

Izglītības
pētniecība
Latvijā

Monogrāfiju sērija

Nr. 10

Skolēnu sasniegumi lasīšanā sākumizglītības posmā

Antras Ozolas redakcijā

Indra Dedze, Andrejs Geske, Veronika Golubicka,
Andris Grīnfelds, Agate Jarmakoviča, Nataļja Jevdokimova,
Agnese Mālere, Antra Ozola, Karīna Silova, Liene Zizlāne

University of Latvia
Faculty of Education, Psychology and Art
Institute for Educational Research

Indra Dedze, Andrejs Geske, Veronika Golubicka, Andris Grīnfelds,
Agate Jarmakoviča, Nataļja Jevdokimova, Agnese Mālere, Antra Ozola,
Karīna Silova, Liene Zizlāne

Students' Reading Achievement in Primary Education

Edited by Antra Ozola

Riga, 2020

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Izglītības pētniecības institūts

Indra Dedze, Andrejs Geske, Veronika Golubicka, Andris Grīnfelds,
Agate Jarmakoviča, Nataļja Jevdokimova, Agnese Mālere, Antra Ozola,
Karīna Silova, Liene Zizlāne

Skolēnu sasniegumi lasīšanā sākumizglītības posmā

Antras Ozolas redakcijā

Rīga, 2020

Indra Dedze, Andrejs Geske, Veronika Golubicka, Andris Grīnfelds, Agate Jarmakoviča, Natalja Jevdokimova, Agnese Mālere, Antra Ozola, Karīna Silova, Liene Zizlāne.

Skolēnu sasniegumi lasīšanā sākumizglītības posmā. Antras Ozolas redakcijā. Monogrāfiju sērija "Izglītības pētniecība Latvijā" Nr.10. Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts, 2020, 384 lpp.

Monogrāfija izdota Eiropas Sociālā fonda finansētā projekta Nr. 8.3.6.1/16/1/001 "Dalība starptautiskos izglītības pētījumos" ietvaros.

NACIONĀLAIS
ATTĪSTĪBAS
PLĀNS 2020



EIROPAS SAVIENĪBA
Eiropas Sociālais
fonds

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē



Izglītības un zinātnes
ministrija



Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un
mākslas fakultāte



Sērijas "Izglītības pētniecība Latvijā" desmitā monogrāfija veltīta ceturto klašu skolēnu lasītprasmes izpētei starptautiskā salīdzinošā izglītības pētījuma ietvaros. Monogrāfijā analizēti Latvijas skolēnu sasniegumi un faktori, kas tos ietekmē, starptautiskā un nacionālā kontekstā. Darbā izmantoti Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas – IEA (*The International Association for Evaluation of Education Achievement*) Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) dati par laika posmu no 2001. līdz 2016. 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.

Lēmums par monogrāfijas "Skolēnu sasniegumi lasīšanā sākumizglītības posmā" izdošanu pieņemts Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu padomes sēdē 2020. gada 10. janvārī, protokola Nr. 1.

Recenzenti:

Dr. sc. admin. Ieva Johansone (Bostonas koledža, ASV)

Dr. sc. admin. Ināra Upmale (Rīgas Stradiņa universitātes Sarkanā Krusta medicīnas koledža, Latvija)

Dr. sc. admin. Daina Vasiļevska (Biznesa augstskola Turība, Latvija)

Zinātniskā redaktore un sastādītāja Antra Ozola

Literārā redaktore Austra Celmiņa-Ķeirāne

Tulkotāja Anita Auziņa

Vāka autors Agris Dzilna

Maketētāja Agata Muze

© Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts, 2020

© Antra Ozola, Indra Dedze, Andrejs Geske, Veronika Golubicka, Andris Grīnfelds, Agate Jarmakoviča, Natalja Jevdokimova, Agnese Mālere, Karīna Silova, Liene Zizlāne, 2020

ISBN (iespieddarbs) 978-9934-527-57-9

ISBN (elektronisks) 978-9934-527-58-6

Saturs

Antra Ozola

Ievads 9

1. Antra Ozola

Uz pierādījumiem balstīta izglītības politika un Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums *PIRLS*. 29

2. Antra Ozola

PIRLS pētījuma metodoloģija 39

3. Antra Ozola

Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumi *PIRLS* pētījumā 53

4. Agate Jarmakoviča, Antra Ozola, Liene Zizlāne

Skolēnu attieksme pret lasīšanu, motivācija un saistība ar sasniegumiem 67

5. Indra Dedze, Veronika Golubicka

Agresija, pāridarījumi un emocionālā vide sākumskolā un to ietekme uz lasītprasmes sasniegumiem. 101

6. Andrejs Geske, Liene Zizlāne

Vecāku pirmsskolas periodā veikto lasīšanas veicināšanas aktivitāšu ietekme uz vēlākajiem skolēnu mācību sasniegumiem 131

7. Andris Grīnfelds

Latvijas 4. klašu skolēnu sasniegumi lasīšanā saistībā ar IKT infrastruktūru un lietošanu skolā un mājās *IEA PIRLS 2016* pētījumā 165

8. Andris Grīnfelds

Skolēnu stundu kavējumi un to saistība ar sasniegumiem lasītprasēm *IEA PIRLS 2016* pētījumā 177

9. Andris Grīnfelds

Skolotāju sekmes skolā un augstskolā un viņu skolēnu lasītprasmes sasniegumi *IEA PIRLS 2016* pētījumā. 183

10. Antra Ozola, Andrejs Geske, Liene Zizlāne	
Skolotāju darbs skolēnu lasītprasmes veicināšanai	191
11. Liene Zizlāne, Antra Ozola	
Lasīšanas apguves posmi un metodes lasītprasmes apguvei un veicināšanai	207
12. Agnese Mālere	
Skolu vadītāju raksturojums un loma skolēnu sasniegumos	235
13. Agnese Mālere	
Skolu materiāli tehniskais nodrošinājums un izglītības vides raksturojums	257
14. Natalja Jevdokimova	
Bilingvālu skolēnu lasītprasme 4. klasē	293
15. Karīna Sīlova	
Skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanas iespējas Latvijas vispārizglītojošās skolās	325
Antra Ozola	
Kopsavilkums angļu valodā	343
Bibliogrāfija	363

Contents

Antra Ozola

Introduction 9

1. Antra Ozola

Evidence-based Education Policy and Progress in International
Reading Literacy Study 29

2. Antra Ozola

Methodology of *PIRLS* 39

3. Antra Ozola

Reading Achievement of Latvian Students in the *PIRLS* 53

4. Agate Jarmakoviča, Antra Ozola, Liene Zizlāne

Students' Attitude towards Reading, Motivation and Its Relation to
Achievement. 67

5. Indra Dedze, Veronika Golubicka

Aggression, Bullying and Emotional Environment in Primary School
and Their Impact on Reading Achievement 101

6. Andrejs Geske, Liene Zizlāne

Impact of Reading Promotion Activities Undertaken by Parents During
the Pre-school Period on Students' Later Learning Achievement 131

7. Andris Grīnfelds

Reading Achievement of Latvian Fourth Grade Students in Relation to ICT
Infrastructure and Usage in School and at Home in the *IEA's PIRLS 2016* . . . 165

8. Andris Grīnfelds

Student Truancy and Its Relation to Reading Achievement in
the *IEA's PIRLS 2016* 177

9. Andris Grīnfelds

Teachers' Grades Received at School and University and Their Students'
Reading Achievement in the *IEA's PIRLS 2016*. 183

10. Antra Ozola, Andrejs Geske, Liene Zizlāne	
Teachers' Work on Promotion of Students' Reading Skills.	191
11. Liene Zizlāne, Antra Ozola	
Stages of Learning to Read and Methods for Reading Literacy Acquisition and Promotion	207
12. Agnese Mālere	
Characteristics of School Leaders and Their Role in Students' Achievement.	235
13. Agnese Mālere	
School Resources and the Characteristics of Learning Environment	257
14. Natalja Jevdokimova	
Reading Literacy of Bilingual Students in Grade 4.	293
15. Karīna Šilova	
Opportunities for Inclusion of Special Needs Students in Latvian General Education Schools	325
Antra Ozola	
Summary.	343
Bibliography	363

Ievads

Introduction

Kā zināt, vai kaut kas ir liels vai mazs? Augsts vai zems? Garš vai īss? Salīdzinot. Piemēram, ja mēs nezinātu, kādas priekšrocības sniedz centralizēta ūdens apgāde, došanās uz tuvējo saldūdens krātuvi pēc ūdens ikdienā šķīstu pašsaprotama nodarbošanās. Ja nebūtu redzējuši mežu, tad trīs koki tūkstoš kvadrātmetros, iespējams, šķīstu pilnībā apmežota teritorija. Kā varam spriest par kādas sistēmas efektivitāti? Vai pieci izārstēti pacienti no desmit ir daudz vai maz? Ja mēs pazīstam Jānīti un zinām par viņa sarežģījumiem izglītības ieguves procesā, vai varam apgalvot, ka citiem bērniem ir līdzīgi? Ka tā ir visiem bērniem? Ka tā ir vairākumam bērnu? Mums var būt pieņēmumi, ka, piemēram, Latvijā ir daudz apdāvinātu bērnu ar ļoti augstiem sasniegumiem mācībās vai arī, gluži otrādi, daudz bērnu ar zemiem sasniegumiem un mācību grūtībām. Kādi dati mums nepieciešami, lai varētu šīs hipotēzes zinātniski pamatoti apstiprināt vai noliegt? Mēs varētu domāt, ka, piemēram, ģimenes sociālekonomiskais stāvoklis ietekmē to, kādi ir bērna mācību sasniegumi. Bet kā to pierādīt? Ar dažu atsevišķu gadījumu palīdzību? Latvijā centralizēto eksāmenu rezultāti atbildes uz jautājumiem, kas saistīti ar mācību kontekstu, nesniedz. Tātad, lai kaut ko izmērītu, nepieciešami mērinstrumenti; lai interpretētu mērīšanas rezultātu, nepieciešami citi rezultāti, ar ko salīdzināt.

Liela mēroga starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi ir šobrīd precīzākie izglītības sistēmas mērinstrumenti. Šādi pētījumi faktiski darbojas planētas līmenī un ļauj objektīvi salīdzināt valstis savā starpā. Starptautisko salīdzinošo pētījumu mērķis nav sacensības veicināšana, bet iespējas radīšana efektivitātes izvērtēšanai un problēmu diagnostikai, ko sniedz milzīgas metodiski korekti veidotas datu bāzes. Pētījumu dati ietver informāciju gan par skolēnu mācību sasniegumiem, gan par to kontekstu, piemēram, dažādām skolēnu aktivitātēm un attieksmēm, vidi un

notikumiem ģimenē un skolā, informāciju par skolotāju un skolu darbu un konkrēto izglītības sistēmu kopumā.

Kopš neatkarības atgūšanas arī Latvija piedalās liela mēroga starptautiskos salīdzinošos izglītības pētījumos. Pazīstamākie no tiem ir Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas *OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development)* organizētā Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma *PISA (Programme for International Student Assessment)* un Starptautiskais izglītības vides pētījums *TALIS (Teaching and Learning International Survey)*, Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas *IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement)* organizētais Starptautiskais matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču pētījums *TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)*, Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)* un Starptautiskais pilsoniskās izglītības pētījums *ICCS (International Civic and Citizenship Education Study)*.

Šī Latvijas Universitātes (LU) Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes (PPMF) Izglītības pētniecības institūta (IPI) veidotās monogrāfiju sērijas "Izglītības pētniecība Latvijā" desmitā monogrāfija veltīta *IEA PIRLS* pētījuma rezultātu analīzei par 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumiem un tos ietekmējošiem faktoriem Latvijā un pasaulē laika posmā no 2001. līdz 2016. gadam. Darbā plaši un daudzpusīgi aplūkoti dažādi skolēnu lasītprasmi ietekmējoši faktori nacionālā un starptautiskā salīdzinājumā. Veikto pētījumu mērķis ir analizēt pašreizējo situāciju un atklāt problēmas, kā arī norādīt iespējamās risinājumu virzienus.

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

Monogrāfijas autori izsaka lielu pateicību pētījumu dalībniekiem skolēniem, viņu vecākiem, skolu direktoriem un skolotājiem, kā arī Izglītības pētniecības institūta štata un ārštata darbiniekiem, bez kuru aktīvas līdzdalības pētījumi nav iespējami. Zinātniskā redaktore pateicas par ieguldīto darbu monogrāfijas autoriem,

recenzentiem, maketētājiem, tulkotājiem un literārajai redaktorei, kā arī Izglītības un zinātnes ministrijas kolēģiem par sadarbību visā pētījuma gaitā.

Monogrāfija ir izstrādāta un izdota Eiropas Sociālā fonda (ESF) finansētā projekta Nr. 8.3.6.1/16/I/001 “Dalība starptautiskos izglītības pētījumos” ietvaros. *PIRLS 2016* pētījumu Latvijā veica Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts sadarbībā ar Izglītības un zinātnes ministriju. Pētījuma norisi Latvijā vadīja *Dr. sc. admin.*, asociētā profesore Antra Ozola.

PIRLS 2016 pētījumā piedalījās vairāk nekā 340 000 skolēnu, 330 000 vecāku, 16 000 skolotāju un 12 000 skolu direktoru 50 pasaules valstīs. Starptautiskais ziņojums, publicējamie pētījuma instrumenti un pētījuma datu bāze pieejami TIMSS & PIRLS Starptautiskā pētījumu centra tīmekļa vietnē (<https://pirls.bc.edu/>).

Monogrāfijas 1. nodaļā “Uz pierādījumiem balstīta izglītības politika un Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums *PIRLS*” Antra Ozola aplūko divas tēmas – pētniecības kontekstā aktuālos uz pierādījumiem balstītas politikas jautājumus un *IEA PIRLS* pētījuma koncepciju.

Nodaļas sākumā apskatīts temats par pētījuma rezultātiem kā pierādījumu un apgrūtinājumiem, kas saistīti ar tā ieguvu un izmantošanu politisku lēmumu pieņemšanā, kā arī skaidrots politiskā un zinātniskā darba konteksts sadarbībai uz pierādījumiem balstītas politikas veidošanā. Secināts, ka pētījumu rezultātu izmantošanu politisku lēmumu pieņemšanā ierobežo sniegtās informācijas specifiskums, laika ierobežojumi lēmumu pieņemšanai un citi papildu faktori. Savukārt šādas pieejas ieguvumi ir detalizēta situācijas analīze, zinātniski pamatoti ierosinājumi situācijas uzlabošanai un ieskats problēmas kopcēlonībā. Veiksmīgai nozares attīstībai svarīga politiķu, praktiķu un zinātnieku savstarpēja sadarbība.

Nodaļas turpinājumā sniegts *IEA* Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma *PIRLS* vispārīgs raksturojums, ieskats pētījuma norisē un ciklos. *PIRLS* sniedz datus par 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumiem, par to izmaiņām noteiktā laika periodā un konteksta faktoriem, kas tos ietekmē. Tādējādi tiek iegūta zināšanu bāze par lasīšanas mācību uzlabošanas iespējām valstī. Latvija līdz šim

pieņemot, ka piedalījies trijos no četriem *PIRLS* pētījuma cikliem – 2001., 2006. un 2016. gadā.

2. nodaļa “*PIRLS* pētījuma metodoloģija” Antra Ozola sniedz ieskatu Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma ietvarstruktūrā. Nodaļā tiek aplūkoti jautājumi par to, kā tiek veidota *PIRLS* pētījuma dalībnieku izlase valstī, kāds ir *PIRLS 2016* dalībnieku vidējais vecums dalībvalstīs un kāds ir Latvijas respondentu vispārējais raksturojums. Tiek pierādīts, ka *PIRLS* pētījuma dalībnieku izlase Latvijā ir reprezentatīva – tajā pārstāvēti skolēni gan ar latviešu, gan krievu mācību valodu no sākumskolām, pamatskolām, vidusskolām un ģimnāzijām gan laukos, gan pilsētās visos Latvijas novados.

Atsevišķa apakšnodaļa veltīta *PIRLS* lasītprasmes mērīšanas testa dizaina raksturojumam, tiek aprakstīti lasīšanas nolūki un kognitīvie līmeņi, kas ar *PIRLS* testa palīdzību tiek mērīti. *PIRLS* lasītprasmes mērījumu pamatā ir divi lasīšanas nolūki – literārās pieredzes gūšana un informācijas ieguve – un četri kognitīvie līmeņi: 1) koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana no tā, 2) tiešu secinājumu izdarīšana, 3) ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana un 4) satura, valodas un tekstuālu elementu pētīšana un izvērtēšana. *PIRLS* testā izmanto divu veidu uzdevumus – uzdevumus ar dotiem atbilžu variantiem un brīvo atbilžu uzdevumus.

3. nodaļā “Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumi *PIRLS* pētījumā” Antra Ozola analizē Latvijas skolēnu sasniegumus starptautiskā un nacionālā griezumā, salīdzinot arī dažādu skolēnu grupu vidējos sasniegumus. Aplūkotās atšķirības starp pilsētu un lauku, dažādu novadu, mācību valodu un dzimumu skolēniem un salīdzināti Latvijas skolēnu sasniegumi atšķirīgu kognitīvo līmeņu un lasīšanas mērķu uzdevumos.

Galvenie secinājumi ir tādi, ka Latvijas skolēnu sasniegumi visos līdz šim Latvijā notikušajos *PIRLS* pētījuma ciklos bijuši ievērojami augstāki par pētījuma dalībvalstu vidējiem sasniegumiem. Kopš 2006. gada Latvijas 4. klašu skolēnu sasniegumi lasītprasēm ir ievērojami paaugstinājušies. Latvijas skolēniem labāk padodas lasīšana informācijas ieguvei nekā lasīšana literārās pieredzes gūšanai. Sarežģītu lasītprasmes uzdevumu veikšana, kas ietver informācijas interpretēšanu un integrēšanu no lasītā teksta, Latvijas skolēniem veicas labāk nekā vienkāršāku

uzdevumu izpilde ar informācijas atrašanu un tiešu secinājumu izdarīšanu.

Visaugstākie 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumi joprojām ir Rīgas skolēniem, viszemākie – lauku pamatskolās. Visaugstākie vidējie 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir Rīgas sākumskolās. Rīgas un Zemgales skolēnu vidējie sasniegumi kopš 2001. gada nav mainījušies, bet līdz 2016. gadam statistiski nozīmīgi paaugstinājušies Kurzemes, Latgales un Vidzemes skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi. Kopumā Latvijā skolēniem ar krievu mācību valodu ir statistiski nozīmīgi augstāki sasniegumi lasītprasmē nekā skolēniem ar latviešu mācību valodu. Gandrīz visās pētījuma dalībvalstīs meiteņu lasītprasmes sasniegumi 4. klasē ir statistiski nozīmīgi augstāki par zēnu vidējiem sasniegumiem. Sasniegumu starpība starp dzimumiem Latvijā kopš 2001. gada ir samazinājusies, tomēr tā joprojām ir nozīmīga.

4. nodaļā “Skolēnu attieksme pret lasīšanu, motivācija un saistība ar sasniegumiem” Agate Jarmakoviča, Antra Ozola un Liene Zizlāne apraksta skolēnu mācību motivācijas un motīvu veidus, attieksmes un motivācijas saistību ar lasītprasmes sasniegumiem, lasīšanas attieksmes un paradumu atšķirības dažādās skolēnu grupās un *PIRLS* pētījuma ciklos, kā arī aplūko lasīšanas veicināšanas iniciatīvu piemērus sabiedrībā un sniedz rekomendācijas skolu vadītājiem, skolotājiem un vecākiem.

Motivācija ir veids, kā gūt labākus mācību panākumus. Dažāda veida interese un vērtību izpratne ir skolēna izglītības rezultāts, tātad motivācija ir gan mācību mērķis, gan līdzeklis. Sabiedrība ir atkarīga no skolas ne tikai saistībā ar mācību satura apguvi, bet arī tāpēc, ka skola rada skolēnos motivāciju gūt panākumus turpmākajā dzīvē.

Pamatizglītības sākumposma vecuma bērnu mācību motivācijas veidošana no skolotāja prasa neatlaidību, patiesu ieinteresētību un lielu pacietību. Tikai tāds skolotājs, kam ir dziļa interese par mācāmo priekšmetu, mīlestība pret bērniem un savu profesiju, var panākt, lai skolēnos veidotos noturīga pozitīva motivācija mācīties un lasīt.

Skolēnu motivāciju līdz desmit gadu vecumam izteikti ietekmē skolotāji un vecāki, bet pēc desmit gadu vecuma sasniegšanas – vienaudži un klasesbiedri.

Labiem lasītājiem ir pozitīva attieksme pret lasīšanu, attīstīta fantāzija un attīstīta koncentrēšanās spēja. Puse no Latvijas zēniem 4. klasē nedomā, ka lasīt būtu stilīgi. Grāmatu kā dāvanu vēlas saņemt aizvien mazāk 4. klases skolēnu, it īpaši zēnu. Katrs ceturtais Latvijas skolēns domā, ka lasīšana ir vairāk vai mazāk garlaicīga nodarbe. Aptuveni tikpat daudz 4. klases skolēnu saka, ka viņiem nepatīk lasīt. Šāda attieksme negatīvi ietekmē lasītprasmes sasniegumus. Arī starptautiski salīdzinoši varētu vēlēties, lai Latvijā būtu vairāk bērnu, kam patīk lasīt.

Kopš 2001. gada Latvijā pastāvīgi samazinās to 4. klases skolēnu īpatsvars, kas ārpus skolas lasa savam priekam katru dienu vai gandrīz katru dienu, bet pastāvīgi palielinās to skolēnu īpatsvars, kas to dara vienreiz vai divreiz mēnesī.

Latvijas skolēniem ar krievu mācību valodu ir gan pozitīvāka attieksme pret lasīšanu, gan augstāki lasītprasmes sasniegumi, savukārt skolēniem ar latviešu mācību valodu ir izteiktāki dzimumu stereotipi par lasīšanu kā sievišķīgu aktivitāti un arī ievērojami lielāka sasniegumu starpība starp zēniem un meitenēm (meiteņu sasniegumi ir augstāki).

Puse Latvijas 4. klases zēnu mājās tikpat kā nelasa, bet, lai attīstītu lasītprasmi, ar to ārpus skolas būtu jānodarbojas vismaz 30 minūtes dienā. Tiem skolēniem, kam patīk lasīt, ir vēlēšanās dalīties pieredzē par to, ko lasījuši, kā arī izteikt savu viedokli par lasīto, un viņi labprāt lasa tādus tekstus, kas kaut ko iemāca, rosina pārdomas vai palīdz gūt jaunas zināšanas. Ar skolēnu interesi un patīku pret lasīšanu cieši saistīti gan sociālie, gan izziņas motīvi.

Kopš 2001. gada Latvijā ir samazinājies gan grāmatu skaits skolēnu mājās, gan laiks, ko viņi pavada, lasot sava prieka pēc, gan arī prieks, saņemot grāmatu dāvanā.

Mūsdienās katrā attīstītā valstī, kas rūpējas par izglītību un tās kvalitāti, īpaša uzmanība tiek pievērsta lasītprasmes apguves veicināšanai. Tas notiek ne tikai skolu, bet arī sabiedrības līmenī. Tiek rīkotas dažādas aktivitātes, kampaņas un iniciatīvas, kuru dalībnieki ir gan skolēni un skolotāji, gan bibliotēkas, vecāki, sabiedrībā pazīstami cilvēki un citi sabiedrības locekļi. Pat dzīvnieki var tikt iesaistīti, lai, piemēram, motivētu bērnu palasīt priekšā savam draugam, kurš var izrādīties suns vai trusītis, vai kāds cits mīlulis. Visu iniciatīvu pamatā ir centieni rosināt lasīšanu kā interesantu un brīvprātīgu aktivitāti.

5. nodaļā “Agresija, pāridarījumi un emocionālā vide sākumskolā un to ietekme uz lasītprasmes sasniegumiem” Indra Dedze un Veronika Golubicka risina dažādus ar skolēnu savstarpējiem pāridarījumiem skolā saistītus jautājumus un sniedz ieteikumus, kas adresēti gan politikas veidotājiem, gan augstskolām, gan skolām un skolotājiem, gan arī skolēnu vecākiem.

