11.2007.]
71. **Paulesu E., D'emonet J. F., Fazio F., McCrory E., Chanoine V., Brunswick A.** et al. (2001) *Dyslexia: Cultural diversity and biological unity.* Science, 291, p. 2165–2167.
72. **Pease-Alvarez L., Hakuta K.** (1992) *Enriching our views of bilingualism and bilingual education.* Educational Researcher: Special Issue on Bilingual Education, 21, (2), 4–6, 19.
73. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* (2000) V. Skujiņas vad. Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
74. *PIRLS 2006 Encyclopedia. A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* (2007) Edited by A. M. Kennedy, I. V. S. Mullis, M. O. Martin, K. L. Trong. USA: Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center, 437 p.
75. **Pizs A., Piza B.** (2003) *Kāpēc vīrieši neklausās un sievietes neprot noparkot auto.* Rīga: Jumava, 311 lpp.
76. **Plomp T., Loxly W.** (1992) *IEA and the Quality of Education in Developing Countries.* **In:** Vedder, P. (Ed.) *Measuring the Quality of Education.* Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
77. **Preston R. C.** (1962) *Reading achievement of German and American children.* // School and society, Vol. 90, p. 350–354.
78. *Prospects: the quarterly review of comparative education.* (1993) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, No. 3/4, Vol. 23, p. 757–773.
79. **Purves A.** (1973) *Literature education in ten countries.* Almqvist & Wiksell, Stockholm, 428 p.
80. **Purves A. C.** (1994) *Beginning Reading: Grapheme Systems and Orthography.* **In:** Husen T., Postlethwaite T. N. (Eds.) *International Encyclopedia of Education.* England, Oxford: Pergamont Press.
81. *Reading for change. Performance and engagement across countries.* (2002) **Organisation for Economic Co-operation and Development.** Paris: OECD, 262 p.

82. **Romberg T. A.** (1999) *School mathematics: The impact of international comparisons on national policy*. In: Kaiser G., Luna E., Huntley I. (Eds) *International Comparisons in Mathematics Education*. UK: University of Exeter, Falmer Press, p. 189–199.
83. **Saer D. J.** (1923) *The effects of bilingualism on intelligence*. *British Journal of Psychology*, 14.
84. *Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijas*. (2001) Latvijas Republikas Izglītības ministrija. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 35 lpp.
85. **Shen C., Talavera O.** (2003) *The Effects of Self-perception on Students' Mathematics and Science Achievement in 38 Countries Based on TIMSS 1999 Data*. USA: Department of Economics, Academic Technology Services, Boston College, 34 p.
86. **Shumate N., Creek L., Crittenden E.** (2001) *Glossary*. Pieejams: <http://www.state.tn.us/education/ci/cistandards2001/la/cilaglossary.htm> [atsauce 01.11.2007.]
87. *Skolotāja logopēda darba paraugnoteikumi vispārējās izglītības iestādē*. Izglītības un zinātnes ministrija, 9.03.2004. Pieejams: <http://web2.izm.gov.lv/default.aspx?tabID=7&id=1101> [atsauce 02.11.2007.]
88. **Snow C. E., Burns M. S., Griffin P. (Eds.)**. (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press, 448 p.
89. **Taube K.** (1988) *Reading acquisition and self-concept* (disertation). Sweden, Umea, Umea University.
90. **Taube K., Mejdning J.** (1996) *A nine country study: what were the differences between the low- and high-performing students in the IEA reading literacy study?* USA, Washington D.C.: U.S. Department of Education, 247 p.
91. **Thorndike R. L.** (1973) *Reading comprehension education in fifteen countries*. Uppsala, Sweden: Almqvist & Wiksell, 179 p.
92. **Tøennessen F. E., Kiossoglou-Adams A.** (1996) *Issues of literacy*. In: Nakou S., Pantelakis S. (Eds). *The child in the world of tomorrow: The next generation*. Oxford: Pergamon Press, p. 228–233.
93. *Vispārējās izglītības likums*. Pieņēmusi LR Saeima 10.06.1999. Pieejams: <http://www.isec.gov.lv/normdok/vizglik.htm> [atsauce 03.11.2007.]
94. **Wagner K. J.** (2006) *Glossary of Reading Terms*. Pieejams: [http://www.education-oasis.com/curriculum/Reading/glossary\\_reading\\_terms.htm](http://www.education-oasis.com/curriculum/Reading/glossary_reading_terms.htm) [atsauce 01.11.2007.]
95. *Wikipedia*. (2005) Literacy. Pieejams: <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy> [atsauce 02.11.2007.]
96. **Willis S.** (1989) *Real Girls Don't Do Math: Gender and the Construction of Privilege*. Geelong: Deakin University Press, 60 p.

## **Pielikums**



## Mazais māla gabaliņš

Diāna Engela

**K**ādā augstā, vecā tornī bija darbnīca - veikals. Tā bija podnieku darbnīca un veikals, pilns ar krāsainu glazūru mucām, podnieku ripām, cepļu krāsniem un, protams, mālu. Pie loga stāvēja liela koka tvertne ar smagu vāku. Tajā tika glabāts māls. Pašā apakšā, iespiests stūrītī, atradās vecākais māla gabaliņš. Tas tik tikko atcerējās sen pagājušo laiku, kad pēdējo reizi tika veidots cilvēka rokās. Smagais vāks tika atvērts katru dienu. Ar rokām veikli tika ņemtas māla pikas. Vecais māla gabaliņš uzmanīgi ieklausījās darbā aizņemto cilvēku balsīs.

“Kad beidzot būs mana kārta?” tas sapņoja. Tā kā māla gabaliņam dienu pēc dienas nācās pavadīt lielās tvertnes tumsā, tas zaudēja visas cerības.

Kādu dienu darbnīcā kopā ar savu skolotāju ienāca bērnu grupa. Daudzas bērnu rokas stiepās tvertnē pēc māla. Mazais māla gabaliņš bija palicis pēdējais, ko izvēlēties!

“Ši ir mana lielā iespēja!” tas domāja, gaismā mirkšķinot acis.

Kāds zēns paņēma māla gabaliņu un uzlika uz podnieka ripas, griežot to, cik ātri vien iespējams. “Tas ir jauki!” nodomāja mazais māla gabaliņš. Ripai griežoties, zēns mēģināja izlīdzināt mālu. Mazais māla gabaliņš jutās satraukts, jo tapa par *kaut ko!* Pēc mēģinājuma izveidot bļodu, zēns padevās. Viņš saspieda un saviļāja mālu bumbiņā.

“Laiks visu satīrīt,” teica skolotāja. Darbnīca bija pilna trokšņu, ko radīja bērni, kas berza ar sūkļiem, slaucīja un mazgāja. Visur pilēja ūdens.

Zēns nosvieda māla gabaliņu uz palodzes un aizskrēja pie draugiem. Pēc brīža darbnīca bija tukša, tā kļuva klusa un tumša. Mazais māla gabaliņš bija noraizējies. Viņam ne tikai trūka lielās tvertnes mitruma, viņš arī zināja, ka nu ir briesmās.

“Viss ir beidzies,” tas domāja. “Tagad man te jāšēž un jāgaida, kad izzūšu un kļūšu tik ciets kā akmens.”