Gan iepriekšējie pētījumi, gan *IEA PIRLS* dati parāda, ka Latvijai ir vieni no augstākajiem vienaudžu vardarbības rādītājiem. Sistemātiska agresija un pāridarījumi skolā visbiežāk negatīvi ietekmē skolēnu mācību sasniegumus. Tie skolēni, kas ir pakļauti sistemātiskai agresijai, visticamāk, izvairās nākt uz skolu, viņiem ir zemākas atzīmes, un ir liels risks pamest skolu. Turpretī, ja skolas vide skolēnam ir droša un skolēns netiek pakļauts agresijai vai vardarbībai, tas sekmē skolēna lab-sajūtu skolā, veido pozitīvu attieksmi un veicina skolēna sekmes mācībās.

Skolēniem, kas gandrīz nekad necieš no vardarbības un kam ir augsta piederības sajūta skolai, vidējie lasītprasmes sasniegumi ir augstāki nekā vidējie lasītprasmes sasniegumi valstī. Tiem skolēniem, kas cieš no agresijas vidēji reizi mēnesī, lasītprasmes sasniegumi samazinās par aptuveni 10 punktiem, bet tiem skolēniem, kas cieš no agresija vidēji reizi nedēļā, lasītprasmes sasniegumi samazinās par aptuveni 40 punktiem, un tas ir ļoti daudz. Tiem skolēniem, kam ir zema piederības sajūta skolai, lasītprasmes sasniegumi samazinās aptuveni par 12 punktiem.

Latvija skolas disciplīnas indeksā starptautiski salīdzinoši ir diezgan augstu. Skolu direktori parasti uzskata, ka skolā ir mazāk par piecām ar disciplīnu saistītām problēmām. Tomēr, lai arī aptuveni ceturtda daļa Latvijas skolēnu nāk no skolām ar nelielām disciplīnas problēmām, viņu lasītprasmes sasniegumu līmenis ir būtiski zemāks nekā skolēniem, kas nāk no skolām bez skolēnu uzvedības problēmām.

Skolotājiem ir būtiska ietekme uz skolēnu attieksmju attīstību, viņi var veidot gan labvēlīgas, gan nelabvēlīgas attiecības starp skolēniem. Viens no skolēnu sliktas uzvedības iemesliem ir garlaicība – ja viņiem stundas nešķiet interesantas. Tādēļ skolotāju uzdevums ir padarīt mācību procesu interesantu, taču tas var būt grūti, ja skolotājam ir jāsabalansē visas viņam izvirzītās prasības. Tomēr skolotājiem ir vairākas iespējas padarīt stundas interesantākas – variējot uzdevumu garumu, piedāvājot skolēniem vairākus īsus uzdevumus viena garāka vietā, parādot, ka

uzdevumi ir jēgpilni. Dažreiz, ja mācību viela šķiet īpaši garlaicīga, skolotājs var sarunāt ar klasi, ka skolēniem kādu brīdi nedaudz jāpaciešas, bet pēc salīdzinoši neinteresantā perioda atkal atgriezīsies interesantākas nodarbības.

Skolēnu attieksme pret skolu un skolotājiem veidojas no vecāku attieksmes. Ja vecāki neizrāda cieņu pret skolotājiem, tad skolēni to uztver kā paraugu savai rīcībai.

Pēc skolotāju domām, Latvijas skolas ir diezgan drošas, bet tas negarantē, ka skolēni tajās nesaskarsies ar agresiju. Skolas var cīnīties pret sistemātisku agresiju skolās tikai sadarbībā ar vecākiem un bērnu tiesību aizsardzības organizācijām.

Absolūtais vairākums Latvijas skolēnu apmeklē skolu, kas patiek viņu vecākiem, un mazāk nekā desmitā daļa skolēnu iet skolā, ar kuru vecāki ir drīzāk neapmierināti. Šiem skolēniem lasītprasmes līmenis ir zemāks nekā skolēniem, kuru vecāki ir apmierināti ar skolu. Vecākiem ir pienākums iesaistīties bērna izglītošanā, līdz skolēns ir sasniedzis pilngadību, tādēļ skola var gaidīt no vecākiem līdzdalību bērna skolas gaitās, it īpaši konfliktsituāciju risināšanā.

6. nodaļā “Vecāku pirmsskolas periodā veikto lasīšanas veicināšanas aktivitāšu ietekme uz vēlākajiem skolēnu mācību sasniegumiem” Andrejs Geske un Liene Zizlāne analizē vecāku veikto darbību ietekmi gan starptautiskā, gan longitudinālā kontekstā, kā arī sniedz ieteikumus vecākiem par to, kas palīdz veicināt bērnu lasītprasmes attīstību jau agrā vecumā.

Ģimenei ir ļoti liela ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem, tostarp uz lasītprasmi. Vecāku loma lasītprasmes veicināšanā ir neatsverama. Viens no būtiskākajiem faktoriem, kas ietekmē skolēna lasītprasmi un sekmes, ir vecāku izglītība.

Ievērojami augstāki lasītprasmes sasniegumi 4. klasē ir tiem bērniem, kuriem pirmsskolas vecumā vecāki lasa priekšā. Ir pozitīva saistība starp vecāku veikto lasītprasmi veicinošo darbību biežumu un vecāku izglītību.

Kaut arī vecāku lasītprasmes veicināšanas aktivitātēm pirmsskolas vecumā ir reāls ieguldījums 4. klases skolēnu lasītprasmē, jāatzīmē, ka šī ietekme ir atšķirīga dažādās valstīs, kas acīmredzot saistīts ar analizē neiekļautiem faktoriem. Latvijas skolēnu vecāku aktivitāšu ietekme uz skolēnu lasītprasmes sasniegumiem nav augsta, salīdzinot ar citām valstīm. Iespējams, ka vecākiem pietrūkst prasmju.

Tāpat nav iespējams izcelt vienu aktivitāti, kura būtu noteicošā bērnu

lasītprasmes veicināšanā. Kopumā vecāki, kuri vairāk realizē kādu no aktivitātēm, vairāk arī iesaistās citās. Tomēr lielākā ietekme uz skolēnu lasītprasmes sasniegumiem ir kopīgai grāmatu lasīšanai pirmsskolas vecumā, kas ir vistiešākā lasīšanu veicinošā aktivitāte.

Aplūkojot skolēnu sasniegumu izmaiņas no 2006. gada līdz 2016. gadam, tieši vecāku lasītprasmes veicināšanas aktivitātišu pieaugumam ir vislielākā nozīme skolēnu lasītprasmes izaugsmē. Un arī šeit jāatzīmē, ka svarīgs ir visu vecāku veikto lasītprasmes veicināšanas aktivitāšu kopīgs ieguldījums.

7. nodaļa “Latvijas 4. klašu skolēnu sasniegumi lasīšanā saistībā ar IKT infrastruktūru un lietošanu skolā un mājās *IEA PIRLS 2016* pētījumā” Andris Grīnfelds apskata Latvijas skolēnu nodrošinājumu ar datoriem skolā un mājās un to izmantošanas paradumus saistībā ar skolēnu sasniegumiem lasītprasēm.

IEA PIRLS un *OECD PISA* pētījumu rezultāti uzskatāmi parāda, ka vairāk par 90% Latvijas izglītojamo 4.–9. klašu grupā mājās ir pieejami datori un interneta pieslēgums, kas īpaši aktualizē jautājumu par to, kādā veidā mācību procesā var iekļaut izglītojamo mājās pieejamos IKT resursus.

Latvijas skolu nodrošinājumu ar datoriem 4. klases skolēnu mācību vajadzībām var uzskatīt par apmierinošu, tomēr tas ir nevienmērīgs, jo vairāk nekā 40% *PIRLS 2016* pētījuma dalībiskolu ar vienu datoru būtu jāstrādā vairāk par trim skolēniem, kas apgrūtina mācību procesa organizēšanu.

PIRLS 2016 pētījumā starptautiskā kontekstā tiem skolēniem, kuru skolās nebija datoru, sasniegumi bija zemāki nekā skolēniem skolās, kur datori bija pieejami, tomēr vairākas valstis, tostarp arī Latvija, bija izņēmumi.

Latvijas skolotāju darbam ar IKT lasīšanas stundās 4. klasē kopumā ir rezerves, jo pašlaik to nevar uzskatīt par populāru metodi stundu norises dažādošanai – 75% skolotāju savās atbildēs par datoru lietošanu lasīšanas stundās norādījuši, ka datoru izmantojuši ne biežāk kā reizi vai divas mēnesī.

Latvijā skolotāji rosina 4. klases skolēnus datoru izmantot rakstīšanai, bet ļoti minimāli māca digitālo tekstu lasītprasmi. Pasaulei kļūstot arvien digitalizētākai, ir ārkārtīgi svarīgi, lai skolā bērni ne tikai apgūtu lasīšanas iemaņas darbā ar drukātu tekstu, bet skolotāja vadībā mācītos arī efektīvas digitālo tekstu lasīšanas metodes,

tostarp informācijas meklēšanu un šķirošanu, izvērtēšanu, nelineāru un interaktīvu tekstu lasīšanu.

65% *PIRLS 2016* pētījuma dalībnieku no Latvijas norādīja, ka mājās regulāri lietojuši datoru skolas uzdevumu izpildei, bet 35% skolēnu atbildēja, ka datorus skolas uzdevumu izpildei mājās lietojuši visai reti, identificējot datoru lietošanas rezerves tieši mācību procesa norisē.

25% Latvijas 4. klašu skolēnu katru dienu vismaz vienu stundu datorā skatījušies video vai spēlējuši spēles, kas parāda šīs vecuma grupas noteicošās intereses saistībā ar informācijas tehnoloģijas lietošanu, jo cita veida aktivitātes bija ievērojami mazāk populāras.

PIRLS 2016 pētījumā tika konstatēts, ka biežāka datora lietošana skolas uzdevumu izpildei gan mājās, gan skolā Latvijas 4. klašu skolēniem bija saistīta ar zemākiem vidējiem sasniegumiem lasītprasme. Vidējo sasniegumu pazemināšanās testā bija saistīta ar biežāku datoru lietošanu skolā. Līdz šim Latvijā IKT izmantošanai mācību stundās nav saskatāms pozitīvs efekts, ir gluži otrādi.

8. nodaļā “Skolēnu stundu kavējumi un to saistība ar sasniegumiem lasītprasme *IEA PIRLS 2016* pētījumā” Andris Grīnfelds sniedz ieskatu skolas kavējumu problemātikā Latvijas 4. klasēs. Starptautiski stundu kavēšanas biežuma pieauguma saistība ar skolēnu lasītprasmes sasniegumu pazemināšanos bija visai atšķirīga, tomēr jāatzīmē, ka Latvijā tā bija ar vājāk izteiktu negatīvo iespaidu nekā vidēji *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstīs.

Lai arī Latvijā to skolēnu sasniegumi, kas skolu kavēja reizi nedēļā vai biežāk, bija nozīmīgi zemāki nekā tiem, kas stundas kavēja retāk, tomēr Latvijā stundu kavēšanas pieauguma un lasīšanas sasniegumu negatīvā saistība nepārsniedza 33 punktus, kas bija divas reizes mazāk nekā vidēji *PIRLS 2016* dalībvalstīs, liekot domāt, ka nokavētais tiek apgūts patstāvīgi (vai kopā ar vecākiem) un/vai skolotājiem Latvijā labāk nekā citās valstīs izdodas ar savu darbu nodrošināt “atpalcējiem” iespēju turēties līdzī.

9. nodaļā “Skolotāju sekmes skolā un augstskolā un viņu skolēnu lasītprasmes sasniegumi *IEA PIRLS 2016* pētījumā” Andris Grīnfelds analizē datus par Latvijas skolotāju mācību un studiju sasniegumiem un profesijas izvēli

noteicošajiem apstākļiem, kā arī to iespējamo saistību ar Latvijas 4. klašu skolēnu sasniegumiem lasītprasmes testā.

Svarīgākie skolotāja profesijas izvēli noteicošie apstākļi bija saistīti ar jau bērnībā veidotiem priekšstatiem par skolotāja profesiju, kā arī pragmatisku apsvērumu par stabilām darba iespējām. Gandrīz 40% atbilžu norādīja uz apstākļu sakritības lomu profesijas izvēlē.

Pašu skolotāju sekmes skolā un augstskolā variēja no teicamām līdz labām un viduvējām. Pētījumā nebija neviena skolotāja, kura sekmes skolā un augstskolā būtu bijušas zemākas par labām un viduvējām, kas ļāva apšaubīt pieņēmumu par to, ka skolotāju studiju programmās studē tikai tie skolu beidzēji, kuru sekmes bijušas nepietiekamas citai studiju programmas izvēlei.

Latvijas sākumizglītības skolotāji nāk no ģimenēm ar dažādu vecāku izglītību. 54% skolotāju ir no ģimenēm, kurās abu vecāku iegūtā izglītība bijusi augstāka par vispārējo vidējo, tai skaitā 9% gadījumu ģimenē abiem vecākiem bijusi augstākā izglītība.

Netika konstatēta statistiski nozīmīga skolēnu lasītprasmes testa vidējo rezultātu un viņu skolotāju mācību un studiju atzīmju līmeņa saistība. Tomēr jānorāda uz kopēju testa vidējo rezultātu pazemināšanās tendenci, skolotāju sasniegumiem mainoties no “teicami” līdz “labi un viduvēji”.

10. nodaļā “Skolotāju darbs skolēnu lasītprasmes veicināšanai” Antra Ozola, Andrejs Geske un Liene Zizlāne aplūko skolotāja lomu un izmantotās metodes skolēnu lasītprasmes attīstībā sākumizglītībā.

Konstatēts, ka skolotājam nenoliedzami ir ļoti būtiska loma skolēnu lasītprasmes apguves procesā, kur nozīmīgi faktori ir skolotāja izglītība, tostarp profesionālā pilnveide, un pieredzes dažādība. Veiksmīgam skolotāja darbam nepieciešami daudzveidīgi, augstas kvalitātes mācību metodiskie materiāli, kā arī bērnu literatūra un skolēnu vecumam atbilstoši digitāli informācijas avoti. Par skolēnu lasītprasmes attīstību ir atbildīgi visu priekšmetu skolotāji.

Lai ieinteresētu bērnus lasīšanā, skolotājam pašam jābūt aizrautīgam lasītājam, kas labi informēts par bērnu literatūras aktualitātēm un ir arī prasmīgs IKT lietotājs. Svarīgs faktors, veidojot skolēnu attieksmi pret lasīšanu, ir lasītprasmes

skolotāja spēja ieinteresēt skolēnus par tekstu gan kā prieka, gan informācijas avotu, kā arī par lasīšanu kā patīkamu un jēgpilnu aktivitāti.

Dažu mācību metožu (piemēram, materiālu pielāgošana katra skolēna individuālajam līmenim, jauno materiālu sasaistīšana ar skolēnu esošajām zināšanām un skolēnu pašu aktīva izpratnes veidošana par izlasīto) bieža izmantošana ir saistīta ar augstākiem lasītprasmes sasniegumiem. Skolēni biežāk jārosina atrast informāciju tekstā, izskaidrot vai pierādīt savu izpratni par izlasīto tekstu, salīdzināt izlasīto tekstu ar citiem iepriekš lasītiem tekstiem, izteikt minējumus, kas lasāmajā tekstā notiks tālāk, un noteikt autora viedokli vai nolūku.

Kopumā lasītprasmes sasniegumi Latvijā ir augstāki klasēs ar lielāku skolēnu skaitu. Klases lielums nosaka dažu lasītprasmes mācību metožu izmantojumu. Mācību metožu izmantojumu daļēji nosaka arī skolotāja vecums, līdz ar to arī stāžs un pieredze.

11. nodaļā "Lasīšanas apguves posmi un metodes lasītprasmes apguvei un veicināšanai" Liene Zizlāne un Antra Ozola apkopo informāciju par lasītprasmes apguves posmiem un populārākajām un interesantākajām lasītprasmes apguves un veicināšanas metodēm izmantošanai skolā un mājās, kā arī analizē Latvijas skolēnu viedokli par lasītprasmes apguves stundām.

Lasīt cilvēks mācās visu mūžu, un šim procesam ir vairāki posmi. Piemēram, nejaušās lasīšanas, atkodēšanas, apstiprināšanas, jaunas informācijas ieguves, daudzveidīga skatījuma un plaša skatījuma posmi vai pirmslasīšanas, lasīšanas uzsākšanas, tekošas lasīšanas attīstīšanas, lasītprasmes pilnveides un intereses veicināšanas un lasītprasmes uzlabošanas un pieslīpēšanas posmi.

Populārākās metodes lasītprasmes apguvei ir: alfabētiskās dziesmas, dzejoliši vai skaitāmpanti, nenosauktu vārdu minēšanas un citas mutvārdu spēles, burtu modelēšana – priekšmetiska atveidošana visdažādākajos veidos, alfabēta grāmatiņu izveide, vārdu salikšana no sastāvdaļām un dažādu kombināciju veidošana, vizualizēšana un asociāciju veidošana, dažādas vārdu un burtu meklēšanas spēles, spēles ar klausīšanos, mēles mežģī un dažādu veidu un tematu plakātu izgatavošana.

Lasīšanas skolotājiem jāpatur prātā, ka lasīšanas apguves posmā skolēniem jā-mācās saprast ne tikai literārus, bet arī informatīvus tekstus, turklāt ne tikai drukātā,

bet arī digitālā formā. Metodes lasītprasmes uzlabošanai un veicināšanai klasē ietver tādas pieejas kā vizualizēšana, tematiski plakāti un kolāžas, jauno vārdu vārdnīcas, lasītāju un literāro varoņu dienasgrāmatas, prognozēšanas un tālākstāstīšanas aktivitātes, sajūtu gleznas, alternatīvās beigas, domu kartes, dažādos veidos organizēta atstāstīšana, piezīmju veikšana tekstā, jautājumu uzdošana un atbildēšana, rezumēšana, kopīgā un atšķirīgā meklēšana, cēloņsakarību izpēte, balsošana un diskusijas, teatralizēti un ziņu sižeti, spēles, mīklas un puzzles. Skolas līmenī lasītprasmi var veicināt ar lasīšanas dienu, literāro balli, lasīšanas sacensību rīkošanu, teātra pulciņu, koplasišanas laiku, grāmatu dāvināšanas un maiņas organizēšanu, slavenību iesaistīšanu, literārajām pēcpusdienām un citām aktivitātēm.

Kopumā Latvijas 4. klašu skolēni ir apmierināti ar savu lasītprasmes skolotāju darbu – saprot skolotāja teikto un saka, ka labprāt lasa to, kas uzdots.

12. nodaļā “Skolu vadītāju raksturojums un loma skolēnu sasniegumos” Agnese Mālere pēta, kādi ir Latvijas skolu direktori un kas raksturīgs viņu vadītajām skolām. Tiek konstatēts, ka Latvijas skolu direktoriem pieredze izglītības iestādes vadītāja amatā vidēji ir 16 gadi, kas ir par 6 gadiem vairāk nekā vidēji *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstīs. Latvijā ir salīdzinoši mazāk skolēnu, kuru skolu direktori ir ar mazāku nekā piecu gadu darba stāžu.

Skolēnu sasniegumi nav tieši saistīti ar direktoru darba stāžu. Tātad skolēnu sasniegumus valstī nevaram skaidrot ar viena parametra – skolas direktora darba stāža – palīdzību. Nenoliedzami direktora darbam ir nozīmīga netieša ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem, piemēram, direktoram ir liela loma skolotāju izvēlē un citos faktoros, kuru ietekmi uz sasniegumiem var novērot daudz vieglāk.

Latvija ir viena no valstīm, kurā ir salīdzinoši daudz skolēnu, kuru skolas vada direktori ar maģistra vai doktora grādu. Lai kļūtu par skolas direktoru Latvijā, nepieciešama augstākā pedagoģiskā izglītība un atbilstoša darba pieredze.

Apkopojot informāciju par Baltijas valstīm, redzams, ka Igaunijā skolu direktoriem nepieciešams maģistra grāds, savukārt Latvijā un Lietuvā tā ir augstākā izglītība pedagoģijā vai izglītībā vai līdzvērtīga izglītība. Ņemot vērā *PIRLS 2016* pētījuma datus, lielākajai daļai Latvijas skolu direktoru ir maģistra grāds, tāpēc, ja tas tiktu noteikts Ministru kabineta noteikumos kā obligāta prasība direktoriem,

tikai maza daļa skolu direktoru tam neatbilstu. Būtu vērts apsvērt konceptuālas izmaiņas noteikumos, jo lielākajai daļai Latvijas skolu direktoru izglītības līmenis šobrīd ir augstāks nekā noteiktais.

Direktoram skolā ir nozīmīga loma, un direktors var sekmēt gan skolēnu sasniegumus, gan skolotāju sniegumu, gan kopumā veicināt apstākļus, kas uzlabo mācību procesu. Direktors veicina pozitīvas pārmaiņas skolā, kas sekmē skolēnu sasniegumus.

Šobrīd Latvijā pieaug skolu autonomija, un līdz ar to pieaug arī direktoru atbildība. Kaut arī direktoru darba stāžs nav tieši saistīts ar skolēnu mācību sasniegumiem, t. i., vairāk pieredzējušu direktoru skolās skolēniem tie nav ievērojami augstāki, skolēnu sasniegumi tomēr ir saistīti ar direktoru iesaisti mācību procesā.

Gandrīz visas Latvijas skolas 4. klašu skolēniem nodrošina vietu, kur skolēni var izpildīt mājasdarbus pirms vai pēc stundām, un cilvēku, kas palīdz to izdarīt. Nav pamata apgalvot, ka Latvijā šis fakts pozitīvi ietekmē skolēnu sasniegumus, tomēr jāņem vērā, ka tā ir laba prakse un direktoriem šāda iespēja būtu jānodrošina arī turpmāk.

Starptautiski salīdzinoši Latvijas skolēni mācības 1. klasē uzsāk ļoti labi sagatavoti. Ņemot vērā obligātās pirmsskolas izglītības specifiku un vidējo skolas gaitu uzsākšanas vecumu valstī, tam tā arī būtu jābūt.

Direktoru uzdevums ir radīt apstākļus, lai vecinātu lasītprasmi tiem skolēniem, kuri uzsākuši mācības bez tās, turklāt arī atbalstīt skolotāju un sekmēt viņa profesionālo darbību. Līdz ar to direktors ir ne tikai atbildīgs par mācību procesa nodrošināšanu, bet arī par mērķtiecīgu atbalstu skolēnu mācīšanās procesā un skolotāju darbībā, veidojot atbalsta sistēmu vai apstākļus, kas veicina skolēnu sasniegumus.

Ir svarīgi, ka skolas vadība gaida no skolēniem augstus sasniegumus, jo tas veicina un sekmē skolēnu darbību. Jo lielākas ir direktoru un skolotāju gaidas pēc augstiem sasniegumiem, un skolēni to zina, jo vairāk skolēni cenšas tās piepildīt. Tāpēc direktoriem būtu jāveido savās skolās vide un kultūra, kurā visi (gan vadība, gan skolotāji, gan vecāki) tiektos pēc augstiem skolēnu sasniegumiem.

13. nodaļā "Skolu materiāli tehniskais nodrošinājums un izglītības vides

raksturojums” Agnese Mālere apskata informāciju par skolu nodrošinājumu ar resursiem un direktoru, skolotāju, skolēnu un vecāku viedokļus par skolu.

Direktoru skatījumā Latvijas skolās ir pietiekams materiāli tehniskais nodrošinājums, lai gan ir resursi, kurus direktori raksturo kā nepietiekamus un mācību procesa kvalitāti ietekmējošus. Kopumā vērtējot, Latvijas skolu direktoru viedoklis liecina, ka varētu vēlēties labāku nodrošinājumu ar datortehnoloģijām, ieskaitot mācībām nepieciešamo programmatūru, un drukātajiem mācību materiāliem. Nav neviena resursu veida, kura trūkums kādai daļai Latvijas skolu nebūtu apgrūtinājums.

Mācību vidi raksturojošie komponenti direktoru skatījumā ir atbilstoši, un netika norādīts, ka kāds vidi negatīvi ietekmējošs komponents skolā būtu uzskatāms par ļoti lielu problēmu. Lielākās skolēnu uzvedības problēmas Latvijas 4. klasēs, saskaņā ar skolu direktoru viedokli, ir darba traucēšana klasē un necenzētu vārdu lietošana. Savukārt pamanāmākā problēma skolotāju vidū, pēc direktoru domām, ir viņu nespēja īstenot skolas mērķus attiecībā uz skolēnu sasniegumiem, ko 42 % direktoru ir novērtējuši kā nelielu problēmu.

Pēc skolotāju domām, Latvijā vecāki varētu vairāk piedalīties savu bērnu mācību panākumu kaldināšanā. Kur ir vecāku atbalsts un līdzdalība skolēnu mācībās, tur ir arī augsti sasniegumi. Skolotāji spēj adekvāti novērtēt, vai viņu skolēni ir vai nav spējīgi uz augstiem sasniegumiem. Skolās, kurās vecākiem un skolēniem augsti mācību sasniegumi ir vērtība un skolotāji spēj iedvesmot skolēnus, rezultāti ir augsti.

Ne visās Latvijas 4. klasēs ir klases bibliotēka vai lasīšanas stūrītis, arī to nodrošinājums ar lasāmajiem materiāliem skolās ir ļoti atšķirīgs. Arī skolotāju darbs ar šiem materiāliem atšķiras – daļa skolotāju atvēl laiku skolēnu nodarbēm klases bibliotēkā, citi – nē, lielākā daļa skolotāju ļauj skolēniem ņemt mājās grāmatas no klases lasīšanas stūrīša, bet ir arī pietiekami daudz skolotāju, kas to neļauj darīt. Lielākajā daļā attīstīto valstu 4. klasēs ir savas bibliotēkas un/vai lasīšanas stūrīši.

Latvijas 4. klašu skolēni nav lielā sajūsmā par atrašanos skolā, gandrīz katrs piektais nepiekrīt, ka viņam patiktu tur būt. Kopumā zēnu attieksme pret skolu ir skeptiskāka nekā meitenēm. Skolēnu labsajūta skolā ir saistīta ar viņu mācību sasniegumiem, līdz ar to skolēnu diskomfortu nevajadzētu atstāt nepamanītu.

Gan Latvijā, gan Baltijas jūras reģiona valstīs lielākajai daļai skolēnu patīk būt skolā, kurā viņi mācās, skolēni lepojas ar to, ka iet konkrētajā skolā, un tajā jūtas droši.

Latvijas skolēnu vecāki novērtētu, ja skolotāji dalītos ar ieteikumiem, kā vecāki var palīdzēt uzlabot savu bērnu lasītprasmi.

14. nodaļā "Bilingvālu skolēnu lasītprasme 4. klasē" Nataļja Jevdokimova pēta Latvijas 4. klašu bilingvālo skolēnu lasītprasmi, konstatējot, ka monolingvālo skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki nekā bilingvālajiem skolēniem. To ietekmē arī bilingvālo skolēnu valodas attīstības īpatnības.

Definējot bilingvismu, noteikts, ka bilingvismā valodas prasmju atšķirības starp pirmo un otro valodu ir minimālas, tomēr tās var pastāvēt. Bilingvisma tēma sabiedrībā ir aktuāla, jo multilingvisma līmenis mūsdienu pasaulē ir augsts, tāpēc bilingvisms ir Eiropā plaši izplatīts, un Latvija nav izņēmums.

Bilingvālā izglītība nav Latvijas izglītības pamats vai mērķis, tā ir tikai daļa. Bilingvālā izglītība īstenojas tikai mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs un pamatskolās. Lielākā daļa bilingvu Latvijā mācās izglītības iestādēs ar latviešu mācību valodu.

Bilingvisms ietekmē cilvēka kognitīvo attīstību. Pastāv gan priekšrocības, gan trūkumi divu valodu pilnīgā apgūšanā. Skolēns valodu apgūšanā sastopas ar vairākiem šķēršļiem, kurus nepieciešams pārvarēt ar vecāku un skolotāju palīdzību. Valodu apgūšanu nepieciešams uzsākt pēc iespējas agrāk.

Apskatot sociālekonomiskos faktoros saistībā ar bilingvāliem skolēniem, statistiski nozīmīgas atšķirības bilingvu lasītprasmes sasniegumos tika konstatētas retos gadījumos. Tās izrādījās saistītas ar bērnu grāmatu skaitu un kopējo grāmatu skaitu mājās un enciklopēdiju pieejamību, kas liecina par ģimenes lomas nozīmību bērna valodas attīstībā. Sociālekonomisko faktoru ietekme uz bilingvu lasītprasmi pastāv.

Ģimenes lomai valodu apgūšanā vajadzētu būt vienai no galvenajām. Tieši vecākiem ir jāpadomā par sava bērna nākotni un izglītības iespējām. No mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēm būtu jāprasa veicināt lasītprasmes attīstību gan mazākumtautību valodā, gan latviešu valodā. Sākumskolas posmā nepieciešams sniegt palīdzību skolēniem, kuriem mācību valoda atšķiras no tās,

kurā runā mājās, pielāgojot mācību metodes un literatūru un piedāvājot papildu mācību stundas.

15. nodaļā “Skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanas iespējas Latvijas vispārīgajās skolās” Karīna Silova apskata Latvijas skolu pieredzi un vajadzības iekļaujošās izglītības īstenošanā.

Tiek secināts, ka vispārīgajās skolās skolotāji un skolu direktori Latvijā kopumā ir atvērti sadarbībai iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumos.

Skolām ir ievērojamas grūtības nodrošināt visu nepieciešamo atbalstu skolēniem ar īpašām vajadzībām. Nav paredzēti konkrēti atbalsta pasākumi skolai un skolotājiem, kuru skolās un klasēs jāiekļauj skolēni ar īpašām vajadzībām. Skola šajā procesā var saskarties ar visdažādākajiem izaicinājumiem – sākot no nepieciešamības izbūvēt liftu vai pacelēju un beidzot ar vajadzību pēc īpašas mācību metodikas un specifiska atbalsta personāla pieejamības. Lai uzlabotu situāciju, būtu jāizvērtē skolēnu skaits, kuru ir spējīgs apkalpot atbalsta personāls, jo būtiski ir ne tikai izveidot plānu, kā palīdzēt skolēniem ar īpašām vajadzībām vispārīgajās skolās, bet arī kā atbalsta pasākumus realizēt skolēna ikdienā.

Konsultācijas, kas tiek nodrošinātas visiem bērniem, nevar tikt uzskatītas par atbalstu un efektīvu metodiku darbā ar bērniem ar mācību un uzvedības grūtībām, tāpat kā papildu mācības pēc skolas gada beigām, kad divu nedēļu laikā jāiemācās viss mācību gadā iekavētais. Jāņem vērā, ka pagarinātais gads seko uzreiz pēc mācību gada beigām un ka izglītojamiem ar īpašām vajadzībām jau sākotnēji ir ierobežoti fiziskie, intelektuālie un/vai emocionālie resursi, lai mācītos bez atpūtas.

Skolām trūkst materiāli tehniskā nodrošinājuma un ir daļēji vai pilnībā nepiemērota vide skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanai. Lai skola būtu ieinteresēta veicināt iekļaujošo izglītību un veidot atbilstošu vidi skolā, šim nolūkam būtu nepieciešams skolām piešķirt papildu finansējumu.

Skolotāju darbs ar skolēniem ar īpašām vajadzībām un sniegtais atbalsts, kā arī darbs komandā ar atbalsta speciālistiem norāda, ka skolotāji ir atvērti sadarbībai un iekļaujošās izglītības ieviešanai, bet būtu nozīmīgi izvērtēt katru gadījumu atsevišķi, katrā skolā un katrā klasē. Tas ļautu atvieglot iekļaušanās procesu gan skolēniem ar īpašām vajadzībām, gan arī pārējām iesaistītajām pusēm.

Skolās iekļaujošās izglītības kontekstā būtu nepieciešams nodrošināt atbalsta pasākumus mācību procesā skolēniem ar īpašām vajadzībām un izveidot kārtību, kas nosaka, kā skolēniem ar īpašām vajadzībām izstrādāt atbalsta plānu izglītības programmas apgūvē, tajā ietveramās darbības, izvērtēšanas nepieciešamību un atbalsta personāla vai asistentu piesaisti. Ļoti vajadzīgi ir arī skolotāja asistenti klasē.

Lai stiprinātu skolotāju profesionālo kompetenci iekļaujošās izglītības kontekstā, skolotājiem ir nepieciešami profesionālās pilnveides kursi vai programmas, kā arī atbalsts un konsultācijas darbā ar skolēniem ar īpašām vajadzībām.

Skolēni ar mācīšanās vai uzvedības traucējumiem vispārīzglītojošās skolās bijuši vienmēr. Tagad skolēni, kuriem ir īslaicīgas vai ilgstošas problēmas ar mācību satura apguvi, tiek iekļauti vispārīzglītojošās klasēs, mācību saturu apgūstot atbilstoši attiecīgai programmai. Tas nav vērtējams viennozīmīgi – no vienas puses, skolēnam, kuram ir īpašas vajadzības, tas var sagādāt grūtības mācību vielas apgūvē, no otras puses, skolēnam, apgūstot šo programmu, paveras iespēja panākt pārējos skolēnus, nemainot mācību vidi, ja skolēns jau mācās vispārīzglītojošā skolā, un viņam tiek sniegts nepieciešamais atbalsts. Protams, ir jāizvērtē katrs gadījums individuāli, skolai sadarbojoties ar skolēnu vecākiem.

Būtiska ir skolēna pašsajūta skolas vidē, kurā tas sekmīgi spēj socializēties, pozitīvi pašaplicināties un pilnvērtīgi apgūt mācību saturu. Valsts un pašvaldības pienākums ir skolai sniegt atbalstu pilnvērtīgas vides nodrošināšanai, tostarp iekļaujošās izglītības sekmēšanai.

Lai iekļaujošās izglītības process būtu sekmīgs, nepieciešams skolotāja palīgs, un bērnu skaits klasēs jāpiemēro tā, lai skolotājs un skolotāja palīgs spētu veiksmīgi vadīt mācību procesu. Rezultātā ieguvēji būtu visi, ieskaitot skolēnus ar īpašām vajadzībām un skolēnus ar augstiem mācību sasniegumiem. Mācību process būtu jāorganizē tādā veidā, lai no tā iegūtu visi dalībnieki.

Organizējot izglītības procesu iekļaujošās izglītības kontekstā, būtu jāpielāgo mācību saturs un materiāli konkrētam skolēnam, lai skolēni mācību uzdevumus varētu veikt atbilstoši savām spējām, izmantojot starppriekšmetu saikni, apgūstot darba laika organizēšanu un patstāvīgās mācīšanās prasmes atkarībā no skolēna īpašo vajadzību veida.

Iekļaujošā izglītība ir komandas darbs ar valsts atbalstu – atbildība un pienākums, ko daļa visa skola; un ir būtiski, lai katra iesaistītā puse zinātu un darītu savu darba daļu kopējā rezultāta sasniegšanai.

1. Uz pierādījumiem balstīta izglītības politika un Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums *PIRLS*

1. Evidence-based Education Policy and Progress in International Reading Literacy Study

Kā uzzināt par problēmām izglītības nozarē?

Kas veido informatīvo bāzi politisko lēmumu pieņemšanai?

Kā praktiski iegūst objektīvu informāciju par izglītības līmeni valstī?

No ikdienas sarunām? No protesta akcijām? No mediju informācijas?

Jācer, ka arī no zinātniskiem pētījumiem.

1.1. Uz pierādījumiem balstīta izglītības politika

Pasaulē joprojām notiek virzība uz aizvien plašāku pierādījumos balstītas politikas īstenošanu. Tāda pieeja uzlabo politiku informētību, pieņemto lēmumu kvalitāti un pamatojumu, prakses efektivitāti un līdz ar to arī politiskās iniciatīvas rezultātu (Cooper et al., 2009).

Par pierādījumiem šajā kontekstā tiek uzskatīti nozarē veiktu pētījumu rezultāti, kas galvenokārt orientēti uz praktiski izmantojamas informācijas iegūvi. Visbiežāk pierādījumi ir pētījumos konstatētas saistības starp faktoriem, kas ietekmē izglītības procesus un rezultātus.

Tomēr izmantot pierādījumus praksē var būt sarežģītāk, nekā atrast pašus pierādījumus (Wolf, 2000). Visbiežāk izglītības pētījuma rezultāts nebūs universāla recepte problēmas atrisināšanai, labs pētījums sniegs detalizētu situācijas analīzi un ierosinājumus tās uzlabošanai, kā arī zinātniski pamatotu ieskatu problēmas cēloņos un sarežģītībā (Ozola, 2012).

Lai iegūtu informatīvo bāzi lēmumu pieņemšanai, pirmkārt, ļoti savlaicīgi jāzina, faktiski jāparedz, aktuālās tēmas un, otrkārt, jāuzdod pareizie jautājumi.

Precīza jautājuma uzdošana pirms pētījuma veikšanas ir optimāls veids, kā iegūt nepieciešamās atbildes, un labāk iegūt aptuvenu atbildi uz pareizu jautājumu nekā precīzu atbildi – uz nepareizu (Tukey, 1979).

Var gadīties, ka pētījumos iegūti pierādījumi nav tiešā veidā attiecināmi uz politiskiem lēmumiem (McGlynn, 1991). Piemēram, tie var sniegt pārliecinošu pamatojumu skolu tīkla optimizācijas nepieciešamībai, bet neatbildēt uz jautājumu, kā tieši šī reforma īstenojama. Arī praktiķiem, saskaroties ar pētījumu rezultātiem, tie jāintegrē sava darba kontekstā. Piemēram, pētījums pierādis, ka vardarbība skolās ir problēma, un sniegs vispārīgas rekomendācijas, bet konkrētas iestādes, klases vai individa līmenī praktiķim šie ieteikumi būs jāpiemēro videi un situācijai, kādā tie izmantojami. Lēmuma efektivitāte var būt ļoti atkarīga no konkrēta konteksta (Wolf, 2000).

Apgrūtinājums pierādījumos balstītas politikas īstenošanai ir fakts, ka atšķiras darba temps un politiskā virziena pastāvīgums. Piemēram, kamēr noris viens pētījuma cikls, kura rezultāti palīdzēs sniegt atbildes uz formulētajiem problēmjautājumiem nozarē, notiek arī vēlēšanas, un līdz ar to var ievērojami mainīties uzdevumi, kuriem nepieciešami pētījumos balstīti pamatojumi. Risinājumu piedāvā ilgtermiņa empīriskie pētījumi, kas turpinās paralēli steidzamām darbībām, kas raksturīgas mūsdienu politikai (OECD, 2007).

Lai pētījums varētu tieši ietekmēt politiskos lēmumus, nepieciešama īpaša visu turpmāk minēto faktoru sakritība (Ozola, 2012):

- 1) skaidra lēmuma pieņemšanas situācija,
- 2) politiķi, kuriem ir lēmuma pieņemšanai nepieciešamās pilnvaras un jurisdikcija,
- 3) jautājums, kura risināšana vismaz kaut kādā mērā atkarīga no zinātniski pamatotas un objektīvas informācijas,
- 4) nepieciešamās informācijas identificēšana,
- 5) pētījums, kas piedāvā informāciju, atbilstošu apstākļiem, kuros tiks pieņemti lēmumi vai izdarīta izvēle,
- 6) viennozīmīgi, pamatoti un efektīvi pētījuma rezultāti, kas sasniedz lēmumpieņēmējus brīdī, kad viņi nodarbināti ar konkrēto jautājumu, un kas tiek izprasti un nenonāk pretrunā ar politiskajām interesēm.

Gan pētniekus, gan praktiķus vienmēr ietekmē politiski lēmumi, bet ne vienmēr praktiski nozīmīgi pētījumi var ietekmēt izglītības politiku.

Lai veiksmīgi veidotu uz pierādījumiem balstītu politiku, politiķiem un pētniekiem nepieciešams panākt kompromisu trīs svarīgākajos virzienos (Harlen, Deakin Crick, 2004):

1) laiks – lielākajā daļā gadījumu pētījumu veikšana un politikas veidotāju vajadzībām atbilstošu secinājumu sagatavošana prasa salīdzinoši daudz laika;

2) rezultāti – jāvienojas par jautājumiem, uz kuriem nepieciešami konkrētāki pētījuma rezultāti (parasti tie ir visai sarežģīti jautājumi);

3) informācija – sarunu iznākums varētu būt atzinums par to, kādu informatīvo bāzi šobrīd iespējams izmantot un kāds pētījums jāplāno, lai jautājumu varētu pilnvērtīgi analizēt.

Lai kalpotu par informatīvo bāzi uz pierādījumiem balstītas izglītības politikas lēmumu pieņemšanā, liela mēroga starptautiskajiem salīdzinošajiem izglītības pētījumiem ir šādi mērķi (Wagemaker, 2014):

1) nodrošināt politikas veidotājus ar augstas kvalitātes datiem, kas palīdz veidot plašu redzējumu uz visdažādākajiem ar skolēnu sasniegumiem saistītiem faktoriem;

2) nodrošināt augstas kvalitātes datus, kas ļaut identificēt jomas, kurām jāpievērš īpaša uzmanība, plānojot un izvērtējot izglītības reformas;

3) veicināt izglītības sistēmu pilnveidi, rosinot to novērtēšanu un nacionālu monitoringa stratēģiju izstrādi.

Galū galā pētījumu rezultātos katrs meklē to, kas viņu interesē vai kas var noderēt. Praktiķi cenšas atlasīt informāciju, kas palīdzētu ikdienas darbā, bet parasti nevēlas caurlūkot garus informatīvus tekstus, lai to atrastu. Politiķus varētu interesēt galvenie ar praksi saistītie jautājumi un izglītības plānošana vispārējā līmenī. Savukārt pētniekus parasti interesē metodoloģija un jauni atklājumi. Tā kā attiecībā uz pētījumu rezultātiem visu trīs galveno mērķauditoriju vēlmes un vajadzības atšķiras, šajā monogrāfijā autori centušies iekļaut gan politiķiem, gan praktiķiem, gan pētniekiem noderīgu informāciju.

1.2. Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums *PIRLS*

Kas ir *PIRLS* pētījums? Ko tas mēģina noskaidrot? Kas tajā piedalās? Kāpēc?

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) ir viens no *IEA* (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) asociācijas organizētajiem liela mēroga starptautiskajiem salīdzinošajiem izglītības pētījumiem. Tas izveidots, lai palīdzētu pētījuma dalībvalstīm uzlabot lasīšanas mācīšanas un mācīšanās kvalitāti. *PIRLS* pētījuma mērķis ir sniegt kvalitatīvu un politiski nozīmīgu informāciju par to, kā uzlabot mācīšanu un mācīšanos, lai palīdzētu skolēniem kļūt par izglītotiem un pašpietiekamiem lasītājiem (Mullis et al., 2017a).

Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums *PIRLS* pasaulē pirmo reizi notika 2001. gadā, un tajā piedalījās 35 dalībvalstis (Mullis et al., 2003). Pētījuma cikls ir pieci gadi, tātad otro reizi *PIRLS* pētījums pasaulē notika 2006. gadā, un tajā piedalījās 40 valstis (Mullis et al., 2007). Nākamais pētījuma cikls norisinājās vēl pēc pieciem gadiem – 2011. gadā, un dalībnieku skaits tajā jau bija 49 valstis (Mullis et al., 2012a). Katrā pētījuma ciklā dalībvalstu skaits un sastāvs mainās, tomēr tam ir tendence aizvien pieaugt. Ceturtajā *PIRLS* pētījuma ciklā 2016. gadā piedalījās 50 valstis un 11 atsevišķas izglītības sistēmas vai valstu daļas, piemēram, Kanādas štati Ontārio un Kvebeka, Krievijas galvaspilsēta Maskava, Dubaijas un Abū Dabī emirāti u. c. Dalībvalstis un izglītības sistēmas, kas piedalījušas katrā no *PIRLS* pētījuma cikliem, uzskaitītas 1.1. tabulā.

1.1. tabula (1. daļa). *PIRLS* pētījuma starptautiskie dalībnieki no 2001. līdz 2016. gadam

<i>PIRLS</i> 2001	<i>PIRLS</i> 2006	<i>PIRLS</i> 2011	<i>PIRLS</i> 2016
Anglija	Alberta, Kanāda	Abū Dabī, AAE	Abū Dabī, AAE
Argentīna	Anglija	Alberta, Kanāda	Andalūzija, Spānija
ASV	ASV	Andalūzija, Spānija	Anglija
Beliza	Austrija	Anglija	Apvienotie Arābu Emirāti
Bulgārija	Beļģija (flāmu)	Apvienotie Arābu Emirāti	ASV
Čehija	Beļģija (franču)	ASV	Austrālija
Francija	Britu Kolumbija, Kanāda	Austrālija	Austrija
Griekija	Bulgārija	Austrija	Azerbaidžāna
Honkongā	Dānija	Azerbaidžāna	Bahreina
Irāna	Dienvidāfrika	Beļģija (franču)	Beļģija (flāmu)

1.1. tabula (2. daļa). PIRLS pētījuma starptautiskie dalībnieki no 2001. līdz 2016. gadam

PIRLS 2001	PIRLS 2006	PIRLS 2011	PIRLS 2016
Islande	Francija	Botsvāna	Beļģija (franču)
Itālija	Gruzija	Bulgārija	Buenosaires, Argentīna
Izraēla	Honkonga	Čehija	Bulgārija
Jaunzēlande	Indonēzija	Dānija	Čehija
Kipra	Irāna	Dienvīdāfrika	Čīle
Kolumbija	Islande	Dienvīdāfrika (angļu, afrikāņu val.)	Dānija
Krievija	Itālija	Dubaija, AAE	Dānija (3. klase)
Kuveita	Izraēla	Florida, ASV	Dienvīdāfrika
Kvebeka, Kanāda	Jaunskotija, Kanāda	Francija	Dienvīdāfrika (angļu, afrikāņu, zulu val.)
Latvija	Jaunzēlande	Gruzija	Dubaija, AAE
Lietuva	Katara	Hondurasa	Ēģipte
Maķedonija	Krievija	Honkonga	Francija
Maroka	Kuveita	Horvātija	Gruzija
Moldova	Kvebeka, Kanāda	Indonēzija	Honkonga
Nīderlande	Latvija	Irāna	Irāna
Norvēģija	Lietuva	Itālija	Itālija
Ontārio, Kanāda	Luksemburga	Izraēla	Izraēla
Rumānija	Maķedonija	Īrija	Īrija
Singapūra	Maroka	Jaunzēlande	Jaunzēlande
Skotija	Moldova	Kanāda	Kanāda
Slovākija	Nīderlande	Katara	Katara
Slovēnija	Norvēģija	Kolumbija	Kazahstāna
Turcija	Ontārio, Kanāda	Krievija	Krievija
Ungārija	Polija	Kuveita	Kuveita
Vācija	Rumānija	Kvebeka, Kanāda	Kvebeka, Kanāda
Zviedrija	Singapūra	Lietuva	Latvija
	Skotija	Malta	Lietuva
	Slovākija	Malta (maltiešu val.)	Madride, Spānija
	Slovēnija	Maroka	Makao
	Spānija	Nīderlande	Malta
	Taivāna	Norvēģija	Maroka
	Trinidāda un Tobāgo	Omāna	Maskava, Krievija
	Ungārija	Ontārio, Kanāda	Nīderlande
	Vācija	Polija	Norvēģija
	Zviedrija	Portugāle	Norvēģija (4. klase)
		Rumānija	Omāna
		Saūda Arābija	Ontārio, Kanāda
		Singapūra	Polija
		Slovākija	Portugāle
		Slovēnija	Saūda Arābija

1.1. tabula (3. daļa). PIRLS pētījuma starptautiskie dalībnieki no 2001. līdz 2016. gadam

PIRLS 2001	PIRLS 2006	PIRLS 2011	PIRLS 2016
		Somija	Singapūra
		Spānija	Slovākija
		Taivāna	Slovēnija
		Trinidāda un Tobāgo	Somija
		Ungārija	Spānija
		Vācija	Taivāna
		Ziemeļrija	Trinidāda un Tobāgo
		Zviedrija	Ungārija
			Vācija
			Ziemeļrija
			Zviedrija

PIRLS pētījumā galvenokārt iesaistās valstis kopumā, bet ir gadījumi, kad pētījumā piedalās atsevišķas izglītības sistēmas vai valstu daļas, kas vēlas, lai viņu skolēnu lasītprasmes sasniegumi tiktu mērīti kā atsevišķa vienība un arī pētījuma rezultāti tiktu analizēti un ziņoti atsevišķi. Piemēram, PIRLS 2016 pētījumā kā dalībvalstis (kaut arī ne vienmēr konkrētā ģeopolitiskā vienība ir autonoma valsts) iesaistījušās: Anglija, Apvienotie Arābu Emirāti, ASV, Austrālija, Austrija, Azerbaidžāna, Bahreina, Beļģija (flāmu), Beļģija (franču), Bulgārija, Čehija, Čīle, Dānija, Dienvidāfrika, Ēģipte, Francija, Gruzija, Honkonga, Irāna, Itālija, Izraēla, Īrija, Jaunzēlande, Kanāda, Katara, Kazahstāna, Krievija, Kuveita, Latvija, Lietuva, Makao, Malta, Maroka, Nīderlande, Norvēģija, Omāna, Polija, Portugāle, Saūda Arābija, Singapūra, Slovākija, Slovēnija, Somija, Spānija, Taivāna, Trinidāda un Tobago, Ungārija, Vācija, Ziemeļrija un Zviedrija. Atsevišķi pētījumā piedalījās (šajā monogrāfijā starptautiskajās rezultātu tabulās norādīti kā salīdzinošās novērtēšanas dalībnieki): Buenosairesā, Ontārio, Kvebeka, Dānijas 3. klase, Norvēģijas 4. klase (jo Norvēģijā bērni uzsāk skolas gaitas tajā kalendārajā gadā, kad kļūst 6 gadus veci, un tas ir agrāk nekā lielā daļā citu pētījuma dalībvalstu, tāpēc Norvēģija PIRLS pētījumā piedalās atsevišķi ar 5. un ar 4. klasi), Maskava, Dienvidāfrikas 5. klase (skolēni, kas runā angļu, afrikāņu vai zulu valodā), Andalūzija, Madride, Abū Dabī un Dubaija.