Tas sēdēja pie atvērtā loga, nespēdams kustēties un juzdams, ka mitrums izgaro no viņa. Saule norietēja, un nakts vēsmas ieplūda telpā, pirms māla gabaliņš bija sakaltis. Bet viņš jau bija tik ciets, ka bija grūti domāt. Viņš tikai juta, ka slīgst galīgā bezcerībā.

Taču kaut kur dziļi iekšienē māla gabaliņā vēl bija mitrums, un viņš saņēmās un sāka domāt.

“Lietus,” viņš iedomājās.

“Ūdens,” viņš raudzījās apkārt.

“Lūdzu,” visbeidzot viņš pilnīgā bezpalīdzībā izspieda no sevis šo vārdu.

Garām ejošs mākonis iežēlojās par mazo māla gabaliņu, un notika brīnums. Smagas lietus lāses sitās iekšā pa atvērto logu, krizdamas virsū mazajam māla gabaliņam. Lija visu nakti, un no rīta tas atkal bija tikpat mīksts kā agrāk.

Darbnīcā atkal skanēja balsis.

“Ai, nē,” teica sieviete, kas bija podniece un bieži izmantoja šo darbnīcu.

“Kāds ir atstājis vaļā logu visu nedēļas nogali! Mums te jāsakopj. Tu vari pastrādāt ar mālu, kamēr es sameklēšu dvieļus,” viņa teica savai meitai.

Mazā meitene ieraudzīja māla gabaliņu uz palodzes.

“Tas izskatās man piemērots gabaliņš,” meitene teica.

Jau drīz viņa mīcīja mālu, veidojot patīkamu formu. Viņas pirksti mazajam māla gabaliņam likās debešķīgi.

Meitene strādāja apdomīgi, un viņas pirksti kustējās mērķtiecīgi. Māla gabaliņš juta, ka tiek maigi izveidots par apaļu trauku. Vēl mazliet, un viņam bija arī osiņa.



“Mam’, mam’,” sauca meitene, “Es izveidoju krūzi!”

“Tas ir jauki!” mamma atbildēja. “Noliec to uz plaukta, vēlāk to apdedzināsim krāsnī. Tad tu varēsi to noglazēt, kādā krāsā vēlies.”

Drīz mazā krūze bija gatava un tika aizvesta uz savām jaunajām mājām. Tagad tā dzīvo virtuves plauktā kopā ar citām krūzēm un apakštasītēm. Viņas visas ir ļoti dažādas, un dažas no tām ir ļoti skaistas.

“Brokastīs!” sauca meitenes mamma, nolikdama jauno krūzi uz galda un ieliedama tajā karstu kakao.

Mazā meitene to maigi turēja. Cik laimīgs jutās mazais māla gabaliņš savā jaunajā izskatā! Cik labi viņš darīja savu darbu!

Mazā krūze lepmi teica: “Beidzot, beidzot es esmu kaut kas!”



## Jautājumi Mazais māla gabaliņš

1. Sanumurē teikumus tādā secībā, kā notikumi risinājās stāstā. Paraugam 1. teikums jau ir norādīts.



- \_\_\_ Lietus padarīja māla gabaliņu slapju un mīkstu.
- \_\_\_ Zēns mēģināja no māla gabaliņa izveidot bļodu.
- \_\_\_ Meitene no māla gabaliņa izveidoja krūzi.
- \_\_\_ Māla gabaliņš izžuva.
- 1 Māla gabaliņš bija lielajā tvertnē.

2. Kāpēc mazais māla gabaliņš tik ilgu laiku atradās lielajā tvertnē?



---

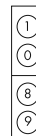
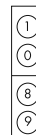
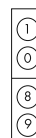
---

3. Ko stāsta sākumā ļoti vēlējās mazais māla gabaliņš?



---

---





4. Kāpēc beidzot māla gabaliņš tomēr tika izņemts no tvertnes?

- A Visi citi māla gabali jau bija izmantoti.
- B Tas atradās virspusē.
- C Zēns izvēlējās māla gabaliņu, jo tas viņam īpaši patika.
- D Skolotāja lika zēnam ņemt šo māla gabaliņu.

5. Kas no tā, ko zēns izdarīja, bija vieglprātīgi?

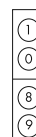
- A Viņš atstāja māla gabaliņu uz podnieka ripas.
- B Viņš grieza ripu, cik ātri vien iespējams.
- C Viņš nolika māla gabaliņu pie loga.
- D Viņš mīcīja un sita māla gabaliņu.

6. Zēns atstāja māla gabaliņu briesmās. Kas tās bija par briesmām?



---

---



7. Kā jutās māla gabaliņš, kad zēns bija tikko izgājis no podnieku darbnīcas?

A apmierināts

B nobijies

C dusmīgs

D lepns

8. Kas brīnišķīgs notika, kad māla gabaliņš bija nogulējis uz palodzes jau ilgāku laiku? Kāpēc tas bija tik labi mazajam māla gabaliņam?



---

---

---

---

2
1
0
8
9

9. Kuri vārdi tekstā parāda, ka mazā meitene zināja, ko vēlas izveidot no māla gabaliņa?

- (A) "Viņas pirksti likās debešķīgi."
- (B) "Mazā meitene ieraudzīja mazo māla gabaliņu."
- (C) "Mazā meitene viņu maigi turēja."
- (D) "Viņas rokas kustējās mērķtiecīgi."

10. Uzraksti, kādas atšķirīgas sajūtas bija mazajam māla gabaliņam stāsta sākumā un beigās! Paskaidro, kāpēc viņa sajūtas mainījās!



---

---

---

---

---

---

---

3
2
1
0
8
9

11. Mazā meitene ir nozīmīga persona šajā stāstā. Uzraksti, kāpēc viņa ir tik nozīmīga tajā, kas notika!



---

---

---

---

2
1
0
8
9

12. Stāsta autors raksta par māla gabaliņu kā par personu. Ko autors vēlas, lai lasītājs iztēlojas?

- A Kā tas izskatās lietū.
- B Kā māla gabaliņš varētu justies.
- C Kā tas ir, strādāt ar mālu.
- D Kā tas ir, izveidot kādu lietu.

13. Kāda ir šī stāsta **galvenā** doma?

- A Cilvēku ir tikpat viegli mīcīt un veidot kā mālu.
- B Pasaulē ir daudz nelaimju.
- C Laimīgs ir tas, kurš atrod savas dzīves jēgu.
- D Podnieka amats ir labākais veids, kā darīt ko labu pasaulē.

## Literārā teksta uzdevumu vērtēšanas vadlīniju piemēri

### MAZĀIS MĀLA GABALIŅŠ, 1. UZDEVUMS

1. Sanumurē teikumus tādā secībā, kā notikumi risinājās stāstā. Paraugam 1. teikums jau ir norādīts.

- Lietus padarīja māla gabaliņu slapju un mīkstu.
- Zēns mēģināja no māla gabaliņa izveidot bļodu.
- Meitene no māla gabaliņa izveidoja krūzi.
- Māla gabaliņš izžuva.
- 1 Māla gabaliņš bija lielajā tvertnē.

Mērķis: Literārās pieredzes gūšana.

Izpratnes līmenis: Koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana.