PIRLS pētījuma mērķa grupa ir 4. klases skolēni, jo tiek uzskatīts, ka tas ir brīdis, kad skolēni jau ir iemācījušies lasīt (tātad ir prasme, ko mērīt) un sākuši lasīt,

lai mācītos. Turklāt, ja pētījuma rezultāti atklāj kādas problēmas, vispārējās izglītības ietvaros vēl ir laiks tās novērst.

Katrā no dalībvalstīm *PIRLS* pētījumā piedalās aptuveni 4000 skolēnu no 150 skolām, viņu vecāki, skolotāji un skolu direktori. *PIRLS 2016* pētījumā visā pasaulē tie bija aptuveni 319 000 skolēni, 310 000 vecāki, 16 000 skolotāji un 12 000 skolu direktori (Mullis et al., 2017a).

Līdz 2019. gadam Latvija *IEA PIRLS* pētījuma ciklos piedalījies trīs reizes – 2001., 2006. un 2016. gadā, izlaižot 2011. gada pētījuma ciklu. Pateicoties šiem mērījumiem, ir iespējams iegūt arī datus par 4. klases skolēnu lasītprasmes izmaiņu tendencēm valstī 15 gadu laikā.

Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas pasūtījuma *PIRLS 2016* pētījumu Latvijā veica Latvijas Universitātes (LU) Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes (PPMF) Izglītības pētniecības institūts (IPI). Nacionālā pētījuma koordinatore Latvijā bija vadošā pētniece, asociētā profesore Antra Ozola. Pētījums tika finansēts Eiropas Sociālā fonda projektu Nr. 8.3.6.1. “Dalība starptautiskos izglītības pētījumos” ietvaros.

PIRLS 2006 pētījuma Latvijas rezultātu analīze publicēta monogrāfijā “Sasniegumi lasītprasnē Latvijā un pasaulē” (Geske, Ozola, 2007), kas elektroniski pieejama IPI tīmekļa vietnē (https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/Publikācijas/Geske_Ozola_LasitprasmesMonograafija.pdf). Savukārt *PIRLS 2016* pirmie nacionālie rezultāti publicēti izdevumā “Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma *IEA PIRLS 2016* pirmie rezultāti par 4. klašu skolēnu lasītprasmi Latvijā un pasaulē” (Ozola, 2017), ar kura saturu arī iespējams iepazīties tīmeklī (https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/Publikācijas/elektronisks_PIRLS2016_nacionalais_zinojums.pdf). Starptautiskie *PIRLS* pētījuma visu ciklu rezultāti, kā arī datubāzes un visa nepieciešamā tehniskā informācija pieejama Starptautiskā pētījumu centra, kas atrodas Bostonas Koledžā ASV, tīmekļa vietnē (<https://timssandpirls.bc.edu/>). Kopš 2016. gada *PIRLS* pētījuma dalībvalstīm ir iespēja novērtēt arī savu skolēnu digitālo lasītprasmi ar pētījuma moduļa *e-PIRLS* palīdzību. Latvijā pagaidām *PIRLS* pētījums digitāli netiek īstenots, bet Starptautiskā pētījumu centra tīmekļa vietnē

(<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/epirls/take-the-epirls-assessment/>) iespējams iepazīties ar paraugu, kāds izskatās un kā darbojas interaktīvs, digitāls lasītprasmes pētījums 4. klases skolēniem.

Intensīvs darbs pie pētījuma sēkas vismaz divus gadus pirms pamatpētījuma datu savākšanas un turpinās vismaz pusotru gadu pēc tās. Pētījums uzsākas ar starptautiskas pētījuma ietvarstruktūras izveidi, kas longitūdinālu pētījumu gadījumā nozīmē iepriekšējo pētījuma ciklu ietvarstruktūras atjaunināšanu, pielāgošanu un papildināšanu jaunā pētījuma cikla vajadzībām. Ar *PIRLS 2016* pētījuma ietvarstruktūru (Mullis, Martin, 2015) iespējams iepazīties Starptautiskā pētījumu centra tīmekļa vietnē (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>). Ietvarstruktūrā tiek definēts, kas un kā pētījumā tiks mērīts. Nākamais solis pētījuma sagatavošanā ir instrumentu izstrāde un adaptācija. Daļa lasītprasmes mērīšanas testa un aptauju satura katrā ciklā tiek veidota pilnīgi no jauna, daļa saglabājas nemainīga starp cikliem, lai dotu iespēju salīdzināt rezultātus. Gadu pirms pamatpētījuma notiek izmēģinājuma pētījums jeb pilotpētījums, kurā visas dalībvalstis pārbauda, kā katrā valstī darbojas pētījuma instrumenti un procedūras, lai novērstu tajos atklātās nepilnības pirms datu savākšanas pamatpētījumā. Gadskaitlis pie pētījuma cikla nosaukuma norāda datu savākšanas gadu, piemēram, *PIRLS 2016* nozīmē, ka pamatpētījums noticis 2016. gada pavasarī. Pusotrs gads pēc pamatpētījuma paiet starptautiskas rezultātu datu bāzes izveidei un pirmo rezultātu sagatavošanai. Tātad liela mēroga starptautisku pētījumu rezultāti nav iegūstami agrāk kā nākamā kalendārā gada beigās pēc datu savākšanas. Ja tiek veikta padziļināta rezultātu analīze, kādu, piemēram, piedāvā šī monogrāfija par pētījuma rezultātiem vairākos ciklos, tad tam nepieciešams vismaz vēl viens pētnieku darba gads. Šajā kontekstā jāteic, ka šādu pētījumu rezultāti arī noveco ļoti lēni. Tas saistīts ar izglītības sistēmas inertumu, kura dēļ jebkuras pārmaiņas notiek ļoti lēni. Piemēram, izglītības reformas sekas iespējams izmērīt tikai vairākus gadus pēc šo reformu īstenošanas. Līdzīgi ir arī ar citu faktoru ietekmi uz skolēnu sasniegumiem – tie mainās ļoti lēni. Līdz ar to nav ne tehniskas iespējas, ne arī pamatotas vajadzības, piemēram, pēc “svaigiem” *PIRLS* pētījuma datiem katru gadu.

Skolēnu lasītprasmes mērījumi *PIRLS* pētījumā notiek tā, ka katram skolēnam, kurš piedalās pētījumā, rakstiski divās akadēmiskajās stundās jāizpilda lasītprasmes novērtēšanas tests, kas ietver divu tekstu izlasīšanu un atbildēšanu uz jautājumiem par lasīto. Aptuvenais viena lasīšanai paredzētā teksta garums ir 1000 vārdu. Tests sastāv no uzdevumiem ar atbilžu izvēli un uzdevumiem, kas pieļauj brīvas atbildes. Pēc testa skolēni 30–40 minūtēs izpilda arī aptaujas brošūru, sniedzot informāciju par sevi. Pēc tam savas aptauju brošūras aizpilda arī skolēnu vecāki, skolotāji un skolu direktori (Ozola, 2017).

Skolēnu aptaujās ietverti jautājumi par respondenta raksturojumu, sociāli ekonomisko stāvokli, mācību kavējumiem, tehnoloģiju izmantošanu, skolas vidi, stundās notiekošo, lasīšanas aktivitātēm un attieksmi pret to. Skolēnu vecāki savās aptaujās atbild uz jautājumiem par bērna pirmsskolas aktivitātēm un prasmēm, skolu, lasīšanu mājās un mājasdarbiem, savu attieksmi pret lasīšanu un paradumiem un sociāli ekonomisko stāvokli. *PIRLS* skolotāju aptaujās arī ir jautājumi par respondentu, skolas vidi, attieksmi pret profesiju un darbu ar konkrēto klasi, kuras skolēni piedalījušies pētījumā. Savukārt skolu direktoriem un vadībai aptaujās tiek uzdoti jautājumi, kuru atbildes raksturo gan respondentu, gan skolu, tās nodrošinājumu, vidi un sadarbību ar vecākiem, gan skolēnu sagatavotību skolai. *PIRLS 2016* pētījumā Latvijā direktoru aptauja tika īstenota tiešsaistē, bet pārējie pētījuma instrumenti bija drukātā veidā.

Jautājumu iekļaušanu pētījuma aptaujās nosaka tas, vai to dati būs saistīti ar informāciju par skolēnu sasniegumiem un tādējādi palīdzēs diagnosticēt problēmas un rast risinājumus sasniegumu paaugstināšanai. Aptaujās netiek ietverti jautājumi, uz kuriem atbildes varētu būt vienkārši pētnieciski interesantas, vai tādi, kuru atbilžu sasaiste ar skolēnu rezultātiem nav gaidāma. Tā kā pētījuma instrumenti visās dalībvalstīs ir vienādi, tad dažas to satura nianšes katras atsevišķas valsts pētījuma dalībniekiem var šķist vairāk vai mazāk piemērotas valstī esošās situācijas kontekstam, bet šādi kompromisi ir neizbēgami, ja tiek veidoti instrumenti, kam jābūt vienādiem un derīgiem atbilstošajai mērķa grupai visā pasaulē.

Ar *PIRLS 2016* pētījumā izmantoto aptauju saturu angļu valodā iespējams iepazīties pētījuma tīmekļa vietnē (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>).

Kopsavilkums

Uz pierādījumiem balstīta politika ir aktualitāte mūsdienu pārvaldībā, tomēr ar to ir saistīti arī dažādi izaicinājumi – pētījumu rezultātu izmantošanu politisku lēmumu pieņemšanā ierobežo sniegtās informācijas specifiskums, laika ierobežojumi lēmumu pieņemšanai un citi papildu faktori. Savukārt šādas pieejas ieguvumi ir detalizēta situācijas analīze, zinātniski pamatoti ierosinājumi situācijas uzlabošanai un ieskats problēmas kopcēlonībā.

Veiksmīgai nozares attīstībai svarīga politiķu, praktiķu un zinātnieku savstarpēja sadarbība.

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

Latvija *PIRLS* pētījumā līdz šim piedalījies trīs reizes – 2001., 2006. un 2016. gadā.

2. PIRLS pētījuma metodoloģija

2. Methodology of PIRLS

Kā tiek izvēlētas skolas un skolēni, kas piedalās pētījumā?

Kā PIRLS pētījumā mēra skolēnu lasītprasmi?

Tas notiek ar komplicētas, starptautiski aprobētas un stingri reglamentētas vienotas pētījuma metodoloģijas palīdzību, kas aprakstīta šajā monogrāfijas nodaļā.

2.1. PIRLS pētījuma izlase Latvijā

PIRLS pētījuma mērķa grupa ir skolēni, kas mācās 4. klasē, tātad parasti ir 9–11 gadus veci. Tas, kāds ir skolēnu vidējais vecums, mācoties 4. klasē, ir atkarīgs no katras dalībvalsts izglītības politikas. Piemēram, PIRLS 2016 pētījumā Latvijas skolēni testēšanas laikā vidēji bija visvecākie – 10,9 gadus veci (sk. 2.1. tabulu). Apmēram tāds pats skolēnu vidējais vecums bija Krievijā, Lietuvā, Somijā, Dānijā un Bulgārijā (10,8 gadi). Savukārt vidēji visjaunākie PIRLS dalībnieki bija Kuveitā (9,6 gadi), Gruzijā, Itālijā, Maltā un Omānā (9,7 gadi). No Latvijai ģeogrāfiski tuvākajām PIRLS dalībvalstīm skolas gaitas visagrāk uzsāk norvēģu bērni – tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena. Šajā kontekstā var piebilst, ka Norvēģijas 5. klases skolēnu sasniegumi PIRLS 2016 pētījumā bija tādi paši kā Latvijas 4. klases skolēnu vidējie sasniegumi (sasniegumu atšķirības starp Latviju un Norvēģiju nav statistiski nozīmīgas). Lai arī PIRLS mērķa grupa ir 4. klase, pētījuma nosacījumi paredz, ka skolēnu vidējais vecums testēšanas laikā nevar būt mazāks par 9,5 gadiem, tādēļ Anglijā, Maltā un Jaunzēlandē pētījums notika 5. klasē.

2.1. tabula (1. daļa). PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstu skolēnu vidējais vecums testēšanas laikā

Valsts	Skolēnu vidējais vecums	Nosacījumi mācību uzsākšanai 1. klasē
Kuveita	9,6	Lai konkrētajā gadā uzsāktu skolas gaitas, bērniem 31. martā jābūt sešus gadus veciem.
Gruzija	9,7	Lai sāktu iet skolā, bērniem jābūt sešus gadus veciem pirms akadēmiskā gada sākuma.
Itālija	9,7	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Malta	9,7	Bērni sāk iet 1. klasē tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu piektā dzimšanas diena. (PIRLS pētījums Maltā notiek skolēnu 5. mācību gadā.)
Omāna	9,7	Lai uzsāktu mācības valsts skolā, bērniem septembra sākumā jābūt vismaz 5,75 gadus veciem, lai sāktu iet privātajā skolā, bērniem jābūt vismaz 5,25 gadus veciem (tātad Omānas privātās skolas uzņem par pusgadu jaunākus skolēnus).
Francija	9,8	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Portugāle	9,8	Pirmā skolas gada sākumā (septembra vidū) skolēniem jābūt sešus gadus veciem.
Apvienotie Arābu Emirāti	9,8	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Bahreina	9,9	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Kanāda	9,9	Skolas uzsākšana atkarīga no provinces, bet vairākums bērnu sāk iet skolā piecu līdz septiņu gadu vecumā.
Honkonga	9,9	Lai sāktu iet 1. klasē, septembra sākumā bērniem jābūt vismaz 5,75 gadus veciem.
Saūda Arābija	9,9	Lai sāktu iet skolā septembrī, bērniem augusta beigās jābūt sešus gadus veciem.
Slovēnija	9,9	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Spānija	9,9	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Austrālija	10,0	Skolas uzsākšana atkarīga no štata, bet kopumā bērniem būtu jāuzsāk skolas gaitas sešu gadu vecumā.
Beļģija (franču)	10,0	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārajā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Ēģipte	10,0	Bērniem septembra beigās jābūt sešus gadus veciem, lai oktobrī sāktu iet 1. klasē.

2.1. tabula (2. daļa). PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstu skolēnu vidējais vecums testēšanas laikā

Valsts	Skolēnu vidējais vecums	Nosacījumi mācību uzsākšanai 1. klasē
Izraēla	10,0	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Makao	10,0	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Katara	10,0	Lai septembrī sāktu iet 1. klasē, jūnija beigās bērniem jābūt sešus gadus veciem.
Azerbaidžāna	10,1	Lai uzsāktu skolas gaitas nākamajā mācību gadā, bērniem 15. septembrī jābūt sešus gadus veciem. Ja dzimšanas diena ir laikā no 16. septembra līdz 31. decembrim, 1. klasē iespējams sākt iet pēc pārbaudījumu nokārtošanas.
Beļģija (flāmu)	10,1	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Čīle	10,1	Skolas uzsākšanas gadā bērniem jāsasniedz sešu gadu vecums līdz 31. martam.
Taivāna	10,1	Lai septembrī sāktu iet skolā, bērniem jābūt sešus gadus veciem.
Nīderlande	10,1	Bērniem obligātā pirmsskolas izglītība jāuzsāk pirmajā mācību dienā tajā mēnesī, kas seko pēc viņu piektās dzimšanas dienas.
Jaunzēlande	10,1	Bērniem jāsaik iet skolā no sestās dzimšanas dienas, bet viņiem ir tiesības iestāties skolā no piecu gadu vecuma. (PIRLS pētījums Jaunzēlandē notiek skolēnu 5. mācību gadā.)
ASV	10,1	Atkarībā no štata skolas gaitas tiek uzsāktas 5–8 gadu vecumā.
Irāna	10,2	Lai sāktu mācības 1. klasē, skolēniem līdz 21. septembrim (mācību gada sākums) jāsasniedz sešu gadu vecums.
Maroka	10,2	Bērni sāk iet skolā sešu gadu vecumā, lauku rajonos skolas gaitas var sākt no piecarpus gadiem.
Trinidāda un Tobāgo	10,2	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu piektā dzimšanas diena.
Austrija	10,3	Skolēniem jāsaik iet skolā tajā septembrī, kas ir pēc viņu sestās dzimšanas dienas.
Čehija	10,3	Lai septembrī sāktu iet skolā, bērniem jābūt sešus gadus veciem.
Anglija	10,3	Septembrī pašvaldībām jānodrošina vieta skolā visiem bērniem, kam tajā gadā paliek pieci gadi. Bērniem jāuzsāk mācības sagatavošanas klasē septembrī, kas seko viņu ceturtajai dzimšanas dienai. (PIRLS pētījums Anglijā notiek skolēnu 5. mācību gadā.)
Vācija	10,3	Skolas uzsākšana atkarīga no federālās zemes, bet kopumā bērniem jābūt sasniegušiem sešu gadu vecumu pirms konkrēta datuma (starp 30. jūniju un 30. septembri), lai 1. augustā sāktu mācīties 1. klasē.

2.1. tabula (3. daļa). PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstu skolēnu vidējais vecums testēšanas laikā

Valsts	Skolēnu vidējais vecums	Nosacījumi mācību uzsākšanai 1. klasē
Kazahstāna	10,3	Bērni sāk iet skolā, kad ir sešus vai septiņus gadus veci.
Ziemeļīrija	10,4	Bērniem, kas sasniedz četru gadu vecumu laikā no 1. septembra līdz 1. jūlijam, jāsāk iet skolā nākamajā septembrī.
Singapūra	10,4	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu septītā dzimšanas diena.
Slovākija	10,4	Lai sāktu iet skolā septembrī, bērniem līdz 31. augustam jāsasniedz sešu gadu vecums.
Īrija	10,5	Bērniem jāuzsāk skolas gaitas 4–6 gadu vecumā.
Ungārija	10,6	Lai sāktu iet skolā, bērniem līdz 31. augustam jāsasniedz sešu gadu vecums.
Dienvidāfrika	10,6	Bērniem līdz 30. jūnijam jāsasniedz sešu gadu vecums, lai sāktu iet skolā attiecīgajā kalendārājā gadā. Obligātā izglītība sākas no septiņu gadu vecuma.
Polija	10,7	—
Zviedrija	10,7	Bērni sāk iet skolā tā gada augustā, kad ir viņu septītā dzimšanas diena. Lielākā daļa uzsāk mācības sagatavošanas klasē (kas nav obligātās izglītības sastāvdaļa) tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Bulgārija	10,8	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu septītā dzimšanas diena.
Dānija	10,8	Bērni sāk iet skolā tā kalendārā gada augustā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Somija	10,8	Bērni sāk iet skolā tā kalendārā gada augustā, kad ir viņu septītā dzimšanas diena.
Lietuva	10,8	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu septītā dzimšanas diena.
Norvēģija (5)	10,8	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu sestā dzimšanas diena.
Krievija	10,8	Lai sāktu iet skolā, augusta beigās bērniem jābūt vecumā no 6,5 līdz 8 gadiem.
Latvija	10,9	Bērni sāk iet skolā tajā kalendārājā gadā, kad ir viņu septītā dzimšanas diena.

Lai arī *PIRLS* pētījuma mērķa grupa (ģenerālkopa) ir visi 4. klases skolēni, vienmēr ir dažas skolu grupas, kuras izlases veidošanā netiek ietvertas, un tās ir: speciālās skolas, skolas ar mācību valodu, kas nav ne latviešu, ne krievu, un ļoti

mazas skolas (skolēnu skaits 4. klasē ir mazāks par 4). Skolas līmenī no izlases izslēdz speciālās izglītības klases, savukārt klases līmenī – skolēnus ar īpašajām vajadzībām, kas viņiem liedz pildīt *PIRLS* testu, un skolēnus, kuri nepārvalda mācību valodu.

2.2. tabula. *PIRLS* pētījuma ciklu mērķa populācija un no izlases izslēgtie skolēni Latvijā

	<i>PIRLS</i> 2001	<i>PIRLS</i> 2006	<i>PIRLS</i> 2016
Skolas, kurās ir 4. klase	1044	825	738
4. klases skolēni	35 741	20 575	19 349
Skolas bērniem ar īpašām vajadzībām	90	80	57
Skolas ar mācību valodu, kas nav ne latviešu, ne krievu	9	6	9
Ļoti mazas skolas (skolēnu skaits klasē mazāks par 4)	91	38	58
Skolēni izslēgti no izlases skolas līmenī	4,3 %	4,3 %	4,3 %
Skolēni izslēgti no izlases klases līmenī	0,6 %	0,5 %	3,5 %

Tā kā vienkārša gadījumizlase ar salīdzinoši nelielu skolu skaitu nevar nodrošināt vienmērīgu ģenerālkopas pārklājumu (piemēram, var gadīties, ka pilnīgi nejaušā izlasē ir ļoti daudz Rīgas skolu, vai arī, ka tajā nav nevienas mazas skolas ar krievu mācību valodu utt.), *PIRLS* pētījumā tiek izmantota stratificēta izlase. Tas nozīmē, ka pirms izlases veidošanas pētījuma ģenerālkopa tiek sadalīta slāņos. Tas nepieciešams, lai iegūtu reprezentatīvus rezultātus, kas attiecināmi uz visu valsti. *PIRLS* 2016 pētījumā tika izmantoti trīs slāņi:

- 1) mācību valoda – latviešu, krievu,
- 2) urbanizācija – Rīga, lielās pilsētas, mazās pilsētas un lauki,
- 3) skolas tips – vidusskolas un ģimnāzijas, pamatskolas un sākumskolas.

Katra Latvijas skola piederēja atbilstošai apakšgrupai katrā no slāņiem, piemēram, Rīgas vidusskola ar latviešu mācību valodu vai lauku sākumskola ar krievu mācību valodu utt.

PIRLS pētījuma izlase ir reprezentatīva stratificēta divu pakāpju klasterizlase. Stratificēta nozīmē to, ka izlases veidošana balstīta uz ģenerālkopu, kas sadalīta slāņos, savukārt klasterizlase norāda uz to, ka izlasē izvēlas nevis individuus, bet lielākas to grupas, piemēram, skolas vai klases, nevis skolēnu A vai B. Pirmajā izlases veidošanas pakāpē skolas tajā tiek iekļautas, izmantojot sistemātisko lielumam proporcionālo gadījuma izlases metodi. Tas nozīmē, ka katrai lielajai skolai ir lielāka

varbūtība iekļūt izlasē, bet mazajai skolai – mazāka. Otrajā izlases veidošanas pakāpē ar vienādo varbūtību izlases metodi no katras izlasē iekļuvušās skolas nejausi tiek izvēlēta viena vai divas klases, kuras piedalās pētījumā.

PIRLS pētījuma izlases, balstoties uz dalībvalsts sagatavotiem specifiskiem datu failiem, veic *IEA* Datu apstrādes centrs (*DPC*) Hamburgā. Izlasē iekļautās skolas nav maināmas. Daļai izlasē iekļuvušo skolu tiek izvēlētas pēc parametriem (skolēnu skaits, mācību valoda, urbanizācija) maksimāli līdzīgas viena vai divas rezerves skolas. Tās tiek aicinātas piedalīties pētījumā, ja izlases skola dalību atsaka. Daļai izlases skolu nav aizvietotāja. Ja neaizvietojamā skola atsakās piedalīties pētījumā, tad valstij pasliktinās dalības rādītāji un palielinās mērījumu kļūdas. Ja tādu gadījumu ir daudz, jūtami cieš rezultātu vispārināmība.

IEA PIRLS pētījuma nolikumā norādīts, ka pētījumā jāpiedalās vismaz 85 % izlases skolu bez rezerves skolām. Pētījumā piedalījušos skolēnu skaits nedrīkst būt mazāks par 85 % no visiem izlasē iekļuvušajiem skolēniem. Visos *IEA PIRLS* pētījuma ciklos, pateicoties skolu atsaucībai, Latvija ir izpildījusi prasības pētījuma dalībnieku līdzdalībai. 2.3. tabulā parādīts *PIRLS* pētījumu dalībnieku skaits Latvijā visos ciklos.

2.3. tabula. *PIRLS* pētījuma ciklu dalībnieki Latvijā

	<i>PIRLS</i> 2001	<i>PIRLS</i> 2006	<i>PIRLS</i> 2016
Latvijas skolas	141	147	150
4. klašu skolēni	3019	4162	4157
4. klašu lasītprasmes (valodas) skolotāji	141	211	220
4. klašu skolēnu vecāki	3019	3974	4157

2.4. tabulā parādīts *PIRLS* pētījuma respondentu kopas raksturojums Latvijā un respondentu sadalījums pa grupām – pēc dzimuma, mācību valodas, novadiem un urbanizācijas.

2.4. tabula (1. daļa). *PIRLS* dalībnieki Latvijā – respondentu kopas raksturojums

	<i>PIRLS</i> 2001	<i>PIRLS</i> 2006	<i>PIRLS</i> 2016
Dzimums			
Meitenes	1483 (49 %)	2165 (48 %)	2117 (51 %)
Zēni	1536 (51 %)	2295 (51 %)	2039 (49 %)

2.4. tabula (2. daļa). PIRLS dalībnieki Latvijā – respondentu kopas raksturojums

	PIRLS 2001	PIRLS 2006	PIRLS 2016
Mācību valoda			
Latviešu	2111 (70 %)	3315 (74 %)	2924 (70 %)
Krievu	908 (30 %)	1154 (26 %)	1233 (30 %)
Novadi			
Kurzeme	429 (14 %)	917 (21 %)	434 (10 %)
Latgale	390 (13 %)	578 (13 %)	510 (12 %)
Rīga	1185 (39 %)	1959 (44 %)	1650 (40 %)
Vidzeme	491 (16 %)	579 (13 %)	914 (22 %)
Zemgale	524 (17 %)	436 (10 %)	649 (16 %)
Urbanizācija			
Rīga	966 (32 %)	1522 (34 %)	1650 (40 %)
Lielās pilsētas	558 (19 %)	1095 (25 %)	1119 (27 %)
Mazās pilsētas	709 (24 %)	1206 (27 %)	789 (19 %)
Lauki	786 (26 %)	646 (15 %)	599 (4 %)

Urbanizācijas grupas PIRLS pētījuma izlasē Latvijā definētas šādi:

- Rīga – skolas, kas atrodas Latvijas galvaspilsētas teritorijā;
- lielās pilsētas – skolas, kas atrodas astoņās republikas pilsētās, izņemot Rīgu:

Daugavpili, Jēkabpili, Jelgavā, Jūrmalā, Liepājā, Rēzeknē, Valmierā un Ventspilī;

- mazās pilsētas – skolas, kas atrodas kādā no 67 novadu pilsētām: Ainažos, Aizkrauklē, Aizputē, Aknīstē, Alojā, Alūksnē, Apē, Aucē, Baldonē, Baložos, Balvos, Bauskā, Brocēnos, Cēsīs, Cesvainē, Dagdā, Dobelē, Durbē, Grobiņā, Gulbenē, Ikšķilē, Ilūkstē, Jaunjelgavā, Kandavā, Kārsavā, Krāslavā, Kuldīgā, Ķegumā, Lielvārdē, Līgatnē, Limbažos, Līvānos, Lubānā, Ludzā, Madonā, Mazsalacā, Ogrē, Olainē, Pāvilostā, Piltenē, Pļaviņās, Preiļos, Priekulē, Rūjienā, Sabilē, Salacgrīvā, Salaspilī, Saldū, Saulkrastos, Sedā, Siguldā, Skrundā, Smiltēnē, Staicelē, Stendē, Strenčos, Subatē, Talsos, Tukumā, Valdemārpilī, Valkā, Vangažos, Varakļānos, Viesītē, Viļakā, Viļānos vai Zilupē;

- lauki – skolas, kas neatrodas pilsētās.

Respondentu sadalījums novados atbilst Latvijas kultūrvēsturiskajiem novadiem, kādi minēti Latvijas Republikas Satversmē. Iedzīvotāju īpatsvara un galvaspilsētas statusa dēļ Rīga nodalīta kā atsevišķa teritoriāla vienība.

2.2. Lasītprasme un tās mērīšana *PIRLS* pētījumā

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, Martin, 2015). Ceturtās klases skolēniem tas nozīmē spēju saprast dažādu grūtības pakāpju tekstu jēgu (Geske, Ozola, 2007). *PIRLS* nemēra lasīšanas ātrumu, raitumu, izteiksmīgumu u. tml., bet izpratni par izlasīto.

Lasītprasmes pārbaudes tests veidots, ņemot vērā divus atšķirīgus lasīšanas mērķus (Mullis, Martin, 2015):

- jaunas informācijas iegūšana,
- literārās pieredzes papildināšana.

Šis lasītprasmes mērķu dalījums arī ir pamatojums tam, ka pētījumā skolēnu testu veidošanai vienādos apjomos izmanto divu veidu tekstus – literāros un informatīvos. Puse no visiem skolēnu lasītprasmes mērīšanai paredzētajiem tekstiem ir literārie, otra puse – informatīvie teksti.

Literārie teksti ir, piemēram, dažādi stāsti un pasakas. Lasot literāro tekstu, lasītājs iesaistās tajā aprakstītajos notikumos, darbībās, atmosfērā, kā arī izbauda izklāsta valodu. 4. klases skolēniem literāro tekstu lasīšana var piedāvāt iespēju iepazīties ar situācijām un sajūtām, ar kādām lasītājs vēl nav saskāries (Mullis, Martin, 2015).

Savukārt informatīvie teksti ir, piemēram, skaidrojoši apraksti, instrukcijas, biogrāfijas, mācību materiāli ar tabulām un diagrammām, kartes u. c. Informatīvie teksti tiek rakstīti un lasīti dažādu mērķu sasniegšanai, bet to pamatfunkcija ir sniegt lasītājam informāciju par kaut ko. Bieži informatīvie teksti ir faktu apkopojumi, piemēram, biogrāfijas vai instrukcijas, tomēr arī informatīvie teksti var būt subjektīvi. Informatīva teksta autors var izvēlēties lasītāju par kaut ko pārliecināt vai arī rosināt izsvērt dažādus argumentus. Šie teksti lasītājam jālasa ar kritisku prātu, veidojot pašam savu viedokli (Mullis, Martin, 2015).

Lai pēc iespējas pilnvērtīgāk un vispusīgāk novērtētu skolēnu lasītprasmi, *PIRLS* pētījumā saskaņā ar pētījuma ietvarstruktūru tiek izvērtēti četri lasītā teksta izpratnes līmeņi (Mullis, Martin, 2015).

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 neliela vajadzība kaut ko secināt vai interpretēt. Teksta jēga ir acīmredzama 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.

Latvijas skolēniem zemu kognitīvo līmeņu uzdevumu izpildīšana veicas sliktāk nekā augstu kognitīvo līmeņu uzdevumi (Ozola, 2017), tādēļ skolotājiem vajadzētu pievērst papildu uzmanību skolēnu vienkāršam darbam ar tekstu. Piemēram, dot uzdevumus atrast lasītajā tekstā ļoti konkrētu informāciju. Tāpat ir jāveicina pieeja, ka skolēnam viss izlasītais teksts nav jāatceras, bet tas jāizmanto atbildes atrašanai. Atbildot no atmiņas, rodas nevajadzīgas kļūdas, kas neraksturo lasītā izpratni, bet skolēna atmiņas īpašības.

2. Otrais līmenis – tiešu secinājumu izdarīšanas līmenis – attiecas uz gadījumiem, kad lasītājs veido izpratni par tekstu un izdara secinājumus par idejām un informāciju, kas nav tieši pateikta tekstā. Secinājumu izdarīšana ļauj lasītājam 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 apliecina vairāki argumenti.

Šāda tipa uzdevums būtu, piemēram, jautājums, kāpēc pasakā par Sarkangalvīti vilks pārģērbās vecmāmiņas drēbēs. Skolēnu pareizās atbildes ietvertu ideju par maskēšanos, lai netiktu atpazīts.

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 interpretējamas, 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 secinājumu. 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.

Tipisks šāda uzdevumu tipa piemērs būtu lūgums aprakstīt kāda literārā varoņa īpašības un sniegt pierādījumus no teksta, kas tās apliecina. Piemēram: “Kāds bija Karlsons? Uzraksti vai pasaki divus piemērus no teksta, kas to pierāda!”

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 radīšanas 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 pārsteidzoša teksta nobeiguma izveidē, izvērtēt teksta informācijas pilnīgumu un skaidrību, noteikt autora viedokli par centrālo ideju.

Piemēram, šāda kognitīvā līmeņa uzdevums par pasaku “Princese uz zirņa” varētu būt šāds: “Kad no rīta ķēniņiene apvaicājas, kā princese gulējusi, viņa atbild, ka briesmīgi slikti. Kādus vārdus/izteikumus autors (H. K. Andersens) lieto, lai lasītājam to parādītu?”

Dažādu kognitīvo līmeņu uzdevumu īpatsvars četrus lasītā teksta izpratnes līmeņu mērīšanai testā ir šāds (Mullis, Martin, 2015): koncentrēšanās uz tekstu un skaidri formulētas informācijas iegūšana – 20% no visiem uzdevumiem, tiešu

secinājumu izdarīšana – 30% no visiem uzdevumiem, ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana no teksta – 30% no visiem uzdevumiem, teksta saturs, valodas un izmantoto elementu izvērtēšana – 20% no visiem uzdevumiem.

Uzdevumu īpatsvara sadalījums pa skolēnu lasītprasmes mērīšanai paredzētajiem lasīšanas nolūkiem un izpratnes līmeņiem *PIRLS* lasītprasmes testā parādīts 2.5. tabulā.

2.5. tabula. Uzdevumu īpatsvars *PIRLS* testā konkrētu lasīšanas nolūku un izpratnes līmeņu mērīšanai

Lasīšanas nolūki	Literārā pieredze	50 %
	Informācijas ieguve	50 %
Izpratnes līmeņi (kognitīvās jomas)	Koncentrēties uz tekstu un iegūt skaidri formulētu informāciju no tā	20 %
	Izdarīt tiešus secinājumus	30 %
	Interpretēt un integrēt idejas un informāciju	30 %
	Pētīt un izvērtēt saturu, valodu un tekstuālus elementus	20 %

PIRLS pētījumā lasītprasmes novērtēšanai izmanto divu tipu uzdevumus:

- uzdevumus ar dotiem atbilžu variantiem,
- brīvo atbilžu uzdevumus.

Uzdevumu izstrādes procesā par katru tekstu, kas tiks izmantots skolēnu lasītprasmes novērtēšanas mērījumiem, tiek izveidoti gan brīvo atbilžu uzdevumi, gan uzdevumi ar dotiem atbilžu variantiem. Uzdevumi ar dotiem atbilžu variantiem dod iespēju relatīvi īsā laikā iegūt ticamus, drošus un ekonomiskus mērījumus no plaša kognitīvo procesu klāsta. Turpretim brīvo atbilžu uzdevumi ļauj skolēniem pamatot atbildi ar pierādījumiem, paskaidrot literārā tēla darbības, aprakstīt notikumus vai procedūras un prognozēt tālākos notikumus (Geske, Grīnfelds, 2006). 4. klases skolēnam uzdevumu ar dotiem atbilžu variantiem vajadzētu atrisināt vienas minūtes laikā. Brīvo atbilžu uzdevumu izpildei tiek atvēlēts vairāk laika: 1–2 minūtes, ja tiek prasīta īsa atbilde, un 3–5 minūtes paplašinātai atbildei.

Par katru tekstu, kas skolēniem jāizlasa, tiek uzdoti aptuveni septiņi uzdevumi ar dotiem atbilžu variantiem un trīs vai četri brīvo atbilžu uzdevumi. Atbildes uz uzdevumiem ar dotiem atbilžu variantiem tiek vērtētas ar 0 vai 1 punktu. Par katru tekstu tiek uzdoti divi vai trīs brīvo atbilžu uzdevumi, uz kuriem atbildes var tikt

novērtētas ar maksimālo punktu skaitu 1 vai 2, un katram tekstam ir viens brīvo atbilžu uzdevums, uz kuru atbilde var tikt novērtēta ar maksimālo punktu skaitu 3 (Mullis, Martin, 2015). Maksimālais iegūstamo punktu skaits par uzdevumu atkarīgs no teksta izpratnes līmeņa, kas nepieciešams tā pareizai izpildei. Katram tekstam sagatavoti uzdevumi, par kuriem maksimālais iegūstamo punktu kopskaits ir vismaz 15.

Tā kā starptautiskā pētījumā ir svarīgi, lai skolēni visās dalībvalstīs tiktu vērtēti vienādi, ir izstrādātas speciālas vērtēšanas vadlīnijas katram uzdevumam, kuras ievēro uzdevumu vērtētāji (Ozola, 2017).

Viss *PIRLS 2016* lasītprasmes tests kopumā sastāvēja no 12 dažādiem tekstiem. Tik liels apjoms nepieciešams, lai iegūtu pietiekami daudz datu visu augšminēto lasīšanas nolūku un kognitīvo līmeņu novērtēšanai. Tā kā nav iedomājams lasīšanas tests, kurā katram skolēnam būtu jāizlasa 12 pietiekami apjomīgi teksti un vēl jāatbild uz jautājumiem par izlasīto, *PIRLS* pētījumā tiek izmantota pieeja, katram skolēnam sagatavojot vienu testa brošūru, kas ietver divus tekstus un tos pavadošos uzdevumus. Līdz ar to 12 *PIRLS* lasītprasmes mērīšanai paredzētie teksti tiek pa pāriem kombinēti 16 testa brošūru variantos. Pavisam pētījumā tiek izmantoti seši literārie un seši informatīvie teksti. Katrā testa brošūras variantā ir atšķirīga literārā un informatīvā teksta kombinācija, un katram skolēnam testā ir jāizlasa viens literārais un viens informatīvais teksts (Mullis, Martin, 2015). Šādas pieejas izmantošana arī ir viens no iemesliem, kādēļ *PIRLS* testa rezultāts skolēnam ir nevis iegūtais, bet gan aprēķinātais punktu skaits (turklāt tam ir piecas dažādas vērtības). Tāpat šis saliktais dizains ir viens no skaidrojumiem, kādēļ starptautisko salīdzinošo pētījumu testu rezultāti nav izmantojami individuālu skolēnu, bet gan tikai noteiktu populācijas grupu vai valstu novērtēšanai.

Katram skolēnam automātiski pēc nejaušības principa tiek piešķirts izpildāmās testa brošūras variants. Piecpadsmit testa brošūru variantos lasāmais teksts un jautājumi par to ir sakārtoti secīgi, bet sešpadsmitais variants ir atšķirīgs: lai vismaz dažus no tekstiem prezentētu reālās dzīves situācijai atbilstošākā veidā, divi teksti (viens literārais un viens informatīvais) tiek pasniegti formātā, kas atgādina žurnālu. Tas tiek saukts par *PIRLS* lasāmgrāmatu. Savukārt atbilstošie uzdevumi,

kas izpildāmi pēc lasāmgrāmatas tekstu izlasīšanas, ietverti atsevišķā uzdevumu brošūrā. Uzdevumu komplekts ar *PIRLS* lasāmgrāmatu pēc nejausības principa tiek piešķirts aptuveni katram sestajam pētījuma dalībniekam (Ozola, 2017).

Kopsavilkums

PIRLS pētījuma dalībnieku izlase Latvijā ir reprezentatīva. Tajā pārstāvēti skolēni gan ar latviešu, gan krievu mācību valodu no sākumskolām, pamatskolām, vidusskolām un ģimnāzijām gan laukos, gan pilsētās visos Latvijas novados.

Līdz šim Latvijas skolu atsauce bija pietiekama, lai visos *PIRLS* pētījuma ciklos izpildītu dalības nosacījumus.

Latvijas skolēni vidēji ir visvecākie *PIRLS 2016* pētījuma dalībnieki.

PIRLS tests mēra skolēnu izpratni par izlasīto diviem lasīšanas mērķiem četros izpratnes līmeņos.

3. Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumi *PIRLS* pētījumā

3. *Reading Achievement of Latvian Students in the PIRLS*

Kādi ir Latvijas skolēnu sasniegumi lasītprasēm, salīdzinot ar citu valstu skolēniem? Kā Latvijas 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumi mainījušies kopš 2001. gada? Kopumā situācija vērtējama pozitīvi, un pierādījumi šim apgalvojumam sniegti šajā monogrāfijas nodaļā.

3.1. Latvijas skolēnu sasniegumi starptautiskā kontekstā

Latvijas rezultāti *PIRLS 2016* pētījumā detalizēti ziņoti izdevumā “Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma *IEA PIRLS 2016* pirmie rezultāti par 4. klašu skolēnu lasītprasmi Latvijā un pasaulē” (https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/Publikācijas/elektronisks_PIRLS2016_nacionalais_zinojums.pdf). Lai sniegtu kontekstu turpmāk aplūkoto lasītprasmi ietekmējošo faktoru analīzei, monogrāfijas lasītāju ērtībai galvenie secinājumi par *PIRLS 2016* nacionālajiem rezultātiem ietverti arī šajā monogrāfijas nodaļā.

Turpmāk skolēnu lasītprasmes sasniegumi tiks atainoti *PIRLS* skalas punktos. *PIRLS* pētījumā lietotā rezultātu skala ir nemainīga. Pētījuma pirmajā ciklā – *PIRLS 2001* – tika izveidota rezultātu skala ar vidējo vērtību 500 punkti un standartnovirzi 100. Tā tika aprēķināta pēc *PIRLS 2001* datiem no toreizējo dalībvalstu rezultātiem. Lai varētu aprēķināt sasniegumu izmaiņas, arī turpmākajos pētījuma ciklos lietota tā pati skala.

PIRLS sasniegumu skalas amplitūda ir no 300 līdz 700 punktiem, un tai ir šādas robežvērtības (Mullis et al., 2017a):

- punktu skaits zemāks par 400 nav aprakstīts, tie ir ļoti zemi sasniegumi;
- intervālā no 400 līdz 475 punktiem skolēnu lasīšanas sasniegumi ir pamatlīmenī, tie tiek uzskatīti par zemiem;
- intervālā no 475 līdz 550 punktiem skolēnu lasīšanas sasniegumi ir vidēji;
- intervālā no 550 līdz 625 punktiem skolēnu lasīšanas sasniegumi ir augsti;
- virs 625 punktiem skolēnu lasīšanas sasniegumi ir ļoti augsti.

PIRLS 2016 pētījuma rezultāti starptautiskā salīdzinājumā attēloti 3.1. tabulā. Katras valsts rezultātu salīdzinājums ar Latviju sniegts pēdējā kolonnā – ja trijstūrītis vērsts uz augšu, tad konkrētās valsts skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir augstāki nekā Latvijai, ja trijstūrītis vērsts uz leju – tad zemāki. Svītriņa tabulā norāda, ka starp konkrēto valsti un Latviju nav statistiski nozīmīgas atšķirības 4. klases skolēnu vidējos lasītprasmes rezultātos. Piemēram, lai arī pēc iegūtajiem punktiem Latvijas skolēnu sasniegumi ir zemāki nekā Norvēģijas, Taivānas un Anglijas skolēnu sasniegumi, šīs atšķirības nav statistiski nozīmīgas. Tāpat pētījuma dati neļauj apgalvot, ka Latvijas skolēnu sasniegumi būtu statistiski nozīmīgi augstāki nekā Zviedrijas, Ungārijas un Bulgārijas skolēnu sasniegumi.