<b>1 – Pareizā atbilde</b>
Atbildes parāda pareizu stāsta notikumu secību. <u>Pierādījums:</u> Pareizi sanumurēti teikumi, atbilstoši pareizās atbildes paraugam. Lai saņemtu punktu, katram teikumam jābūt pareizi sanumurētam.
<b>0 – Nepareiza atbilde</b>
Atbildes neparāda pareizu stāsta notikumu secību. <u>Pierādījums:</u> Teikumi nav sanumurēti atbilstoši pareizās atbildes paraugam.

<b>Pareizā teikumu numerācija</b>
4 Lietus padarīja māla gabaliņu slapju un mīkstu. 2 Zēns mēģināja no māla gabaliņa izveidot bļodu. 5 Meitene no māla gabaliņa izveidoja krūzi. 3 Māla gabaliņš izžuva. 1 Māla gabaliņš bija lielajā tvertnē.

<b>Kodi, ja nav atbildes</b>	
8	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
9	Nav atbildēts.

## MAZĀIS MĀLA GABALIŅŠ, 2. UZDEVUMS

### 2. Kāpēc mazais māla gabaliņš tik ilgu laiku atradās lielajā tvertnē?

Mērķis: Literārās pieredzes gūšana.

Izpratnes līmenis: Tiešu secinājumu izdarīšana.

<b>1 – Pareizā atbilde</b>	
Atbildē sniegts pareizs secinājums par māla gabaliņa neizdevīgo stāvokli stāsta sākumā. <u>Pierādījums:</u> Atbildē parādīta izpratne par to, ka māla gabaliņš nebija tik viegli pieejams, kā citas māla pikas. Atbilde var būt par faktu, ka māla gabaliņš atradās tvertnes pašā apakšā vai stūrī. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Tāpēc, ka tas bija pašā apakšā.</i></li><li>- <i>Tas bija iespiests stūrī.</i></li></ul> Vai arī atbildē teikts, ka citas māla pikas tika izlietotas pirmās. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Tāpēc, ka cilvēki lietoja citu mālu.</i></li><li>- <i>Bērni izvēlējās citu mālu.</i></li></ul>	
<b>0 – Nepareiza atbilde</b>	
Atbildē nav sniegts pareizs secinājums par māla gabaliņa neizdevīgo stāvokli stāsta sākumā. <u>Pierādījums:</u> Atbildē nav redzama izpratne vai nu par māla gabaliņa novietojumu tvertnē, vai par to, ka citas māla pikas tika izlietotas pirmās. Atbilde pārāk plaša vai ar nepareizu skaidrojumu. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Jo nevienam tas nepatika.</i></li><li>- <i>Tas bija visvecākais māla gabaliņš.</i></li></ul>	
<b>Kodi, ja nav atbildes</b>	
<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

**MAZAIS MĀLA GABALIŅŠ, 3. UZDEVUMS**

**3. Ko stāsta sākumā ļoti vēlējās mazais māla gabaliņš?**

Mērķis: Literārās pieredzes gūšana.

Izpratnes līmenis: Tiešu secinājumu izdarīšana.

<b>1 – Pareizā atbilde</b>	
Atbildē sniegts pareizs secinājums par māla gabaliņa izjūtām stāsta sākumā. <u>Pierādījums:</u> Atbildē parādīta izpratne, ka māla gabaliņš vēlējās tikt lietots līdzīgi kā citas māla pikas no tvertnes (īstermiņa vēlēšanās). <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Lai to ņemtu rokās un spēlētos.</i></li><li>- <i>Lai to izvēlētos.</i></li></ul> Vai arī atbilde fokusēta uz mērķtiecīgu pielietojumu kā mālam (ilgtermiņa vēlēšanās), piepildījuma sajūtu. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Kļūt par lietu un tikt daudz lietotam.</i></li><li>- <i>Lai cilvēki to pārvērs par kaut ko lietojamu.</i></li></ul>	
<b>0 – Nepareiza atbilde</b>	
Atbildē nav sniegts pareizs secinājums par māla gabaliņa izjūtām stāsta sākumā. <u>Pierādījums:</u> Atbildē nav redzama izpratne par to, ka māla gabaliņš vēlējās tikt lietots vai izveidots par kaut ko, kā citas māla pikas. Atbilde pārāk plaša vai ar nepareizu skaidrojumu. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Būt par krūzi</i> [Stāsta sākumā māla gabaliņš nevēlējās kļūt tieši par krūzi].</li><li>- <i>Gribēja patikt.</i></li><li>- <i>Vēlējās, lai lītu.</i></li></ul>	
<b>Kodi, ja nav atbildes</b>	
<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

## MAZAIS MĀLA GABALIŅŠ, 6. UZDEVUMS

### 6. Zēns atstāja māla gabaliņu briesmās. Kas tās bija par briesmām?

Mērķis: Literārās pieredzes gūšana.

Process: Ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta.

<b>1 – Pareizā atbilde</b>	
Atbildē integrētas idejas no stāsta, lai interpretētu māla gabaliņa briesmu dabu. <u>Pierādījums:</u> Atbildē demonstrēta izpratne par māla gabaliņa briesmām izžūt vai kļūt cietam. (Ir pieņemama skolēna interpretācija, ka māla gabaliņa dzīvībai draud briesmas.) <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Māla gabaliņa briesmas bija, ka tas var izžūt.</i></li><li>- <i>Briesmas bija zaudēt mitrumu.</i></li><li>- <i>Tas negribēja būt akmens.</i></li><li>- <i>Gabaliņš varēja nomirt.</i></li></ul>	
<b>0 – Nepareiza atbilde</b>	
Atbildē nav atbilstošas interpretācijas par māla gabaliņa briesmu dabu. <u>Pierādījums:</u> Atbildē nav demonstrēta izpratne par māla gabaliņa briesmām izžūt <u>vai</u> kļūt cietam. Atbilde pārāk plaša vai ar nepareizu informāciju. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Tas bija lielās briesmās.</i></li><li>- <i>Tam bija bail izkrist pa logu.</i> (Piezīme: Stāstā nav pierādījumu, ka māla gabaliņam draudētu briesmas izkrist pa logu.)</li><li>- <i>Briesmas bija, ka māla gabaliņam pietrūka tvertnes mitruma.</i> (Piezīme: mitruma „trūkšana” neizsaka izžūšanas briesmas.)</li></ul> Vai arī atbildē aprakstīti notikumi, kas izraisīja briesmas, bet nav minēta iespēja izžūt vai kļūt cietam. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Zēns to atstāja uz palodzes.</i></li><li>- <i>Tas netika atliks atpakaļ tvertnē.</i></li><li>- <i>Māls bija atstāts saulē.</i> (Piezīme: Tas neraksturo briesmas.)</li></ul>	
<b>Kodi, ja nav atbildes</b>	
<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.



**MAZAIS MĀLA GABALIŅŠ, 8. UZDEVUMS**

**8. Kas brīnišķīgs notika, kad māla gabaliņš bija nogulējis uz palodzes jau ilgāku laiku? Kāpēc tas bija tik labi mazajam māla gabaliņam?**

Mērķis: Literārās pieredzes gūšana.

Izpratnes līmenis: Koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana.

**2 – Pilnīga izpratne**

Atbildē demonstrēta pilnīga izpratne par notikumiem stāstā, kas attiecas uz māla gabaliņa atlabšanu.