3.1. tabula (1. daļa). 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstīs un to atšķirības no Latvijas rezultāta

Valstis	Vidējais vecums	Vidējie LS (st. k.)		
Krievija	10,8	581	(2,2)	▲
Singapūra	10,4	576	(3,2)	▲
Honkonga	9,9	569	(2,7)	▲
Īrija	10,5	567	(2,5)	▲
Somija	10,8	566	(1,8)	▲
Polija	10,7	565	(2,1)	▲
Ziemeļīrija	10,4	565	(2,2)	▲
Norvēģija (5)	10,8	559	(2,3)	—
Taivāna	10,1	559	(2,0)	—
Anglija	10,3	559	(1,9)	—
Latvija	10,9	558	(1,7)	—

3.1. tabula (2. daļa). 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstīs un to atšķirības no Latvijas rezultāta

Valstis	Vidējais vecums	Vidējie LS (st. k.)		
Zviedrija	10,7	555	(2,4)	—
Ungārija	10,6	554	(2,9)	—
Bulgārija	10,8	552	(4,2)	—
ASV	10,1	549	(3,1)	▼
Lietuva	10,8	548	(2,6)	▼
Itālija	9,7	548	(2,2)	▼
Dānija	10,8	547	(2,1)	▼
Makao	10,0	546	(1,0)	▼
Nīderlande	10,1	545	(1,7)	▼
Austrālija	10,0	544	(2,5)	▼
Čehija	10,3	543	(2,1)	▼
Kanāda	9,9	543	(1,8)	▼
Slovēnija	9,9	542	(2,0)	▼
Austrija	10,3	541	(2,4)	▼
Vācija	10,3	537	(3,2)	▼
Kazahstāna	10,3	536	(2,5)	▼
Slovākija	10,4	535	(3,1)	▼
Izraēla	10,0	530	(2,5)	▼
Portugāle	9,8	528	(2,3)	▼
Spānija	9,9	528	(1,7)	▼
Beļģija (flāmu)	10,1	525	(1,9)	▼
Jaunzēlande	10,1	523	(2,2)	▼
Francija	9,8	511	(2,2)	▼
Beļģija (franču)	10,0	497	(2,6)	▼
Čīle	10,1	494	(2,5)	▼
Gruzija	9,7	488	(2,8)	▼
Trinidāda un Tobago	10,2	479	(3,3)	▼
Azerbaidžāna	10,1	472	(4,2)	▼
Malta	9,7	452	(1,8)	▼
Apvienotie Arābu Emirāti	9,8	450	(3,2)	▼
Bahreina	9,9	446	(2,3)	▼
Katara	10,0	442	(1,8)	▼
Saūda Arābija	10,6	430	(4,2)	▼

3.1. tabula (3. daļa). 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstīs un to atšķirības no Latvijas rezultāta

Valstis	Vidējais vecums	Vidējie LS (st. k.)		
Irāna	10,2	428	(4,0)	▼
Omāna	9,7	418	(3,3)	▼
Kuveita	9,6	393	(4,1)	▼
Maroka	10,2	358	(3,9)	▼
Ēģipte	10,0	330	(5,6)	▼
Dienvidāfrika	10,6	320	(4,4)	▼
Salīdzinošās novērtēšanas dalībnieki				
Maskava, Krievija	10,6	612	(2,2)	▲
Madride, Spānija	10,0	549	(2,0)	▼
Kvebeka, Kanāda	10,6	547	(2,8)	▼
Ontārio, Kanāda	10,0	544	(3,2)	▼
Andalūzija, Spānija	10,6	525	(2,1)	▼
Norvēģija (4)	10,0	517	(2,0)	▼
Dubaija, AAE	10,6	515	(1,9)	▼
Dānija (3)	10,0	501	(2,7)	▼
Buenosaires, Argentīna	10,6	480	(3,1)	▼
Abū Dabī, AAE	10,0	414	(4,7)	▼
Dienvidāfrika (5) – angļu/afrikāņu/zulu val.	10,6	406	(6,0)	▼

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

▲ – valsts vidējie sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki par Latvijas skolēnu sasniegumiem

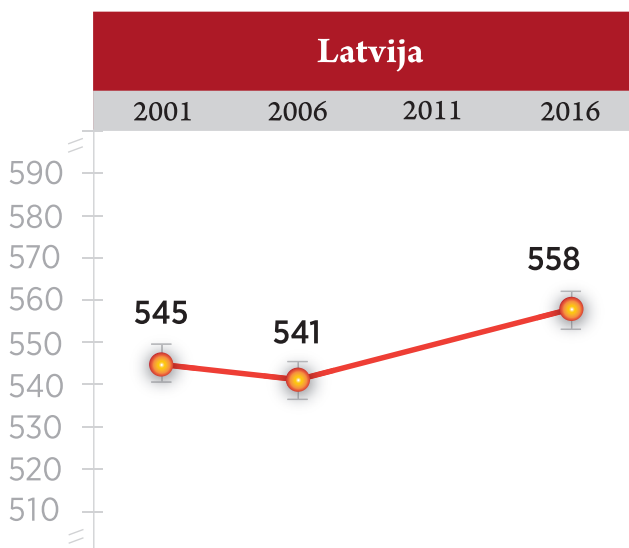
▼ – valsts vidējie sasniegumi ir statistiski nozīmīgi zemāki par Latvijas skolēnu sasniegumiem

— – valsts vidējie sasniegumi ir tādi paši kā Latvijas skolēnu sasniegumi – nav statistiski nozīmīgas atšķirības

Redzams, ka Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasēm ir 558 punkti, kas ir ievērojami augstāk par *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstu vidējiem sasniegumiem. Kopš iepriekšējā mērījuma 2006. gadā Latvijai ir nozīmīgs sasniegumu kāpums, tātad mūsu 4. klases skolēni desmit gadu laikā ir kļuvuši prasmīgāki lasītāji. Valstu sarakstā Latvijas skolēni atrodas 11. vietā. 2001. gada pētījumā Latvija bija 5. vietā aiz Zviedrijas, Nīderlandes, Anglijas un Bulgārijas, bet 2006. gadā, neskaitot atsevišķas Kanādas provinces, – 13. vietā. Tomēr valsts vietai starptautiskā rangū tabulā nebūtu jāpievērš liela vērība, jo šis rindojums mainās no pētījuma cikla uz ciklu

līdz ar izmaiņām dalībvalstu sastāvā. Tas, kas salīdzināms starp pētījuma cikliem, ir punktos izteiktie vidējie sasniegumi, kas atliekti uz nemainīgas mērījumu skalas (Ozola, 2017).

Latvijas 2016. gada rezultāts (558 punkti) atbilst Singapūras rezultātam 2006. gadā, kad tas bija trešais augstākais starp pētījuma dalībvalstīm. 2016. gadā Singapūras sasniegumi jau atbilst 575 skalas punktiem, tātad, lai starptautiski salīdzinošā kontekstā saglabātu ļoti augstus sasniegumus, dalībvalstī tiem ir konsekventi jāpaaugstinās.



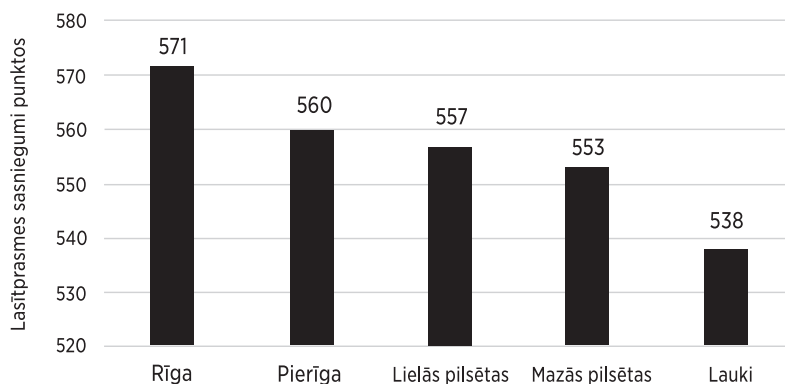
3.1. attēls. Latvijas rezultātu izmaiņas PIRLS pētījuma ciklos

Latvijai, salīdzinot 2001. gada rezultātus ar 2006. gadu, redzams statistiski nenozīmīgs samazinājums par 4 punktiem, savukārt 2016. gadā konstatētais vidējais sasniegumu paaugstinājums par 17 punktiem 10 gadu laikā kopš iepriekšējā mērījuma gan ir statistiski nozīmīgs. Latvijas sasniegumu dinamika ilustrēta 3.1. attēlā. Desmit gadu laikā Latvijas skolēnu sasniegumi starptautiskajā rangū tabulā ir apsteiguši ASV, Dāniju, Lietuvu, Itāliju, Vāciju, Nīderlandi un Beļģiju. No 2006. līdz 2016. gadam Latvijas sasniegumu izaugsme ir bijusi ļoti līdzīga kā Anglijā.

3.2. Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumu analīze dažādos griezumos un nacionālā kontekstā

Latvijā ir skolēni, kuru lasītprasmes sasniegumi atbilst augstāko sasniegumu valstu skolēnu sniegumam, – tikpat labi lasītāji kā Krievijā, Honkongā un Singapūrā, tikai pie mums viņu ir mazāk. To pašu var sacīt par skolēniem ar zemiem sasniegumiem – ir Latvijā tādi, kuru lasītprasmes sasniegumi atbilst vidējiem Dienvidāfrikas skolēnu sasniegumiem, bet mūsu valstī tādu skolēnu ir salīdzinoši maz. Latvijā ir mazāk skolēnu ar ļoti augstiem sasniegumiem, nekā varētu gaidīt (Ozola, 2017).

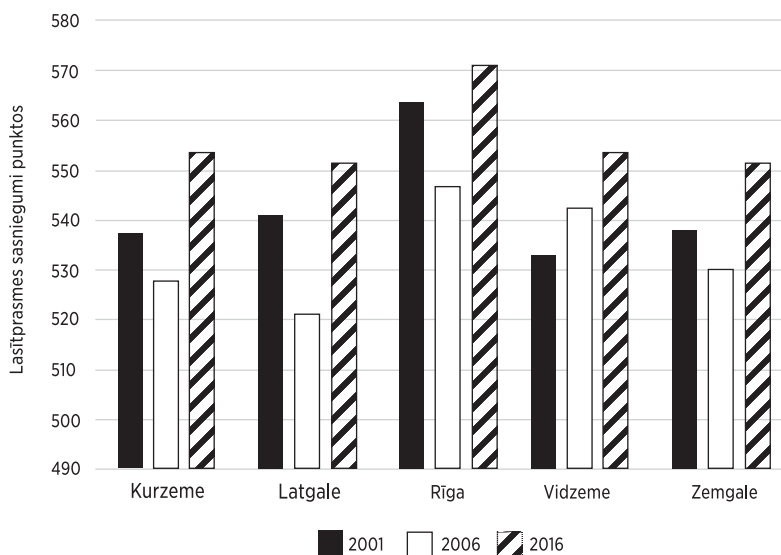
Aplūkojot Latvijas 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumus ģeogrāfiskā griezumā, redzams, ka augstākie rezultāti, kā tas vienmēr Latvijā ir bijis, arī 2016. gadā bija Rīgas skolēniem (sk. 3.2. attēlu). Rīgas skolēnu sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki gan par citu urbanizācijas grupu, gan novadu (sk. 3.3. attēlu) skolēnu sasniegumiem. Latvijas lauku reģionu skolēnu vidējie sasniegumi visos *PIRLS* pētījuma ciklos bijuši zemāki par citu urbanizācijas grupu vidējiem sasniegumiem.



3.2. attēls. *PIRLS* 2016 pētījuma rezultāti – vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi urbanizācijas grupās

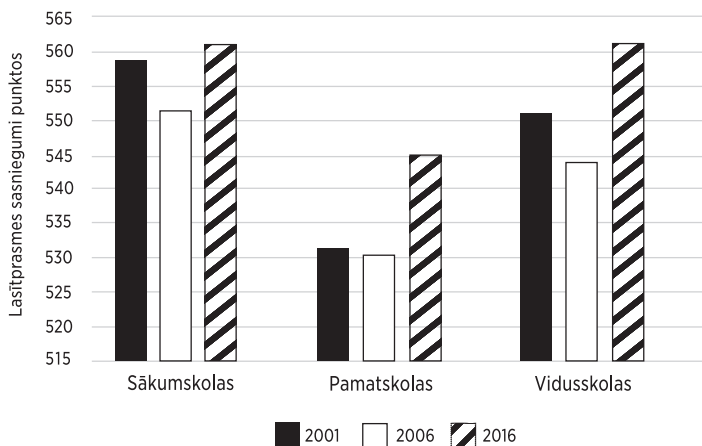
Salīdzinot skolēnu sasniegumu izmaiņas novados starp pētījuma cikliem (sk. 3.3. attēlu), jāsecina, ka Rīgas un Zemgales skolēnu vidējie sasniegumi 15 gadu laikā nav mainījušies. Kopš 2006. gada statistiski nozīmīgi paaugstinājušies Kurzemes un Latgales skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi, un, salīdzinot ar 2001. gadu,

statistiski nozīmīgs pieaugums ir arī Vidzemei. Tātad par salīdzinoši augsto Latvijas skolēnu rezultātu *PIRLS 2016* pētījumā galvenokārt jāpateicas Latvijas novadiem, kas pēdējos 10–15 gados spējuši savu sākumskolas skolēnu lasītprasmi uzlabot. Tā kā Zemgale ir vienīgais novads bez sasniegumu paaugstinājuma, tad šobrīd šajā novadā tie ir viszemākie. Faktiski šobrīd Latvijas teritorijā skolēnu sasniegumu aspektā vērojama lielāka vienlīdzība, un tā ir laba tendence.



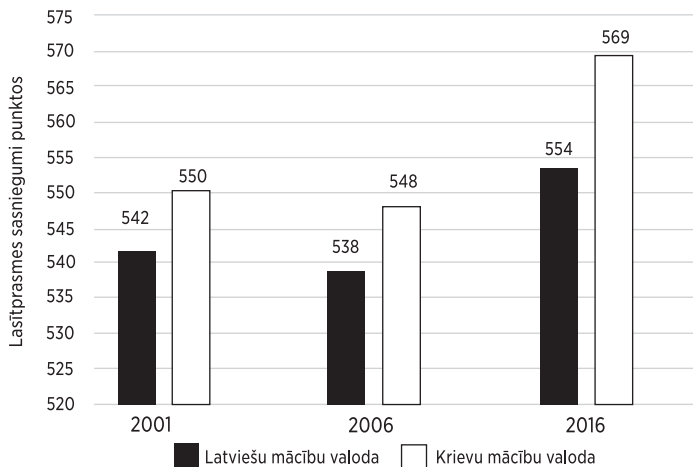
3.3. attēls. Skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi un to izmaiņas Latvijas vēsturiskajos novados

Skolēnu lasītprasmes sasniegumu atšķirības atkarībā no skolas tipa redzamas 3.4. attēlā. Tradicionāli viszemākie ir pamatskolu skolēnu vidējie sasniegumi, tie ir statistiski nozīmīgi zemāki par vidusskolu un sākumskolu skolēnu lasītprasmes sasniegumiem. Savukārt, salīdzinot skolēnu sasniegumu izmaiņas atkarībā no skolas tipa starp pētījuma cikliem, jāsecina, ka vidējie vidusskolu skolēnu lasītprasmes sasniegumi kopš 2006. gada ir statistiski nozīmīgi paaugstinājušies. Apvienojot analīzi par skolas tipu un urbanizācijas grupām, var secināt, ka visaugstākie ir Rīgas sākumskolu skolēnu sasniegumi, bet viszemākie vidējie sasniegumi ir lauku rajonu pamatskolās.



3.4. attēls. Skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi PIRLS pētījumā un to atkarība no skolas tipa

Analizējot 4. klašu skolēnu vidējos lasītprasmes sasniegumus atkarībā no mācību valodas (sk. 3.5. attēlu), redzams, ka atšķirībā no 2001. un 2006. gada rezultātiem, 2016. gadā vidējie lasītprasmes sasniegumi skolēniem ar krievu mācību valodu bija statistiski nozīmīgi augstāki nekā skolēniem ar latviešu mācību valodu. Gan skolēniem ar latviešu, gan skolēniem ar krievu mācību valodu 2016. gadā vidējie sasniegumi bija statistiski nozīmīgi augstāki nekā 2001. un 2006. gadā, bet skolēniem ar krievu mācību valodu sasniegumu pieaugums 2016. gadā bija lielāks.



3.5. attēls. 4. klases skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasēm atkarībā no mācību valodas PIRLS pētījuma ciklos

Analizējot 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumu atšķirības starp zēniem un meitenēm, redzams, ka gandrīz visās PIRLS dalībvalstīs meiteņu lasītprasmes sasniegumi ir augstāki (sk. 3.2. tabulu). Tikai Makao un Portugālē meiteņu sasniegumi nav statistiski nozīmīgi augstāki par zēnu sasniegumiem.

3.2. tabula (1. daļa). Atšķirības lasītprasmes sasniegumos (LS) starp zēniem un meitenēm PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstīs

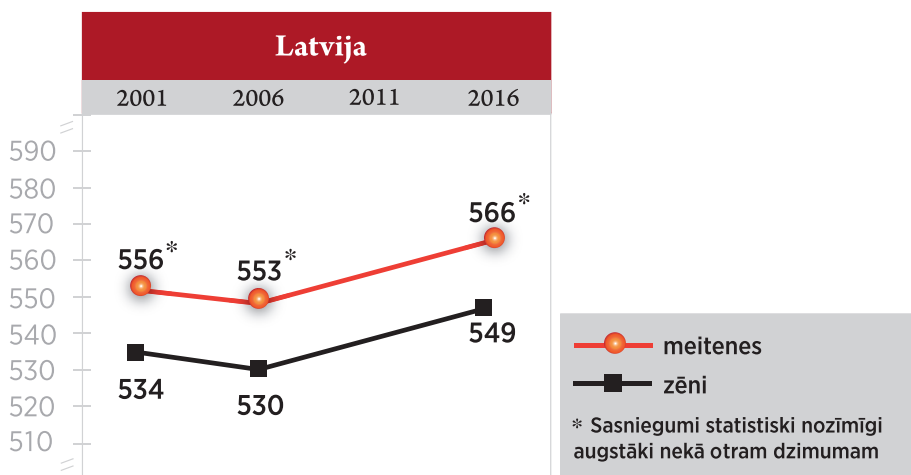
Valstis	Meiteņu vidējie LS (st. k.)		Zēnu vidējie LS (st. k.)		LS starpība starp dzimumiem (st. k.)	
Makao	546	(1,6)	545	(1,7)	1	(2,6)
Portugāle	529	(2,7)	527	(2,5)	1	(2,7)
Austrija	544	(2,7)	538	(2,7)	6	(2,4)
Itālija	552	(2,7)	544	(2,4)	7	(2,6)
Taivāna	563	(2,2)	555	(2,3)	8	(1,9)
Francija	515	(2,6)	507	(2,5)	8	(2,7)
ASV	553	(3,2)	545	(3,6)	8	(2,9)
Spānija	532	(1,4)	524	(2,7)	8	(2,5)
Honkonga	573	(2,9)	564	(3,1)	9	(2,5)
Slovākija	539	(3,7)	530	(3,1)	9	(2,7)
Beļģija (flāmu)	530	(2,1)	520	(2,3)	10	(2,0)
Čehija	549	(2,2)	538	(2,6)	10	(2,4)
Nīderlande	550	(1,7)	540	(2,3)	10	(2,2)
Kazahstāna	542	(2,8)	531	(2,5)	11	(2,1)
Beļģija (franču)	503	(2,5)	492	(3,4)	11	(3,0)
Vācija	543	(3,2)	532	(3,7)	11	(2,9)
Kanāda	549	(2,2)	537	(2,1)	12	(2,2)
Īrija	572	(2,9)	561	(3,3)	12	(3,8)
Ungārija	561	(3,4)	548	(3,1)	13	(3,1)
Dānija	554	(2,6)	541	(2,7)	13	(3,1)
Azerbaidžāna	479	(4,3)	466	(4,5)	13	(3,0)
Izraēla	537	(2,9)	524	(3,4)	13	(3,8)
Čīle	501	(2,9)	487	(3,2)	14	(3,7)
Krievija	588	(2,2)	574	(2,6)	15	(2,1)
Anglija	566	(2,2)	551	(2,4)	15	(2,8)
Zviedrija	563	(2,7)	548	(2,6)	15	(2,5)
Bulgārija	559	(4,9)	544	(4,3)	16	(3,4)
Latvija	566	(2,1)	549	(2,0)	17	(2,4)

3.2. tabula (2. daļa). Atšķirības lasītprasmes sasniegumos (LS) starp zēniem un meitnēm PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstīs

Valstis	Meiteņu vidējie LS (st. k.)		Zēnu vidējie LS (st. k.)		LS starpība starp dzimumiem (st. k.)	
Singapūra	585	(3,5)	568	(3,4)	17	(3,0)
Polija	574	(2,5)	556	(2,6)	18	(3,0)
Ziemeļīrija	574	(2,8)	555	(2,8)	18	(3,5)
Slovēnija	552	(2,3)	533	(2,6)	19	(2,9)
Gruzija	498	(2,7)	479	(3,6)	19	(3,2)
Lietuva	558	(2,7)	538	(3,3)	20	(3,1)
Malta	463	(2,6)	442	(2,2)	21	(3,1)
Norvēģija (5)	570	(2,6)	548	(2,6)	21	(2,3)
Austrālija	555	(2,6)	534	(3,0)	22	(2,5)
Somija	577	(1,9)	555	(2,3)	22	(2,2)
Jaunzēlande	533	(2,4)	512	(3,0)	22	(3,2)
Trinidāda un Tobago	490	(3,8)	468	(4,4)	22	(4,9)
Maroka	372	(4,0)	344	(4,4)	28	(3,0)
Apvienotie Arābu Emirāti	465	(4,2)	436	(4,5)	30	(5,8)
Kuveita	410	(4,8)	376	(6,4)	34	(7,7)
Katarā	460	(1,9)	424	(3,4)	36	(4,0)
Ēģipte	349	(5,6)	312	(6,6)	37	(4,8)
Bahreina	468	(2,8)	424	(3,5)	43	(3,8)
Irāna	452	(4,5)	407	(5,1)	46	(5,9)
Omāna	442	(3,2)	395	(3,9)	46	(3,0)
Dienvidāfrika	347	(4,0)	295	(5,1)	52	(3,0)
Saūda Arābija	464	(5,4)	399	(5,8)	65	(7,5)
<i>Starptautiski vidējais</i>	520	(0,4)	501	(0,5)	19	(0,5)

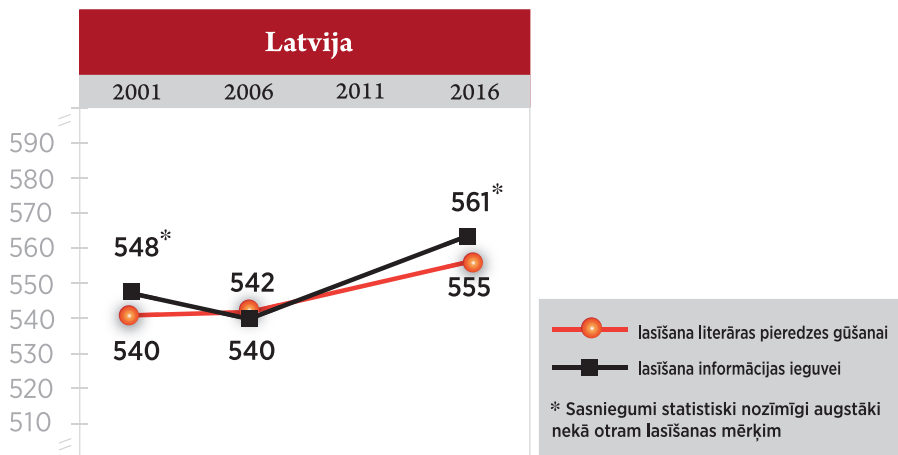
Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Arī Latvijā meiteņu lasītprasmes sasniegumi vienmēr ir bijuši augstāki nekā zēnu sasniegumi (sk. 3.6. attēlu). Laimīgā kārtā kopš 2006. gada zēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi auguši straujāk nekā meiteņu vidējie sasniegumi, līdz ar to sasniegumu starpība starp dzimumiem valstī samazinājusies no 23 punktiem 2006. gadā līdz 17 punktiem 2016. gadā (Ozola, 2017). Tomēr tā joprojām ir liela, un pedagogiem savā darbā jācenšas pievērst papildu uzmanību zēnu interesēm un vajadzībām lasīšanas apguves un izmantošanas kontekstā.



3.6. attēls. Lasītprasmes sasniegumu atšķirības starp 4. klases zēniem un meitenēm Latvijā PIRLS pētījuma ciklos kopš 2001. gada

Tā kā PIRLS pētījumā mēra skolēnu lasītprasmes sasniegumus divu lasīšanas mērķu sasniegšanā – literārās pieredzes gūšanai un informācijas ieguvei (sk. 2. nodaļu), tad ir iespēja salīdzināt rezultātus katrā no šiem mērķiem. Kopumā PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstīs skolēnu lasītprasmes sasniegumi atkarībā no lasīšanas mērķa atšķiras (Mullis et al., 2017a). Lielākajā daļā PIRLS pētījuma dalībvalstu skolēnu sasniegumi viena lasīšanas mērķa sasniegšanai bija augstāki nekā otra mērķa sasniegšanai. No 50 dalībvalstīm 16 valstīs skolēniem bija augstāki sasniegumi literāro tekstu lasīšanā, bet 15 valstīs skolēniem labāki rezultāti bija, lasot informatīvos tekstus. Latvijas skolēniem salīdzinoši labāk veicas informatīvo tekstu lasīšana (Ozola, 2017). Gan 2001., gan 2016. gadā Latvijas skolēniem statistiski nozīmīgi augstāki sasniegumi bijuši, lasot tekstu informācijas ieguvei, bet 2006. gadā skolēnu vidējos sasniegumos nebija atšķirības atkarībā no lasīšanas mērķa. Salīdzinot ar iepriekšējiem pētījuma cikliem, 2016. gadā Latvijas skolēnu sasniegumi statistiski nozīmīgi paaugstinājušies, gan lasot literārās pieredzes gūšanai, gan lasot informācijas ieguvei, tomēr izaugsme informatīvo tekstu lasīšanā bijusi straujāka (sk. 3.7. attēlu).