Pierādījums:

Atbildē teikts, ka lietus lišana caur atvērto logu bija brīnišķīgs notikums. Turklāt atbildē izskaidrots, ka lietus padarīja mālu atkal mitru vai neļāva tam kļūt cietam.

Piemēri:

- *Brīnišķīgs notikums bija lietus, jo tas samitrināja mālu.*
- *Lija, un māls kļuva mīksts.*
- *Lietus neļāva tam kļūt cietam.*

**1 – Daļēja izpratne**

Atbildē demonstrēta daļēja izpratne par notikumiem stāstā, kas attiecas uz māla gabaliņa atlabšanu.

Pierādījums:

Atbildē teikts, ka lietus lišana caur atvērto logu bija brīnišķīgs notikums vai arī, ka māla gabaliņa kļūšana atkal mīkstumam vai mitram bija brīnišķīgs notikums. Tomēr atbildē nav saistības starp lietu un tā iespaidu uz mālu.

Piemēri:

- *Brīnišķīgais notikums bija lietus atnākšana, un māla gabaliņa vēlēšanās piepildījās.*
- *Tas padarīja to mīkstu.*

**0 – Nav izpratnes**

Atbildē nav demonstrēta izpratne par notikumiem stāstā, kas attiecas uz māla gabaliņa atlabšanu.

Pierādījums:

Atbildē nav teikts, ka lietus lišana caur atvērto logu bija brīnišķīgs notikums, un nav paskaidrots, ka māla gabaliņš kļuva atkal mīksts vai mitrs. Atbilde pārāk plaša, nepareiza vai satur informāciju no stāsta, kas neattiecas uz jautājumu.

Piemēri:

- *Tā vēlēšanās beidzot piepildījās.*
- *Tas kļuva par krūzi.*

**Kodi, ja nav atbildes:** 8 - Nav piemērojams, 9- Nav atbildēts.

## MAZAIS MĀLA GABALIŅŠ, 10. UZDEVUMS

### 10. Uzraksti, kādas atšķirtīgas sajūtas bija mazajam māla gabaliņam stāsta sākumā un beigās! Paskaidro, kāpēc viņa sajūtas mainījās!

Mērķis: Literārās pieredzes gūšana.

Process: Ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta.

#### Piezīme vērtētājiem:

Skolēni, atbildot uz šo jautājumu, varētu lietot aprakstošus izteikumus tāpēc, ka šajā vecumā vārdu krājumā var nebūt īpašu apzīmējumu plaša spektra specifiskām sajūtām. Vērtējot atbildes, sajūtu apraksti būtu jāpielāgo specifiskām, bet vārdā nenosauktām sajūtām, ja vien tie ir saskaņā ar tekstu.

Atbilžu daļas, kurās minētas māla gabaliņa sajūtas stāsta vidū, piemēram, nobijies, noraizējies, nav pareizas; uzdevumā jautāts par sajūtām stāsta sākumā un beigās.

<p><b>3 – Plaša izpratne</b></p> <p>Atbildē parādīta plaša izpratne, integrējot idejas no visa teksta, lai pilnībā atbalstītu interpretāciju, kādēļ māla gabaliņa sajūtas stāsta laikā mainījās.</p> <p><u>Pierādījums:</u></p> <p>Atbildē sniegts atbilstošs māla gabaliņa sajūtu apraksts stāsta <u>sākumā</u> un <u>beigās</u>. Iekļauta informācija no stāsta, lai <u>paskaidrotu, kāpēc</u> sajūtas mainījās. Paskaidrojumā redzama izpratne par vienu no aspektiem, kāpēc stāsta beigās māla gabaliņš bija lepns par sevi: <u>gandarījums/piepildījums, derīgums vai skaistums</u>. Skatīt piemērus uzdevuma vērtēšanas vadlīniju beigās.</p> <p><u>Piemēri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Iesākumā māla gabaliņš bija noskumis. Beigās tas jutās lepns, jo bija kļuvis par krūzi.</i></li><li>- <i>Sākumā tas bija vientuļš, un tam nebija darba, ko darīt. Bet beigās tas bija laimīgs, jo kaut ko darīja. (Piezīme: Atsauce uz nodarbošanās trūkumu stāsta sākumā ir saistībā ar piepildījuma/gandarījuma sajūtu stāsta beigās.)</i></li><li>- <i>Sākumā tas bija noskumis. Bet beigās tas bija laimīgs, jo meitene uztaisīja to par krūzi. (Piezīme: “kļūt par krūzi” var tikt uzskatīta par norādi uz māla gabaliņa derīguma un gandarījuma sajūtu.)</i></li></ul>
<p><b>2 – Pietiekama izpratne</b></p> <p>Atbildē parādīta pietiekama izpratne, integrējot idejas no visa teksta, lai atbalstītu interpretāciju, kādēļ māla gabaliņa sajūtas stāsta laikā mainījās.</p> <p><u>Pierādījums:</u></p> <p>Atbildē sniegts atbilstošs māla gabaliņa sajūtu apraksts stāsta <u>sākumā</u> un <u>beigās</u>. Iekļauta informācija no stāsta, lai <u>paskaidrotu, kāpēc</u> sajūtas mainījās. Paskaidrojumā iekļauta informācija no stāsta, <u>paskaidrojot, kāpēc</u> sajūtas mainījās. Tomēr paskaidrojums par sajūtu maiņu <u>neietver</u> izpratni par kādu no māla gabaliņa lepnuma par sevi aspektiem stāsta beigās: <u>gandarījums/piepildījums, derīgums vai skaistums</u>.</p>

Piemēri:

- *Tas bija bēdīgs sākumā. Bet laimīgs beigās tā dēļ, ko meitene izdarīja.*
- *Bēdīgs sākumā un priecīgs beigās, jo devās mājās kopā ar meiteni.*

Vai arī atbildē sniegts atbilstošs izskaidrojums sajūtām stāsta sākumā vai beigās (bet ne abos), un to skaidrojums parāda izpratni par kādu no māla gabaliņa lepnuma par sevi aspektiem stāsta beigās: gandarījums/piepildījums, derīgums vai skaistums.

Piemēri:

- *Tas ir laimīgs, jo ir ticis uztaisīts par kaut ko, tas ir lepns par savu formu un lepns sēdēt uz plaukta kopā ar citiem kausiem.*
- *Tas jutās laimīgs, jo bija derīgs.*
- *Sākumā tas pats sev nepatika. Bet tad meitene to uztaisīja par kaut ko skaistu. (Piezīme: Atbildē nav precīzi minēta sajūta stāsta beigās.)*

**1 – Minimāla izpratne**

Atbildē parādīta ierobežota izpratne par to, kā māla gabaliņa sajūtas mainījās stāsta gaitā.

Pierādījums:

Atbildē sniegts atbilstošs māla gabaliņa sajūtu apraksts stāsta sākumā vai beigās vai abos, bet nav ietverta informācija no teksta, lai paskaidrotu, kādēļ tās mainījušās.

Piemēri:

- *Sākumā tas bija bēdīgs. Bet beigās tas bija laimīgs.*
- *Sākumā tas nejutās mīlēts. Bet beigās jutās.*
- *Tas bija skumjš sākumā un lepns beigās. (Piezīme: nav paskaidrojuma, kādēļ beigās tas jutās lepns.)*
- *Tas jutās laimīgs, jo devās uz jaunām mājām.*
- *Sākumā tas bija bēdīgs, jo netika ņemts ārā no tvertnes.*
- *Beigās tas bija laimīgs.*
- *Sākumā tas bija noskumis.*

Vai arī atbildē sniegts sajūtu maiņas paskaidrojums, kurā redzams gandarījums/piepildījums, derīgums vai skaistums, bet nav aprakstītas māla gabaliņa sajūtas stāsta sākumā vai beigās.

Piemēri:

- *Tas kļuva par kaut ko derīgu.*

**0 – Nepietiekama izpratne**

Atbilde demonstrē nepietiekamu izpratni par to, kā māla gabaliņa sajūtas mainījušās stāsta gaitā.

Pierādījums:

Atbildē sniegts neadekvāts māla gabaliņa sajūtu apraksts stāsta sākumā, beigās vai abos. Minētajai sajūtai nav pamatojuma no teksta.

Piemēri:

- *Tas bija laimīgs sākumā un noskumis beigās.*
- *Tas bija nobijies no izžūšanas. (Piezīme: šis ir māla gabaliņa sajūtas stāsta*

<p>vidū.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tas bija laimīgs.</i> (Piezīme: nav pateikts, vai šī sajūta bijusi stāsta sākumā vai beigās)</li> </ul>
---

<p><b>Paskaidrojumu piemēri māla gabaliņa lepnuma sajūtai stāsta beigās</b></p> <p>Dotie piemēri parāda dažādus veidus, kā skolēni varētu paskaidrot māla gabaliņa lepnuma sajūtu stāsta beigās.</p>
<p><u>Gandarījums/piepileidijums</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Meitene to uztaisija par kaut ko.</i></li> <li>- <i>Tas bija par kaut ko kluvis.</i></li> </ul>
<p><u>Derīgums</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tam bija, ko darīt.</i></li> <li>- <i>Tas kluva par krūzi.</i></li> <li>- <i>Cilvēki to varēja lietot.</i></li> <li>- <i>Tas bija kaut kas noderīgs.</i></li> </ul>
<p><u>Skaistums/estētisms</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Meitene padarīja to skaistu.</i></li> <li>- <i>Tam patika jaunā forma.</i></li> </ul>

<b>Kodi, ja nav atbildes</b>	
<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukšanas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

**MAZĀIS MĀLA GABALIŅŠ, 11. UZDEVUMS**

**11. Mazā meitene ir nozīmīga persona šajā stāstā. Uzraksti, kāpēc viņa ir tik nozīmīga tajā, kas notika!**

Mērķis: Literārās pieredzes gūšana.

Process: Ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta.

<p><b>2 – Pilnīga izpratne</b></p> <p>Atbildē parādīta pilnīga izpratne par meitenes tēlu stāstā, integrējot idejas no visa teksta, lai interpretētu tēla nozīmi stāsta atrisinājumā.</p> <p><u>Pierādījums:</u></p> <p>Atbildē paskaidrota mazās meitenes centrālā loma māla gabaliņa pārtapšanā un parādīts tās ieguldījums idejā par piepildījumu/gandarījumu.</p> <p><u>Piemēri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Viņa padarīja mālu par kaut ko skaistu.</i></li><li>- <i>Māla gabaliņš ir noderīgs, pateicoties tam, ko viņa izdarīja, un tieši to viņš visu laiku bija vēlējis.</i></li><li>- <i>Mazā meitene padarīja stāsta beigas laimīgas.</i> (Piezīme: atbildē parādīta meitenes tēla centrālā loma stāsta nobeigumā.)</li></ul>
<p><b>1 – Daļēja izpratne</b></p> <p>Atbilde demonstrē daļēju izpratni par tēla nozīmi stāstā.</p> <p>Atbildē parādītas meitenes centrālās darbības kā māla gabaliņa pārtapšanas veicinātājas, bet nav saistības ar piepildījuma/gandarījuma ideju.</p> <p><u>Piemēri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Viņa bija tā, kas mālu pārvēta par krūzi.</i></li><li>- <i>Ja māls nebūtu bijis domāts viņai, tas būtu izžuvis.</i></li><li>- <i>Viņa to izglāba.</i></li></ul>
<p><b>0 – Nav izpratnes</b></p> <p>Atbildē nav izpratnes par tēla nozīmi stāstā.</p> <p><u>Pierādījums:</u></p> <p>Atbildē nav paskaidrota vai identificēta mazās meitenes centrālā loma māla gabaliņa pārtapšanā. Atbilde pārāk plaša, nepareiza vai satur informāciju no stāsta, kas neattiecas uz jautājumu.</p> <p><u>Piemēri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Viņa aiznesa to sev līdz mājās.</i></li><li>- <i>Viņa ir svarīga, jo viņa ir stāsta galvenā varone.</i></li></ul>
<p><b>Kodi, ja nav atbildes:</b> 8 - Nav piemērojams, 9- Nav atbildēts.</p>



---

# Antarktīda: Ledus zeme

---

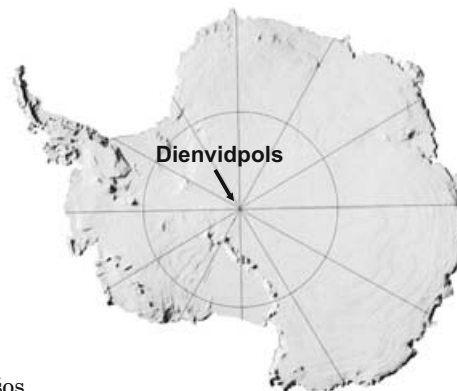
## Iepazīsties ar Antarktīdu

### Kas ir Antarktīda?

Antarktīda ir kontinents, kurš atrodas pašos Zemeslodes dienvidos. Ja tu skatītos uz globusa, tad Antarktīda atrodas pašā apakšā.

Tā aizņem vienu desmito daļu no Zemeslodes virsmas un ir pārklāta ar ledu, kura biezums var būt 1500 un vairāk metru. Dienvidpols atrodas tieši Antarktīdas vidū.

Antarktīda ir aukstākais, sausākais un vējainākais kontinents. Ļoti maz cilvēku tur dzīvo visu gadu. Zinātnieki tur uzkavējas īsus laika sprīžus, dzīvojot speciāli būvētās pētniecības stacijās.



Antarktīdas karte

Vasara Antarktīdā ir no oktobra līdz martam. Šajā laikā tur ir polārā diena, kad gaišs ir visu diennakti. Ziemā, no aprīļa līdz septembrim, ir pilnīgi pretēji, un Antarktīda sešus mēnešus atrodas nepārtrauktā tumsā.

## Laika apstākji Antarktīdā

Pat vasarā Antarktīdā ir daudz aukstāks nekā jūs varat iedomāties. Dienvidpols ir aukstākā Antarktīdas daļa. Vidējā temperatūra janvārī, kad ir vasaras vidus, parasti ir mīnus 28 grādi pēc Celsija skalas (- 28°C). Mīnuss nozīmē, ka tas ir aukstāk nekā ūdens sasalšanas punkts, kas ir 0°C.