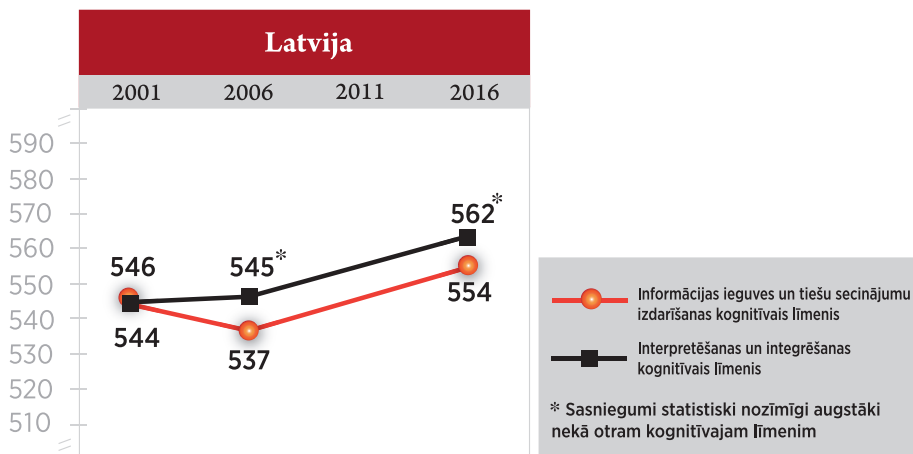


3.7. attēls. Latvijas skolēnu lasīšanas sasniegumu izmaiņas atkarībā no lasīšanas mērķa PIRLS pētījuma ciklos no 2001. līdz 2016. gadam

Lai analizētu skolēnu sniegumu lasītprasmē, to izvērtējot 2. nodaļā aprakstīto kognitīvo līmeņu ietvaros, *PIRLS* pētījumā tiek veidotas divas kognitīvo līmeņu grupas. Pirmais un otrais kognitīvais līmenis veido informācijas ieguves un tiešu secinājumu izdarīšanas grupu, bet trešais un ceturtais līmenis veido interpretēšanas un integrēšanas grupu. Tātad informācijas ieguves un tiešu secinājumu izdarīšanas kognitīvais līmenis mēra to, kā skolēni veic vienkāršas darbības ar tekstu, bet interpretēšanas un integrēšanas kognitīvais līmenis mēra skolēnu spējas veikt sarežģītākas lasītprasmi apliecinošas darbības, izmantojot izlasīto tekstu (Ozola, 2017).

Lielākajā daļā *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstu skolēnu sasniegumi vienā no kognitīvajiem līmeņiem bija augstāki nekā otrā. No 50 dalībvalstīm 15 valstīs augstāki rezultāti skolēniem bija informācijas ieguves un tiešu secinājumu izdarīšanas līmenī, bet 14 valstīs skolēniem ievērojami labāk veicās interpretēšanas un integrēšanas līmeņa uzdevumos. Latvija pieder pie tām valstīm, kuru skolēniem labāk veicas ar interpretēšanas un integrēšanas kognitīvā līmeņa uzdevumiem, bet relatīvi vienkāršajos informācijas ieguves un tiešu secinājumu izdarīšanas uzdevumos mūsu skolēnu vidējie sasniegumi ir zemāki (sk. 3.8. attēlu). Arī 2006. gadā Latvijas skolēniem statistiski nozīmīgi augstāki sasniegumi bija augstāka kognitīvā līmeņa uzdevumos. Kopš 2006. gada Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi ar

vienādu soli statistiski nozīmīgi paaugstinājušies gan informācijas ieguves un tiešu secinājumu izdarīšanas, gan interpretēšanas un integrēšanas līmeņa uzdevumos (Ozola, 2017).



3.8. attēls. Latvijas 4. klases skolēnu lasīšanas sasniegumu izmaiņas dažādu kognitīvo līmeņu uzdevumos PIRLS pētījuma ciklos no 2001. līdz 2016. gadam

Kopsavilkums

Latvijas skolēnu sasniegumi visos līdz šim Latvijā notikušajos PIRLS pētījuma ciklos bijuši ievērojami augstāki par pētījuma dalībvalstu vidējiem sasniegumiem. Kopš 2006. gada Latvijas 4. klašu skolēnu sasniegumi lasītprasēm ir ievērojami paaugstinājušies.

Latvijas skolēniem labāk padodas lasīšana informācijas ieguvei nekā lasīšana literārās pieredzes gūšanai.

Sarežģītu lasītprasmes uzdevumu veikšana, kas ietver informācijas interpretēšanu un integrēšanu no lasītā teksta, Latvijas skolēniem veicas labāk nekā salīdzinoši vienkāršāku uzdevumu izpilde ar informācijas atrašanu un tiešu secinājumu izdarīšanu.

Visaugstākie 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumi joprojām ir Rīgas skolēniem, viszemākie – lauku pamatskolās. Visaugstākie vidējie 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir Rīgas sākumskolās.

Rīgas un Zemgales skolēnu vidējie sasniegumi kopš 2001. gada nav mainījušies, bet līdz 2016. gadam statistiski nozīmīgi paaugstinājušies Kurzemes, Latgales un Vidzemes skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi.

Kopumā Latvijā skolēniem ar krievu mācību valodu ir statistiski nozīmīgi augstāki sasniegumi lasītprasmē nekā skolēniem ar latviešu mācību valodu.

Gandrīz visās pētījuma dalībvalstīs meiteņu lasītprasmes sasniegumi 4. klasē ir statistiski nozīmīgi augstāki par zēnu vidējiem sasniegumiem. Sasniegumu starpība starp dzimumiem Latvijā kopš 2001. gada ir samazinājusies, tomēr tā joprojām ir statistiski nozīmīga.

4. Skolēnu attieksme pret lasīšanu, motivācija un saistība ar sasniegumiem

4. Students' Attitude towards Reading, Motivation and Its Relation to Achievement

Vai 4. klases skolēniem patīk lasīt?

Kā atbilde uz šo jautājumu saistīta ar viņu lasītprasmes sasniegumiem?

Vai zēnu un meiteņu attieksme pret lasīšanu atšķiras?

Vai attieksme pret lasīšanu atšķiras skolēniem ar latviešu un skolēniem ar krievu mācību valodu? Vai kopš 2001. gada skolēnu attieksme pret lasīšanas aktivitātēm un paradumi ir mainījušies? Vai Latvijas skolēnu attieksme pret lasīšanu atšķiras no citu valstu skolēnu attieksmes? Cik daudz brīvā laika 4. klases skolēni velta lasīšanai?

Ko darīt, lai lasīšana bērniem sagādātu vairāk prieka?

4.1. Lasītprasmes nozīme un motivācijas veidošanās

Lasītprasme mūsdienās ir ļoti plaši apspriests un pētīts temats. Šīs prasmes, ko bērns apgūst jau no mazotnes, var būt par viņa veiksmju vai neveiksmju cēloni turpmākajos skolas gados. Lasītprasmes apguvei un veicināšanai ir liela loma bērna personības un attieksmju veidošanā, jo lasītprasme cieši saistāma ar visiem pārējiem mācību priekšmetiem, kā arī lasītprasme ietekmē pārējās valodas darbības, īpaši runāšanu un rakstīšanu. Lasīšana ir pamats visām pārējām nodarbībām klasē (Gove, Cvelich, 2011). Lasītprasme veidojas no visiem valoddarbības elementiem – runāšanas, klausīšanās, rakstīšanas un lasīšanas (Byrne, 2015).

Lasītprasme ir cieši saistīta ar personas attīstību un iekļaušanos sabiedrībā, spējot saprast, analizēt un lietot tekstu. Tās ir pamatprasmes, kas nepieciešamas ikviena dzīvē. Lasītprasme ir kompetence, kas aptver gan profesionālo, gan publisko

dzīvi. Tiek uzskatīts, ka šīs prasmes ir personības un visas sabiedrības attīstības līdzeklis (Doležalová, 2015).

Svarīgi saprast, ka lasīšanu neiemācās tikai bērnībā un tikai skolā. Lasīšana mūsdienās kļuvusi par sarežģītāku izaicinājumu, jo ļoti daudz informācijas parādās “kodētā” formā – vizuāli, numerāli, skaniski (Halinen et al., 2015). Spējas uztvert un saprast informāciju no dažāda veida avotiem kļūst aizvien nepieciešamākas, un tas nozīmē, ka tās būtu trenējamas jau agrā skolas vecumā. To atzīst arī izglītības pētnieki, sakot, ka tas ir jāapgūst jau no bērnības un to var rosināt atbilstoša vide un pieaugušo rādītie piemēri, kā arī filmas, mūzika un dzejoļi (Halinen et al., 2015).

Ļoti nozīmīga ir bērna pirmā “satikšanās” ar lasāmo tekstu. Šajā procesā bērns nav viens, bet gan ar vecākiem (vai citiem ģimenes locekļiem) un skolotājiem, tāpēc nozīmīga ir arī šo cilvēku izpratne par lasīšanas apguves metodēm un lasītprasmes lomu bērna dzīvē.

Labas lasīšanas prasmes parasti nodrošina augstākus izglītības rezultātus, turpretim neprasme lasīt tekoši un ar izpratni var radīt grūtības gan mācībās, gan jaunu prasmju apgūšanā (Gove, Cvelich, 2011). Laba lasītprasme nodrošina to, ka nākotnē skolēni varēs apgūt citu mācību priekšmetu – matemātikas, vēstures, ģeogrāfijas, bioloģijas, fizikas, ķīmijas – saturu. Ilgtermiņā lasītprasme būtiski ietekmē dzīves kvalitāti, bet zems lasītprasmes līmenis var ietekmēt skolēna vispārējo attīstību, mazināt kapacitāti, kā arī apgrūtināt iekļaušanos mūsdienu mainīgajā sabiedrībā (Human Resource Development Centre, 2017).

Bieži vien neveiksmes citos mācību priekšmetos slēpjas nevis nespējā izprast mācību priekšmeta saturu, bet gan uzdevuma nosacījumu un uzdevuma teksta neizprašanā. Tāpēc ļoti būtiska šajā gadījumā ir vecāku un pedagogu spēja konstatēt šo problēmu un attiecīgi reaģēt.

Sākumskolā apgūtais lasītprasmes līmenis nodrošina optimālus mācīšanās nosacījumus, bet ilgtermiņā būtiski ietekmē dzīves kvalitāti un iekļaušanos mūsdienu ekonomiskajās, sociālajās un kultūras norisēs. Līdz ar to nepieciešams izmantot dažādas pedagoģiskās stratēģijas un tehnoloģijas, lai veicinātu interesi lasīt, kas ir lasīšanas motivācijas pamatā, attīstītu un pilnveidotu sākumskolēnu lasītprasmi (Human Resource Development Centre, 2017).

Veiksmīga lasīšanas apguve un motivācija lasīt ir gan bērna, gan arī valsts nākotne. Panākumi skolā ir atslēga tam, lai izbēgtu no nelabvēlīgiem dzīves apstākļiem un nabadzības. Diemžēl skolēni, kas vāji lasa, vēlāk netiek līdzī pārējiem, un pastāv liels risks, ka tieši šie skolēni varētu pārāgri pamest mācības, tāpēc ir ļoti būtiski sākotnēji konstatēt lasītprasmes līmeni un attiecīgi veikt atbalsta pasākumus, par kuriem ir atbildīga ģimene un skolotāji (Gove, Cvelich, 2011).

Pētījumi parāda, ka skolēni arvien mazāk laika velta lasīšanai (Eurydice, 2011). Viens no galvenajiem faktoriem, kas attur bērnus lasīt, ir motivācijas trūkums. Jaunā cilvēka lasītprīeks veidojas āgri, un ir vērts aplūkot skolēnu motivējošos faktorus lasīt ne tikai pusaudža gados, kad ir grūtāk mainīt uzskatus, bet arī pamatizglītības sākumposmā, kad skolēns kļūst par lasītāju.

Lai veicinātu lasītprīeka veidošanos, skolēnam sākotnēji jāuztver lasīšana kā izklaide, nevis kā kārtējais pienākums, kas jāpilda. Izglītības vadītājiem un skolotājiem, pārziņot skolēnu mācību motivācijas faktorus, iespējams izvēlēties tādas metodes un paņēmienu, kas gan veicinātu izziņas procesu, gan paaugstinātu skolēnu mācīšanās motivāciju.

No 2. līdz 4. klasei lasīšanas mērķis skolēniem ir pilnīgot lasītprasmi un literāru tekstu uztveri un izpratni (Ptičkina, 1999). Tiek uzskatīts, ka no 4. klases skolēni ir iemācījušies lasīt un izmanto šīs prasmes, lai papildinātu zināšanas apgūstamajos priekšmetos (Mullis, Martin, 2015). Mācot bērniem lasīt, ir būtiski nošķirt šos divus lasītprasmes apguves posmus. Svarīgi izvēlēties tiem atbilstošas metodes, kas veicinātu lasītprasmes attīstību. Ir nozīmīgi izprast skolēnu motīvus lasīt jau pirmajā posmā, lai veicinātu lasītprasmes apguvi. Posms, kurā skolēni jau lasa, lai mācītos, var būt par iemeslu nepilnīgai citu mācību priekšmetu apguvei, ja skolēni nav pilnībā apguvuši lasītprasmi. Lasītprasmes ieguvums ir prasme tekoši lasīt, zināt arvien vairāk vārdu, spēt spriest, izmantojot valodu, t. i., spēt izmantot semantiskās un sintaktiskās norādes, lai uzminētu nezināmo vārdu nozīmi (Fišers, 2005). Roberts Fišers arī apgalvo, ka bērni ar šādām spējām mācībās virzās uz priekšu daudz ātrāk nekā tie, kuriem nepieciešams, lai vārdus viņiem izskaidro citi.

Skolotājiem ir jāapzinās, ka pats būtiskākais lasītprasmes apguvē ir nevis precizitāte, ātrums vai izteiksmīgums, bet gan gala rezultāts – vai skolēns, kurš spēj

precīzi izlasīt vārdu un teikumu, ir izpratis tā jēgu un nozīmi. Apzinot un izprotot šos lasīšanas kvalitātes kritērijus, skolotāji spēj novērot skolēnu attīstības dinamiku un virzīt to uz izaugsmi, jo tikai raita, pareiza lasīšana skolēniem sagādās prieku (Jarmakoviča, 2017).

Irēna Žogla (Žogla, 2001) raksta, ka, ņemot vērā t. s. nelasīšanas faktu, pedagogi, izglītības un bibliotēku darbinieki cenšas savā darbā izmantot dažādas metodes lasīšanas veicināšanai, vienlaikus meklējot jaunas idejas intereses veidošanai par grāmatu. Metožu daudzveidība nodrošina lielākas iespējas gūt labus panākumus šajā jomā. Metožu izmantošanas specifika ir tā, ka tās var izmantot ne tikai mācību stundās, bet arī dažādos ārpusstundu pasākumos. Izvēloties lasīšanas veicināšanas metodes, nedrīkst aizmirst, kāds ir lasīšanas veicināšanas mērķis – patiesas, noturīgas intereses veidošana par tekstu. Interese ir spēcīgs rosinātājs, emocionāla spriedze, kas netieši palīdz atmiņas procesiem, ievērojami atvieglina mācīšanos. Interesi izraisa kā atpazītais pieredzē, tā jaunais, izveidotajā pieredzē vēl neesošais (Žogla, 2001). Skolotājs ir atbildīgs par to, lai mācību darbā tiktu izmantotas daudzveidīgas metodes, kas veicinātu lasītprasmes apguves motivāciju.

Lasīšanas intereses ir specifiska attieksme pret daiļliteratūru, viens no interešu veidiem, kas cieši saistīts ar personības domāšanu, iztēli un atmiņu (Gudakovska, 1997). Savukārt motivācija ir motīvu kopums, kas rosina un pamato skolēnu darbību, rīcību, uzvedību, attieksmes, vajadzības un intereses (Špona, 2006). Motivācija veidojas dažādu faktoru ietekmē: audzināšanas, skolotāju, klasesbiedru un vienaudžu attieksmes, sekmju, mācību procesa un paša darbības rezultātā (Špona, 2006).

Mācīšanās motīvi tiek iedalīti trijās galvenajās grupās (Vorobjovs, 1996):

1) ar mācību saturu saistītie motīvi (vēlēšanās apgūt jaunas zināšanas, uzzināt ko jaunu, iedziļināties kāda jautājuma būtībā);

2) ar mācību procesu saistītie motīvi (vēlmē izrādīt aktivitāti, pārvarēt grūtības);

3) motīvi, kas saistīti ar personības sociālo apkārtni (pienākumi un atbildība pret ģimeni, draugiem, kolektīvu).

Ārija Ptičkina raksta, ka interese ir viens no spēcīgākajiem jebkuras darbības motīviem (Ptičkina, 1999). Interese izpaužas attieksmē pret saturu un darbību.

Sākumā rodas situatīva interese, pēc tam tās uzturēšana ir atkarīga no stimulēšanas, labvēlīgas attieksmes un atzinības. Noturīgas intereses pamatā ir pozitīvs emocionāls stāvoklis. Ja cilvēka darbībai nav panākumu, negatīvas emocijas var kļūt par cēloni intereses zudumam (Vorobjovs, 1996). Motivācija vienmēr ir kompleksa – vajadzības, motīvi, vērtību orientācija – tas, kas mūs mudina darīt konkrētas lietas, lai sasniegtu sev izvirzītos mērķus.

Mēģinot atbildēt uz jautājumu, kāpēc daži cilvēki brīvajā laikā lasa vairāk nekā citi, daži pētnieki un praktiķi ir norādījuši uz lasīšanas motivācijas nozīmi. Džons Gatrijs (*John T. Guthrie*) un Alans Vigfilds (*Allan Wigfield*) lasīšanas motivāciju ir definējuši kā indivīda personiskos mērķus, vērtības un uzskatus saistībā ar lasīšanas tematiem, procesiem un sasniegumiem (Guthrie, Wigfield, 2000).

Platons jau pirms 2500 gadiem ir teicis, ka piespiedu vingrinājumi ķermeņiem nekaitēs, bet piespiedu mācīšana galvā nepaliks. Tādēļ jāizvairās no piespiešanas un jādā, lai bērniem mācīšanās šķistu spēle (Prets, 2000). Šis ir būtisks faktors pamatizglītības sākumposmā, kad skolēns tikai mācās mācīties un saskarties ar dažādām problēmām, kas saistītas ar mācīšanos.

Pedagoģijas zinātnieki norādījuši, ka bērnus nedrīkst piespiest darīt to, kas neatbilst viņu vecumposmam un prāta attīstībai. Bērniem nepieciešams darīt to, kas atbilst viņu vecumam un spējām, ļaut tiekties pēc tā, pēc kā viņi paši vēlas tiekties (Kopeloviča, Žukovs, 2000). Svarīgi ir bērnus motivēt mācīties lasīt, lai tas nekļūtu viņiem par lielu apgrūtinājumu, bet gan par patīkamu domu un fantāzijas piedzīvojumu.

Lasīšanas veicināšanas uzdevums ir atbrīvot prieku un veidot dabisku, dzīvu interesi par grāmatu. Pēc Daniela Penaka (*Daniel Pennac*) domām, dzīva interese ir vienīgā motivācija, kas ved droši un tālu (Penaks, 1999). Izvērtējot šo D. Penaka viedokli, vērts uzsvērt, ka pamatizglītības sākumposmā ir vērts likt lielāko uzsvaru uz skolēnu vēlmi mācīties lasīt, nevis kritiski izvērtēt skolēna sasniegumus lasīšanā un lasītprasmē.

Mācību motivāciju rosina nevis viens, bet daudzi sarežģītā veidā savstarpēji saistīti motīvi. Šeit jāmin tādi motīvi kā vēlšanās būt derīgam sabiedrības loceklim, gūt apkārtējo atzinību, apbalvojumi, sodi, kā arī motīvi, ko izraisa pats mācību

process – zināšanu alkas, gandarījums par paveikto un sekmes (Jarmakoviča, 2017).

Izšķir izziņas un sociālos darbības motīvus. Ja, piemēram, skolēna labprātīga aktivitāte ietver darbu ar pētāmo objektu (valodniecisko, matemātisko, bioloģisko utt.), tad tādos gadījumos visbiežāk ir runa par dažādiem izziņas motīvu veidiem. Ja skolēna dabiskā aktivitāte mācīšanās gaitā virzīta uz attiecībām ar citiem cilvēkiem, tad parasti jārunā par sociālajiem motīviem (Žogla, 2001). Tātad vienai daļai skolēnu mācīšanās gaitā par motīvu kļūst pats izziņas process, citiem – attiecības ar pārējiem cilvēkiem (Ose, 2002). Tā kā katrs skolēns un bērns ir unikāls, tad arī katrā situācijā ir jāmeklē izmantot atbilstošus motīvus vēlamās mācību darbības veicināšanai. Izprotot katra bērna motīvu veidus, skolotājam ir vieglāk veidot skolēna motivāciju lasīt.

Izziņas motīvu grupa tiek sadalīta apakšgrupās (Фридман, Кулагина, 2006):

- 1) plašāka rakstura izziņas motīvi (skolēni orientējas uz jaunu zināšanu apguvi),
- 2) mācību izziņas motīvi (skolēni orientējas uz zināšanu iegūšanu, dažādu jaunu paņēmienu apgūšanu),
- 3) pašizglītības motīvi (skolēni orientējas uz patstāvīgu zināšanu iegūšanu, sevis pilnveidi).

Izziņas motīvs sākas no vēlmes mācīties apgūt daudz ko jaunu līdz spējai mācīties un apgūt zināšanas un prasmes patstāvīgi, savukārt sociālais motīvs raksturo saikni ar apkārtējo vidi – cilvēkiem – un mijiedarbību ar tiem – tas nozīmē gūt zināšanas un prasmes, lai pierādītu, ka to spēj, nevis sev, bet gan kādam citam sabiedrības loceklim (Фридман, Кулагина, 2006).

Sociālie motīvi arī tiek sadalīti apakšgrupās (Фридман, Кулагина, 2006):

- 1) plašie sociālie motīvi, kuri nozīmē tieksmi iegūt zināšanas, lai būtu nodēris savai valstij un sabiedrībai, izpratni par mācīšanās nepieciešamību un atbildības izjūtu. Te liela nozīme ir sociālās nepieciešamības apziņas motīviem, kā arī vēlmei labi sagatavoties izvēlētajai profesijai;
- 2) šaurie sociālie jeb statusa motīvi, kas ir saistīti ar tieksmi ieņemt noteiktu statusu, vietu attiecībās ar apkārtējiem, saņemt viņu atzinību, gūt autoritāti. Šie motīvi ir saistīti ar cilvēka vajadzību pēc saskarsmes;
- 3) sociālās sadarbības motīvi, kas ir saistīti ne tikai ar skolēnu vēlēšanos

kontaktēties un darboties kopā ar citiem cilvēkiem, bet arī tieksmi apzināt, analizēt savas sadarbības paņēmienus un attiecības ar skolotāju un klasesbiedriem, pastāvīgi tās pilnveidojot. Šis motīvs ir personības pašaudzināšanas un pašpilnveidošanās pamatā.

Lai veidotu bērnu pašmotivāciju un mērķtiecīgu uzvedību, galvenais ir palīdzēt viņiem pieņemt, saprast mērķus kā savus un tad īstenot tos (Ose, 2002). Tikai tad, kad skolotājs būs pārliecinājies skolēnu, ka tas ir skolēna mērķis – mācēt lasīt, izprast lasīto –, un iemācīs saskatīt labumus no šīs nodarbes, skolēni sāks uztvert to par savu mērķi, tādā veidā sasniedzot rezultātu. Skolotājam ir jāpatur prātā, ka it viss, ko viņš dara klasē, – gan pozitīvais, gan negatīvais, ieskaitot mācību vielas pasniegšanas veidu, piedāvāto uzdevumu daudzveidību, savstarpējo attiecību veidošanu ar individuāliem skolēniem un visu klasi, paša skolotāja personību un viņa dzīves uztveres modeli, – ietekmē skolēnu turpmāko mācību motivāciju. Būtiski ir zināt faktorus, kuri varētu ietekmēt skolēnu uzmanību mācību stundā un paaugstināt motivāciju darboties (sk. 4.1. tabulu).