Ziemā, no aprīļa līdz septembrim, temperatūra var sasniegt pat – 89°C aukstumu. Kad ir tik auksts, tad, izliekot ārā krūzi ar vārošu ūdeni, tas sasilst ātrāk nekā paspēj izkausēt ledu zem krūzes. Dažreiz zinātniekiem jāizmanto ledusskapjus, lai saglabātu savas lietas siltas vai nesasalušas.



## Pingvīni Antarktīdā

Antarktīdā ir vairāk pingvīnu nekā jebkuru citu putnu.

Viņi nevar lidot, bet prot peldēt, izmantojot savus īsos spārnus kā spuras. Viņi ir izcili peldētāji. Pa zemi viņi staigā gāzelējoties vai arī pārvietojas īsiem lēcieniem.

Pingvīniem ir daudz spalvu, kas pārsedz viena otru. Tās kopā ar dūnām zem spalvām un biezo tauku slāni pasargā no aukstā gaisa, vēja un ūdens. Lai īpaši sasildītos, pingvīni pulcējas kopā baros.



## Vēstule no Antarktīdas

Sāra Vilere ir viena no zinātniecēm, kas strādā Antarktīdā. Lasot viņas vēstuli māsas dēlam Danielam, tu vari uzzināt vairāk par viņas piedzīvoto Antarktīdā.

Antarktīda

Piektdiena, 9. decembris

Dārgais Daniel!

Šī ir vēstule, kuru apsoliju Tev uzrakstīt no Antarktīdas, un arī fotogrāfija. Iedomājies, cik satraukta es jūtos, ka beidzot esmu šeit, sekojot tik daudziem slaveniem pētniekiem. Šī pasaule tik ļoti atšķiras no tās, pie kuras esmu pieradusi.



Šeit nav nekā svaiga, nav arī lielveikalu, tāpēc ēdam žāvētu, konservētu vai saldētu pārtiku (tā nav jāliek saldētavā - vienkārši var atstāt ārā). Mēs gatavojam ēdienu uz mazas gāzes plītiņas, tas aizņem daudz vairāk laika, nekā gatavojot mājās. Vakar es pagatavoju makaronus ar tomātu pastu un konservētiem dārzeņiem, saldajā - žāvētas zemenes, tās garšoja pēc kartona.

Es ilgojos pēc svaigiem āboliem un apelsīniem - kaut Tu varētu man tos atsūtīt!

Ar mīlestību

Sāra

## Jautājumi Iepazīšanās ar Antarktīdu

1. Kur uz globusa var atrast Antarktīdu?



\_\_\_\_\_

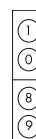
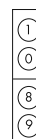
2. Antarktīda ir aukstākā vieta uz Zemeslodes. Kādi vēl rekordi tur atrodami?

- A Vissausākais un mākoņainākais.
- B Vismitrākais un vējainākais.
- C Visvējainākais un sausākais.
- D Vismākoņainākais un augstākais.

3. Kura ir aukstākā Antarktīdas daļa?



\_\_\_\_\_



4. Padomā par to, kas teikts stāstā par Antarktīdu! Nosauc **divus** iemeslus, kāpēc lielākā daļa cilvēku, kas apmeklē Antarktīdu, **nevēlas** to darīt laikā no aprīļa līdz septembrim!



1. \_\_\_\_\_



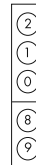
2. \_\_\_\_\_

5. Kāpēc stāstā teikts “ja izliek ārā krūzi ar vārošu ūdeni, tas sasilst ātrāk nekā spēj izkausēt ledu zem krūzes” ?

- A Lai pastāstītu, cik karsts ūdens ir Antarktīdā.
- B Lai pastāstītu, ko Antarktīdā dzer.
- C Lai pastāstītu par zinātnieku darbu Antarktīdā.
- D Lai parādītu, cik auksts ir Antarktīdā.

6. Saskaņā ar tekstu, kādam nolūkam pingvīni izmanto spārnus?

- A lidošanai
- B peldēšanai
- C lai sasildītu cālišus
- D lai staigātu stāvus



7. Nosauc **trīs** lietas, kas silda pingvīnus aukstajā Antarktīdā!

 1. \_\_\_\_\_

 2. \_\_\_\_\_

 3. \_\_\_\_\_

3  
2  
1  
0  
8  
9

8. Kādas **divas** lietas tu uzzināji par pārtiku Antarktīdā no Sāras vēstules?

 1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

 2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2  
1  
0  
8  
9

9. Padomā, vai tu vēlētos apmeklēt Antarktīdu. Izmanto izlasīto informāciju abos tekstos *Iepazīsties ar Antarktīdu* un *Vēstule no Antarktīdas*, lai paskaidrotu, kāpēc tu vēlētos vai nevēlētos turp doties!



---

---

---

---

10. Kurā teksta daļā stāstīts par to, cik biezs ledus ir Antarktīdā?

- A Kas ir Antarktīda?
- B Laika apstākļi Antarktīdā
- C Pingvīni Antarktīdā
- D Vēstule no Antarktīdas

2
1
0
8
9

11. Šajā tekstā par Antarktīdu stāstīts divos atšķirīgos veidos:

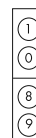
- *Iepazīsties ar Antarktīdu*
- *Vēstule no Antarktīdas*

Kurš no šiem informācijas veidiem tev liekas interesantāks un kāpēc?



---

---



Photographs © Guillaume Dargaud  
Permission to use extract from *Dear Daniel (Letters from Antarctica)* by Sara Wheeler, published by  
MacDonald Young Books, has been applied for.

## Informatīvā teksta uzdevumu vērtēšanas vadlīniju piemēri

### ANTARKTĪDA: LEDUS ZEME, 1. UZDEVUMS

#### 1. Kur uz globusa var atrast Antarktīdu?

Mērķis: informācijas ieguve

Izpratnes līmenis: Koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana.

<b>1 – Pareizā atbilde</b>	
Atbildē precīzi pateikts, kur atrodas Antarktīda.	
<u>Pierādījums:</u>	
Atbildē teikts, ka Antarktīda atrodas globusa apakšā, vai arī aprakstīts, ka tā ir planētas dienvidos.	
<b>0 – Nepareiza atbilde</b>	
Atbildē nav precīzi pateikts, kur atrodas Antarktīda.	
<u>Pierādījums:</u>	
Atbildē nav teikts, ka Antarktīda atrodas globusa apakšā, vai arī nav aprakstīts, ka tā ir planētas dienvidos.	
<b>Kodi, ja nav atbildes</b>	
<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

**ANTARKTĪDA: LEDUS ZEME, 3. UZDEVUMS**

**3. Kura ir aukstākā Antarktīdas daļa?**

Mērķis: informācijas ieguve

Izpratnes līmenis: Koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana.

<b>1 – Pareizā atbilde</b>
Atbildē precīzi pateikts, kura ir visaukstākā Antarktīdas daļa. <u>Pierādījums:</u> Atbildē teikts, ka Dienvidpols ir visaukstākā daļa. („Vidus daļa” arī ir pieņemama atbilde.)
<b>0 – Nepareiza atbilde</b>
Atbildē nav precīzi pateikts, kura ir visaukstākā Antarktīdas daļa. <u>Pierādījums:</u> Atbildē nav teikts, ka Dienvidpols ir visaukstākā daļa.

<b>Kodi, ja nav atbildes</b>	
<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

**ANTARKTĪDA: LEDUS ZEME, 4. UZDEVUMS**

**4. Padomā par to, kas teikts stāstā par Antarktīdu! Nosauc divus iemeslus, kāpēc lielākā daļa cilvēku, kas apmeklē Antarktīdu, nevēlas to darīt laikā no aprīļa līdz septembrim!**

Mērķis: informācijas ieguve

Process: Ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta.

<b>2 – Pilnīga izpratne</b>
Atbildē demonstrēta pilnīga izpratne, interpretējot informāciju par apstākļiem Antarktīdā ziemas laikā. <u>Pierādījums:</u> Atbildē minēti <u>abi</u> ziemai raksturīgie apstākļi no raksta: 1) lielais aukstums, 2) ilgstošā tumsa. (Piezīme: nav pareizi, ja vienkārši konstatēts, ka ir ziema, nepieciešams, lai atbildē būtu minēts ziemai raksturīgais lielais sals vai tumsa.) <u>Piemēri:</u> - <i>Nav saules gaismas. Tas ir visaukstākais laiks gadā.</i>



- *Tā uz sešiem mēnešiem iegrimst tumsā. Krūze ar verdošu ūdeni, pamesta gaisā, sasals, pirms nokrītīs uz ledus.*

### 1 – Daļēja izpratne

Atbildē demonstrēta daļēja izpratne, interpretējot informāciju par vienu no apstākļiem Antarktīdā ziemas laikā.

#### Pierādījums:

Atbildē aprakstīts viens no rakstā minētajiem ziemai raksturīgajiem apstākļiem: 1) liels aukstums VAI 2) ilgstoša tumsa. (Piezīme: nav pareizi, ja vienkārši konstatēts, ka ir ziema, nepieciešams, lai atbildē būtu minēts ziemai raksturīgais liels sals vai tumsa.)

#### Piemēri:

- *Tajā gada laikā ir ļoti auksts.*
- *Ziemā visu laiku ir tumšs.*

### 0 – Nav izpratnes

Atbildē nav demonstrēta izpratne par apstākļiem Antarktīdā ziemas laikā.

#### Pierādījums:

Atbildē nav aprakstīts neviens no rakstā minētajiem ziemai raksturīgajiem apstākļiem: 1) liels aukstums, 2) ilgstoša tumsa. Atbilde satur citu informāciju no raksta vai ar rakstu nesaistītu skaidrojumu, kāpēc cilvēki nevēlas apmeklēt Antarktīdu.

#### Piemēri:

- *Jo ir pārāk sauss. Jo ir arī vējains.*
- *Viņi droši vien labprātāk brauktu kaut kur citur.*
- *Jo ir ziema.*

### Kodi, ja nav atbildes

<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

**ANTARKTĪDA: LEDUS ZEME, 7. UZDEVUMS**

**7. Nosauc trīs lietas, kas silda pingvīnus aukstajā Antarktīdā!**

Mērķis: informācijas ieguve

Izpratnes līmenis: Tiešu secinājumu izdarīšana.

<b>3 – Plaša izpratne</b>
Atbildē demonstrēta plaša izpratne, identificējot lielāko daļu informācijas rakstā, kas attiecas uz pingvīnu sildīšanos. <u>Pierādījums:</u> Atbildē minēti vismaz trīs no uzskaitītajiem veidiem, kā pingvīniem izdodas saglabāt siltumu.
<b>2 – Pietiekama izpratne</b>
Atbildē demonstrēta pietiekama izpratne, identificējot daļu informācijas rakstā, kas attiecas uz pingvīnu sildīšanos. <u>Pierādījums:</u> Atbildē minēti divi no uzskaitītajiem veidiem, kā pingvīniem izdodas saglabāt siltumu.
<b>1 – Minimāla izpratne</b>
Atbildē demonstrēta minimāla izpratne, identificējot vienu ideju rakstā, kas attiecas uz pingvīnu sildīšanos. <u>Pierādījums:</u> Atbildē minēts viens no uzskaitītajiem veidiem, kā pingvīniem izdodas saglabāt siltumu.
<b>0 – Nepietiekama izpratne</b>
Atbildē nav demonstrēta izpratne par informāciju rakstā, kas attiecas uz pingvīnu sildīšanos. <u>Pierādījums:</u> Atbildē nav minēts neviens no uzskaitītajiem veidiem, kā pingvīniem izdodas saglabāt siltumu. Atbilde satur citu informāciju no raksta vai ar rakstu nesaistītu skaidrojumu, kas silda pingvīnus aukstajā laikā. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Tie sildās, daudz peldot.</i></li><li>- <i>Tie ziemā lido uz dienvidiem.</i></li></ul>

**Informācija no raksta par to, kā pingvīniem izdodas saglabāt siltumu**

- *Tiem ir daudz spalvu, kas pārsež viena otru.*
- *Tiem zem spalvām ir dūnas.*
- *Tiem ir spalvas (tikai tad uzskatām par pareizu atbildi, ja neviena no pirmajām divām idejām par spalvām nav atbildē iekļauta).*
- *Tiem ir biezs tauku slānis.*
- *Tie pulcēja skopā baros.*

**Kodi, ja nav atbildes**

<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

**ANTARKTĪDA: LEDUS ZEME, 8. UZDEVUMS**

**8. Kādas divas lietas tu uzzināji par pārtiku Antarktīdā no Sāras vēstules?**

Mērķis: informācijas ieguve

Izpratnes līmenis: Koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana.

<b>2 – Pilnīga izpratne</b>
Atbildē demonstrēta pilnīga izpratne, identificējot divas konkrētas idejas attiecībā uz pārtiku Antarktīdā. <u>Pierādījums:</u> Atbildē minētas vismaz divas lietas no uzskaitījuma.
<b>1 – Daļēja izpratne</b>
Atbildē demonstrēta daļēja izpratne, identificējot vienu konkrētu ideju attiecībā uz pārtiku Antarktīdā. <u>Pierādījums:</u> Atbildē minēta tikai viena lieta no uzskaitījuma.
<b>0 – Nav izpratnes</b>
Atbildē nav demonstrēta izpratne par informāciju no vēstules attiecībā uz pārtiku Antarktīdā. <u>Pierādījums:</u> Atbildē nav minētas nekas no uzskaitījuma, minētas citas idejas no raksta vai vēstules. Vai arī apraksts par pārtiku ir pārāk plašs, neattiecas uz rakstu vai ir kļūdainš. <u>Piemēri:</u> - <i>Antarktīdā ir pārtika.</i> - <i>Antarktīdā nav pārtikas.</i>
<b>Informācija par pārtiku Antarktīdā no Sāras vēstules</b>
Piezīme vērtētājiem: Skolēni var sniegt arī ideju parafrāzes. <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Tur nav lielveikalu.</i></li><li>- <i>Tur ir daudz kaltētas, konservētas vai sasalušas pārtikas (viens vai vairāki no šiem īpašības vārdiem ir pieņemams kā ideja) /Nekas nav svaigs.</i></li><li>- <i>Pārtika nav jāliek ledusskapī. /Pārtiku var atstāt ārā.</i></li><li>- <i>Viņi gatavo ēdienu uz gāzes plīfīm.</i></li><li>- <i>Ēdiena gatavošana aizņem vairāk laika.</i></li><li>- <i>Viņi ēd makaronus ar tomātu pastu un dārzeņiem.</i></li><li>- <i>Zemenes garšo pēc kartona.</i></li><li>- <i>Viņiem nav ābolu un apelsīnu.</i></li><li>- <i>Sārai nepatīk pārtika Antarktīdā. /Tā nav laba.</i></li></ul>

Kodī, ja nav atbildes: **8 - Nav piemērojams, 9- Nav atbildēts.**

**ANTARKTĪDA: LEDUS ZEME, 9. UZDEVUMS**

- 9. Padomā, vai tu vēlētos apmeklēt Antarktīdu. Izmanto izlasīto informāciju abos tekstos *Iepazīsties ar Antarktīdu* un *Vēstule no Antarktīdas*, lai paskaidrotu, kāpēc tu vēlētos vai nevēlētos turp doties!**

Mērķis: informācijas ieguve

Izpratnes līmenis: Ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta.

<p><b>2 – Pilnīga izpratne</b></p> <p>Atbildē demonstrēta pilnīga izpratne, integrējot informāciju no diviem dažādiem tekstiem, lai pilnībā pamatotu personīgo viedokli par teksta saturu.</p> <p><u>Pierādījums:</u></p> <p>Atbildē ietverts personīgais viedoklis par došanos uz Antarktīdu un sniegta specifiska informācija no <b>abiem</b> tekstiem - <i>Iepazīsties ar Antarktīdu</i> un <i>Vēstule no Antarktīdas</i>, lai pamatotu viedokli. Atbilstošas idejas par katru no tekstiem pievienotas uzdevuma vērtēšanas vadlīniju beigās.</p> <p><u>Piemēri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Nē, jo tā ir aukstākā vieta uz zemes un tur nav nekā svaiga, ko ēst.</i></li><li>- <i>Jā. Tur ir daudz pingvīnu, ko redzēt, un daudzi pētnieki tur ir bijuši.</i></li></ul>
<p><b>1 – Daļēja izpratne</b></p> <p>Atbildē demonstrēta daļēja izpratne, pamatojot personīgo viedokli par teksta saturu ar informāciju no viena teksta.</p> <p><u>Pierādījums:</u></p> <p>Atbildē ietverts personīgais viedoklis par došanos uz Antarktīdu un sniegta specifiska informācija no <b>viena</b> teksta - <i>Iepazīsties ar Antarktīdu</i> VAI <i>Vēstule no Antarktīdas</i>, lai pamatotu viedokli. Atbilstošas idejas par katru no tekstiem pievienotas uzdevuma vērtēšanas vadlīniju beigās.</p> <p><u>Piemēri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Jā, jo daudzi pētnieki tur ir bijuši.</i></li><li>- <i>Nē, jo tur ir ļoti auksts.</i> (Aukstums tiek ieskaitīts kā viena teksta izmantojums.)</li><li>- <i>Jā, viņiem tur ir pingvīni.</i></li></ul>
<p><b>0 – Nav izpratnes</b></p> <p>Atbildē nav redzama teksta izpratne.</p> <p><u>Pierādījums:</u></p> <p>Atbildē var būt vai nebūt personīgā viedokļa par došanos uz Antarktīdu. Nav minēta specifiska informācija no kāda no tekstiem (<i>Iepazīsties ar Antarktīdu</i> vai <i>Vēstule no Antarktīdas</i>), lai pamatotu savu viedokli.</p> <p><u>Piemēri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Jā, es vēlētos.</i></li></ul>

- *Kādēļ lai kāds gribētu braukt uz Antarktīdu?*

Vai arī viedokļa pamatojumā ir tikai nepareiza informācija, vai informācija, kas neattiecas ne uz vienu no tekstiem.

**Piemēri:**

- *Jā, viņiem ir svaiga pārtika.*
- *Nē, es labāk dodos uz pludmali.*

**Kodi, ja nav atbildes**

<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

**Idejas no katra teksta, kas varētu tikt lietotas, lai pamatotu savu viedokli**

Piezīme vērtētājiem: Skolēni var sniegt arī ideju parafrāzes. Ideja, ka Antarktīdā ir auksts, uzskatāma par informāciju no viena teksta, lai arī tas minēts abos tekstos

<b>Iepazīsties ar Antarktīdu</b>	<b>Vēstule no Antarktīdas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ļoti auksts</i></li> <li>- <i>Ilgstoša tumsa</i></li> <li>- <i>Tur dzīvo pingvīni</i></li> <li>- <i>Tur dzīvo maz cilvēku</i></li> <li>- <i>Tur uzturas zinātnieki</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pārtika (svaigums, konservēta/žāvēta, gatavošana, pirkšana)</i></li> <li>- <i>Aukstums</i></li> <li>- <i>Slaveni pētnieki tur ir bijuši</i></li> </ul>

**ANTARKTĪDA: LEDUS ZEME, 11. UZDEVUMS**

**11. Šajā tekstā par Antarktīdu stāstīts divos atšķirīgos veidos:**

- *Iepazīsties ar Antarktīdu*
- *Vēstule no Antarktīdas*

**Kurš no šiem informācijas veidiem tev liekas interesantāks un kāpēc?**

Mērķis: informācijas ieguve

Izpratnes līmenis: teksta satura, valodas un izmantoto elementu izvērtēšana.

<b>1 – Pareizā atbilde</b>	
Atbildē demonstrēta izpratne par informācijas veidu vismaz vienā no diviem tekstiem. <u>Pierādījums:</u> Atbildē sniegts viedoklis par to, kurš no tekstiem ir visinteresantākais, iekļauts arī paskaidrojums, kurā aprakstīti daži satura, valodas, formāta vai izteiksmes elementi vismaz vienā no tekstiem. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- „Iepazīsties ar Antarktīdu”, jo tajā ir vairāk faktu.</li><li>- Vēstule ir interesantāka, jo ir sajūta, ka viņa runā ar mani.</li><li>- Sāras vēstule, jo tā palīdz saprast, kā tas īstenībā ir, būt tur. „Iepazīsties ar Antarktīdu” nepasaka, kā ir tur būt, vai kas tur ir ēdams.</li></ul>	
<b>0 – Nepareiza atbilde</b>	
Atbildē nav demonstrēta izpratne par informācijas veidu nevienā no tekstiem. <u>Pierādījums:</u> Atbildē var būt vai nebūt viedoklis par to, kurš teksts ir interesantāks. Nav paskaidrojuma, kurā aprakstīti daži satura, valodas, formāta vai izteiksmes elementi kādā no tekstiem. Atbildē pārāk vispārīgi vai nepareizi izteikumi par vienu vai abiem tekstiem. <u>Piemēri:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- Pirmais ir interesantāks, jo tas ir garāks.</li><li>- Es domāju, vēstule ir daudz interesantāka nekā tas otrs teksts.</li></ul>	
<b>Kodi, ja nav atbildes</b>	
<b>8</b>	Nav piemērojams. Drukas kļūdas, trūkstošas lapas vai citi no skolēna neatkarīgi iemesli.
<b>9</b>	Nav atbildēts.

**Andrejs Geske, Antra Ozola.**  
**Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē**

---

LU Akadēmiskais apgāds  
Baznīcas ielā 5, Rīga, LV-1010  
Tālrunis 7034535

Iespiests SIA «Latgales druka»