4.1. tabula. Faktori, kas ietekmē uzmanību lasīšanas procesā (Maļicka, 2004)

Paaugstina (kāpina) motivāciju	Vairo apātiju un aizvainojumu
IZVĒLES	PRASĪBAS
Piedāvājiēt izveles iespējas: satura, izpildes laika, darbības veida, procesa, projekta, apkārtējās vides vai resursu.	Simtprocentīgi direktīvi norādījumi, skolēnu ieguldījums tiek liegts, ierobežoti resursi vai neelastīgas metodes, piemēram, tikai individuāls darbs.
PIEDERĪBA	ATRAUTĪBA
Izmantojiēt personisku piesaisti veicamajam darbam: sasaistīēt to ar skolēna ģimeni, pilsētu, kaimiņiem, sadzīvi, mīlestību, veselību utt.	Situācija, kad skolēns darbu uzskata par bezpersonisku, bezjēdzīgu un atrautu no konteksta; to dara, lai nokārtotu pārbaudījumus.
IESAISTĪŠANA	PASIVITĀTE
Padariēt darbu emocionāli un enerģētiski piesātinātu; padariēt to par fizisku aktivitāti, izmantojiēt vienaudžu savstarpējo ietekmi darbā un termiņu izvēlē.	Atrautība no apkārtējās pasaules, minimāla saistība ar ārpusauli, vienvēidīgas materiāla apguves formas.

4.1. tabulā norādīti faktori, kas ietekmē skolēnu uzmanību mācību procesā. Tajā ir aprakstīti gan faktori, kas paaugstina motivāciju, gan uzskaitīti faktori, kas vairo apātiju. Skolotājam ir jāiepazīst un jāizprot šie faktori, tādā veidā veicinot skolēna iekšējo motivāciju arī lasītprasmes apgūvē un lasīšanā.

4.2. Skolēnu attieksme pret lasīšanu *PIRLS* pētījumā

Skolēnu attieksme pret lasīšanu *PIRLS 2016* pētījumā tika mērīta ar vairāku aptaujas jautājumu palīdzību. Visās dalībvalstīs skolēniem tika lūgts paust viedokli par šiem apgalvojumiem:

- Man patīk runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis;
- Man ļoti patiktu, ja kāds man uzdāvinātu grāmatu;
- Es domāju, ka lasīšana ir garlaicīga;
- Es vēlētos, lai man būtu vairāk laika lasīšanai;
- Man patīk lasīt;
- Lasot es daudz ko iemācos;
- Man patīk lasīt tekstus, kas liek man domāt;
- Man patīk, ja grāmata palīdz man iztēloties citas pasaules.

Latvijas skolēniem tika uzdoti vēl daži papildjautājumi par apgalvojumiem:

- Kad ieeju grāmatveikalā, man gribas, lai man nopērk kādu grāmatu;
- Man vajadzētu daudz lasīt, lai kļūtu gudrāks;
- Lasīt ir stilīgi;
- Man nepatīk ilgi sēdēt mierīgi, lai lasītu grāmatu.

Savu attieksmi pret uzdotajiem apgalvojumiem skolēni varēja paust, izvēloties vienu no četriem atbilžu variantiem:

- Pilnīgi piekrītu (PP);
- Drīzāk piekrītu (DP);
- Drīzāk nepiekrītu (DN);
- Pilnīgi nepiekrītu (PN).

Visu iepriekš minēto apgalvojumu saistība ar Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumiem atainota 4.2. tabulā. Redzams, ka, izņemot apgalvojumu “Man patīk runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis”, visi korelācijas koeficienti ar lasītprasmes sasniegumiem ir statistiski nozīmīgi, tomēr lielākā daļa no tiem ir ļoti mazi, kas norāda uz ļoti vāju (tikpat kā neesošu) sakarību. Uzmanības vērti rezultāti ir četriem apgalvojumiem:

- Es domāju, ka lasīšana ir garlaicīga;

- Man patīk lasīt;
- Man patīk, ja grāmata palīdz man iztēloties citas pasaules;
- Man nepatīk ilgi sēdēt mierīgi, lai lasītu grāmatu.

Latvijas skolēnu atbildes uz jautājumiem par šiem apgalvojumiem kopā ar to saistību ar sasniegumiem parāda, ka labiem lasītājiem patīk lasīt, lasīšana šķiet interesanta nodarbošanās, nav problēmu ar koncentrēšanos un ir attīstīta fantāzija. Protams, runājot par saistību ar lasītprasmes sasniegumiem, šajā gadījumā nav pilnīgi skaidrs, kas ir cēlonis un kas – sekas. Ja skolēnam lasīšana ļoti padodas, tad viņam tīri ļoti patīk to darīt, attīstās fantāzija un koncentrēšanās spējas. Un otrādi – ja skolēns var kādu laiku mierīgi nosēdēt pie grāmatas un pats lasīšanas process šķiet patīkams, tad arī lasīšanas apguve ies raitāk.

4.2. tabula. *Korelācija starp lasītprasmes sasniegumiem (LS) un skolēnu atbildēm uz jautājumiem par patīku pret lasīšanu*

Aptaujas apgalvojumi	Korelācijas koeficients ar LS
Man patīk runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis	0,01
Man ļoti patīktu, ja kāds man uzdāvinātu grāmatu	0,02*
Es domāju, ka lasīšana ir garlaicīga (kodēts pretēji)	0,19*
Es vēlētos, lai man būtu vairāk laika lasīšanai	0,05*
Man patīk lasīt	0,16*
Lasot es daudz ko iemācos	0,01*
Man patīk lasīt tekstus, kas liek man domāt	-0,03*
Man patīk, ja grāmata palīdz man iztēloties citas pasaules	0,12*
Kad ieeju grāmatveikalā, man gribas, lai man nopērk kādu grāmatu	0,09*
Man vajadzētu daudz lasīt, lai kļūtu gudrāk	-0,07*
Lasīt ir stilīgi	0,02*
Man nepatīk ilgi sēdēt mierīgi, lai lasītu grāmatu (kodēts pretēji)	0,14*

* – *Pīrsona korelācijas koeficienta vērtība statistiski nozīmīga*

Starptautiski salīdzinošie izglītības pētījumi parādījuši, ka meiteņu lasītprasme caurmērā ir augstāka nekā zēnu. Meitenes lasa vairāk nekā zēni, un zēnus interesē cita lasāmviela nekā meitenes. Meitenes vairāk lasa daiļliteratūru un žurnālus, bet

zēni biežāk nekā meitenes lasa laikrakstus un komiksus (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011).

Vidēji meitenes lasīšanā pārspēj zēnus, un līdz ar vecumu šī dzimuma nošķirtā atšķirība palielinās (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011). To mēģina skaidrot pētnieki, pieņemot, ka bērnībā zēni tiek uzskatīti par mazāk verbāliem nekā meitenes un viņu interese par lasīšanu nav tik liela (Kalb, Ours, 2013). Starptautisko pētījumu rezultāti tomēr rāda, ka skolēnu iesaistīšana lasīšanā var izlīdzināt lasīšanas rezultātu atšķirības starp zēniem un meitenēm vai starp skolēniem no dažādiem sociālajiem slāņiem (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011). Ir izpētīts, ka kopumā jebkurā vecumposmā zēni ir mazāk ieinteresēti lasīšanā nekā meitenes (European Commission, 2012). Tas nozīmē, ka jāmeklē dažādot pieejas tam, kā ieinteresēt bērnu lasīt. Pilnīga nepieciešamība būtu izmantot digitālus tekstus, kā arī specifiska satura tekstus, kas vairāk atbilstoši tieši zēniem (European Commission, 2013c).

4.3. tabulā parādīts, kā uz jautājumiem par attieksmi pret lasīšanu 2016. gadā atbildējuši Latvijas zēni un meitenes. Tabulā salīdzināšanai izvēlētas tikai galējās viedokļu kategorijas – “Pilnīgi piekrītu” un “Pilnīgi nepiekrītu”. Salīdzinājumā ar meitenēm zēni daudz mazāk priecātos par grāmatu dāvanā (kopumā 32% zēnu tādu dāvanu saņemt nevēlas – pilnīgi nepiekrīt vai nepiekrīt, ka priecātos par grāmatu). Vairāk zēnu nekā meiteņu uzskata lasīšanu par garlaicīgu nodarbošanos (35% zēnu vairāk vai mazāk piekrīt šim apgalvojumam). Meitenes biežāk piekrīt, ka vēlētos vairāk laika lasīšanai, un puse meiteņu pilnīgi piekrīt apgalvojumam, ka viņām patīk lasīt, tāpat domā 30% zēnu. Gan meitenēm, gan zēniem patīk grāmatas, kas rosina iztēli. Meitenes uz zēni domā vienādi jautājumā par to, ka lai kļūtu gudrāks, vairāk jālasa. Bet zēnu atbilžu skaits viedoklī par to, ka lasīt ir stilīgi, sadalās precīzi uz pusēm – 50% zēnu tam vairāk vai mazāk piekrīt, un 50% – nepiekrīt vai pilnīgi nepiekrīt. Lūk, kur darba lauks sabiedrisko attiecību speciālistiem!

4.3. tabula. Atšķirības Latvijas 4. klašu zēnu un meiteņu viedokļos par lasīšanu

Aptaujas apgalvojumi	Meitenes, % (st. k.)		Zēni, % (st. k.)	
	Pilnīgi piekrit	Pilnīgi nepiekrit	Pilnīgi piekrit	Pilnīgi nepiekrit
Man patik runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis	35 (1,4)	7 (0,7)	31 (1,2)	12 (0,9)
Man ļoti patiktu, ja kāds man uzdāvinātu grāmatu	43 (1,7)	6 (0,7)	28 (1,4)	13 (1,0)
Es domāju, ka lasīšana ir garlaicīga	6 (0,7)	50 (1,6)	16 (1,1)	32 (1,3)
Es vēlētos, lai man būtu vairāk laika lasīšanai	33 (1,2)	8 (0,8)	17 (1,1)	19 (1,1)
Man patik lasīt	49 (1,4)	5 (0,6)	29 (1,3)	14 (1,0)
Lasot es daudz ko iemācos	62 (1,6)	2 (0,3)	52 (1,4)	5 (0,6)
Man patik lasīt tekstus, kas liek man domāt	48 (1,4)	5 (0,6)	37 (1,4)	8 (0,8)
Man patik, ja grāmata palīdz man iztēloties citas pasaules	68 (1,2)	2 (0,4)	57 (1,4)	6 (0,7)
Meitenes vairāk lasa grāmatas nekā zēni	45 (1,8)	6 (0,6)	38 (1,6)	16 (1,4)
Kad ieeju grāmatveikalā, man gribas, lai man nopērk kādu grāmatu	49 (1,7)	5 (0,7)	32 (1,4)	15 (1,0)
Man vajadzētu daudz lasīt, lai kļūtu gudrāks	60 (1,4)	2 (0,5)	58 (1,5)	4 (0,6)
Lasīt ir stilīgi	28 (1,3)	12 (0,9)	21 (1,0)	21 (1,2)
Man nepatik ilgi sēdēt mierīgi, lai lasītu grāmatu	19 (1,0)	27 (1,1)	30 (1,1)	18 (1,1)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Daži no apgalvojumiem par attieksmi pret lasīšanu tikuši uzdoti arī iepriekšējos *PIRLS* pētījuma ciklos (sk. 4.4. tabulu), līdz ar to ir iespēja salīdzināt, kā laika gaitā mainījušās Latvijas skolēnu atbildes. 4.4. tabulā attēlotas Latvijas skolēnu atbildes uz jautājumiem par lasīšanu, kas saglabājušies visos *PIRLS* pētījuma ciklos. Tie ir trīs apgalvojumi, kuriem respondents var lielākā vai mazākā mērā piekrist. Tabulā sniegtas skolēnu atbildes procentos katrā atbilžu grupā katram apgalvojumam un vidējie lasītprasmes sasniegumi šajā grupā. Redzams, ka, laikam ejot, grāmata kā dāvana zaudē savu popularitāti. Par tādu dāvanu 2001. gadā priedātos 79%, bet

2016. gadā – 74% skolēnu. Kopš 2001. gada ir par 6% samazinājies to 4. klases skolēnu skaits, kas vairāk vai mazāk piekrīt, ka viņiem patīk lasīt – 2006. un 2016. gadā tādu ir 76%. Minētās izmaiņas skolēnu attieksmē notikušas starp 2001. un 2006. gadu. 2006. gadā Latvijā bija par 8% vairāk bērnu, kas piekrita, ka lasīšana ir garlaicīga nodarbošanās, bet 2001. un 2016. gadā tādu ir mazāk – 26%. Šis rādītājs gan joprojām nav iepriecinošs, jo katrs ceturtais Latvijas skolēns domā, ka lasīt ir garlaicīgi. Aptuveni tāds pats ir to skolēnu īpatsvars, kam nepatīk lasīt – 24% 2016. gadā. Šie parametri ir saistīti ar lasītprasmes sasniegumiem, un Latvijā skolēnu interesei par lasīšanu acīmredzot vēl ir plašas izaugsmes iespējas.

4.4. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu viedoklis par lasīšanu PIRLS pētījuma ciklos – skolēnu īpatsvars atbilstu kategorijās un atbilstošie vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Apgalvojumi	PIRLS 2001				PIRLS 2006				PIRLS 2016			
	PP % (st. k.)	DP % (st. k.)	DN % (st. k.)	PN % (st. k.)	PP % (st. k.)	DP % (st. k.)	DN % (st. k.)	PN % (st. k.)	PP % (st. k.)	DP % (st. k.)	DN % (st. k.)	PN % (st. k.)
	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)	LS (st. k.)
Man ļoti patīktu, ja kāds man uzdāvinātu grāmatu	51 % (1,4) 546 (2,8)	28 % (1,1) 548 (3,1)	13 % (1,1) 544 (4,0)	7 % (0,6) 533 (5,1)	41 % (1,2) 542 (3,1)	31 % (1,0) 548 (3,2)	17 % (0,8) 536 (3,6)	11 % (0,7) 529 (4,1)	36 % (1,2) 557 (2,9)	38 % (1,0) 561 (2,5)	17 % (0,7) 560 (2,9)	10 % (0,7) 547 (3,5)
Es domāju, ka lasīšana ir garlaicīga	9 % (0,7) 515 (4,9)	17 % (0,7) 531 (4,0)	21 % (0,7) 541 (3,3)	52 % (1,3) 558 (2,6)	13 % (1,0) 508 (4,4)	21 % (0,7) 535 (3,5)	23 % (0,8) 543 (2,8)	43 % (1,2) 554 (2,9)	11 % (0,7) 531 (4,2)	15 % (0,7) 542 (3,1)	33 % (0,8) 564 (2,5)	41 % (1,1) 567 (2,5)
Man patīk lasīt	50 % (1,1) 557 (2,8)	32 % (0,8) 534 (3,1)	11 % (0,8) 537 (4,6)	7 % (0,6) 524 (4,8)	39 % (1,3) 556 (3,2)	37 % (1,0) 536 (3,0)	14 % (0,9) 533 (3,8)	11 % (0,8) 516 (4,4)	40 % (1,0) 567 (3,0)	36 % (0,8) 559 (2,2)	15 % (0,7) 547 (3,4)	9 % (0,7) 535 (4,6)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās,

PP – pilnīgi piekrītu, DP – drīzāk piekrītu, DN – drīzāk nepiekrītu, PN – pilnīgi nepiekrītu

PIRLS 2016 pētījumā tika izveidots skolēnu attieksmes pret lasīšanu (SAL) indekss (sk. 4.5. tabulu). Tas veidots no skolēnu atbildēm uz šiem jautājumiem:

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

- Man patīk runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis;
- Man ļoti patīktu, ja kāds man uzdāvinātu grāmatu;
- Es domāju, ka lasīšana ir garlaicīga;
- Es vēlētos, lai man būtu vairāk laika lasīšanai;
- Man patīk lasīt;
- Lasot es daudz ko iemācos;
- Man patīk lasīt tekstus, kas liek man domāt;
- Man patīk, ja grāmata palīdz man iztēloties citas pasaules.
- Cik bieži ārpus skolas tu nodarbojies ar minētajām aktivitātēm?
 - Es lasu savam priekam;
 - Es lasu, lai uzzinātu vairāk par lietām, ko gribu iemācīties.

SAL indeksam ir trīs kategorijas: 1 – “ļoti patīk lasīt”, 2 – “nedaudz patīk lasīt” un 3 – “nepatīk lasīt”. Skolēniem, kam saskaņā ar šo indeksu ļoti patīk lasīt, indeksa vērtība bija vismaz 10,3, un to varēja iegūt, ja pilnīgi piekrita vai drīzāk piekrita vismaz četriem no astoņiem apgalvojumiem un veica abas lasīšanas aktivitātes ārpus skolas vidēji katru vai gandrīz katru dienu. Skolēniem, kas ietilpst indeksa kategorijā “nepatīk lasīt”, vidējā indeksa vērtība nebija augstāka par 8,3. Tātad viņi drīzāk nepiekrita četriem no astoņiem apgalvojumiem un drīzāk piekrita pārējiem četriem, kā arī veica abas lasīšanas aktivitātes vidēji reizi vai divas reizes mēnesī. Visi pārējie skolēni veidoja indeksa kategoriju “nedaudz patīk lasīt”.

4.5. tabulā redzams, ka Latvijā ir par 10% mazāk to skolēnu, kam ļoti patīk lasīt, nekā starptautiski vidēji. Mūsu skolēnu sasniegumi ir ievērojami augstāki par starptautiski vidējiem rezultātiem (sk. 3. nodaļu), bet acīmredzot tie panākti ar lielu darbu un maz prieka. Taisnības labad jāteic, ka SAL indeksa augšgalā atrodas valstis, kam *PIRLS* pētījumā nav tie augstākie sasniegumi, tomēr Krievijā, kas ir *PIRLS 2016* rezultātu lidere, ir par 13% vairāk skolēnu, kam ļoti patīk lasīt, nekā Latvijā. Toties mums ir 21% skolēnu indeksa kategorijā, kam lasīt nepatīk. Krievijā tādu ir divas reizes mazāk. Jāsecina, ka ir iespējams sasniegt augstus rezultātus, arī gūstot no procesa vairāk prieka. To Latvijas skolēnu sasniegumi, kam nepatīk lasīt, ir statistiski nozīmīgi zemāki nekā tiem skolēniem, kam, ļoti vai nedaudz, tomēr patīk lasīt.

4.5. tabula (1. daļa). Starptautiskais indekss par skolēnu attieksmi pret lasīšanu (SAL), skolēnu īpatsvars un vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) katrā indeksa kategorijā

Valstis	Ļoti patik lasīt (st. k.)				Nedaudz patik lasīt (st. k.)				Nepatik lasīt (st. k.)				Vidējā skolēnu attieksmes pret lasīšanu indeksa vērtība (st. k.)	
	Skolēni (%)		Vidējie LS		Skolēni (%)		Vidējie LS		Skolēni (%)		Vidējie LS			
Portugāle	72	(1,1)	530	(2,4)	23	(1,0)	526	(3,2)	5	(0,4)	513	(5,3)	11,4	(0,05)
Kazahstāna	71	(1,2)	536	(2,7)	25	(1,0)	535	(3,0)	3	(0,4)	536	(7,8)	11,4	(0,06)
Irāna	70	(1,8)	441	(4,5)	26	(1,4)	405	(7,5)	4	(0,7)	344	(30,4)	11,2	(0,08)
Omāna	65	(1,0)	437	(3,3)	29	(0,8)	391	(4,2)	5	(0,4)	359	(7,7)	11,2	(0,05)
Azerbaidžāna	64	(1,3)	485	(3,6)	32	(1,2)	456	(5,7)	4	(0,4)	443	(8,7)	10,9	(0,05)
Gruzija	64	(1,3)	496	(2,9)	31	(1,0)	483	(3,5)	5	(0,6)	460	(8,9)	10,9	(0,05)
Saūda Arābija	57	(1,5)	446	(3,9)	36	(1,2)	417	(6,2)	7	(0,6)	399	(9,0)	10,7	(0,07)
Kuveita	57	(1,5)	411	(4,1)	36	(1,3)	382	(5,2)	7	(0,7)	352	(11,1)	10,6	(0,06)
Maroka	56	(1,6)	380	(4,1)	39	(1,5)	333	(5,0)	5	(0,5)	306	(8,1)	10,8	(0,06)
Spānija	56	(0,8)	534	(1,5)	34	(0,7)	523	(3,5)	10	(0,5)	512	(3,7)	10,7	(0,04)
Ēģipte	56	(2,0)	361	(5,8)	35	(1,5)	308	(6,4)	9	(1,2)	245	(14,3)	10,6	(0,09)
Dienvidāfrika	55	(1,2)	340	(3,7)	36	(0,9)	302	(5,6)	9	(0,6)	282	(9,1)	10,6	(0,06)
Bulgārija	55	(1,9)	558	(4,7)	33	(1,2)	557	(4,6)	12	(1,3)	511	(11,8)	10,6	(0,10)
Bahreina	54	(1,2)	463	(3,1)	36	(1,1)	429	(3,0)	10	(0,6)	426	(5,5)	10,6	(0,05)
Apvienotie Arābu Emirāti	54	(0,7)	471	(3,2)	37	(0,6)	433	(4,2)	9	(0,3)	409	(6,3)	10,6	(0,03)
Malta	51	(0,8)	470	(2,4)	37	(0,7)	442	(2,4)	12	(0,4)	418	(4,7)	10,4	(0,03)
Trinidāda un Tobago	50	(1,3)	492	(3,7)	40	(1,1)	467	(4,1)	11	(0,8)	459	(8,6)	10,4	(0,06)
Katara	48	(0,9)	463	(2,3)	39	(0,8)	432	(2,8)	12	(0,5)	412	(5,3)	10,3	(0,03)
Krievija	46	(1,4)	582	(2,9)	44	(1,1)	581	(2,5)	10	(0,7)	572	(3,4)	10,2	(0,06)
Īrija	46	(1,1)	580	(3,0)	40	(1,0)	565	(2,9)	15	(0,8)	534	(4,6)	10,0	(0,04)
Jaunzelande	44	(1,0)	535	(2,6)	42	(0,7)	520	(2,9)	14	(0,7)	508	(4,2)	10,1	(0,04)
Izraēla	43	(1,3)	531	(3,5)	36	(0,8)	527	(3,7)	21	(1,1)	538	(3,9)	9,9	(0,07)
Austrālija	43	(1,1)	558	(3,3)	41	(0,8)	543	(3,0)	16	(0,7)	517	(3,0)	10,0	(0,05)
Lietuva	42	(1,2)	551	(2,9)	46	(1,0)	550	(3,1)	13	(0,7)	535	(4,2)	10,0	(0,05)
Itālija	41	(1,1)	554	(2,5)	44	(1,0)	546	(2,7)	16	(0,8)	539	(3,7)	9,9	(0,04)

4.5. tabula (2. daļa). Starptautiskais indekss par skolēnu attieksmi pret lasīšanu (SAL), skolēnu īpatsvars un vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) katrā indeksa kategorijā

Valstis	Ļoti patik lasīt (st. k.)				Nedaudz patik lasīt (st. k.)				Nepatik lasīt (st. k.)				Vidējā skolēnu attieksmes pret lasīšanu indeksa vērtība (st. k.)	
	Skolēni (%)		Vidējie LS		Skolēni (%)		Vidējie LS		Skolēni (%)		Vidējie LS			
Francija	40	(1,0)	519	(3,0)	46	(1,0)	510	(3,0)	14	(0,9)	497	(3,4)	10,0	(0,04)
Ziemeļīrija	39	(1,3)	580	(2,9)	42	(1,0)	567	(2,7)	19	(0,9)	531	(3,8)	9,7	(0,05)
Taivāna	37	(1,0)	571	(2,5)	44	(0,8)	558	(2,2)	19	(0,7)	538	(2,9)	9,8	(0,05)
Čīle	37	(1,1)	500	(3,3)	39	(0,8)	495	(3,1)	24	(1,0)	486	(3,3)	9,7	(0,06)
Austrija	37	(1,1)	550	(3,1)	45	(0,8)	541	(2,6)	18	(0,8)	524	(3,4)	9,8	(0,05)
Kanāda	37	(0,7)	555	(2,2)	45	(0,6)	543	(2,1)	18	(0,5)	525	(2,9)	9,7	(0,03)
ASV	36	(1,2)	557	(3,8)	42	(0,9)	553	(3,4)	22	(0,9)	538	(3,8)	9,7	(0,05)
Honkonga	36	(1,0)	583	(3,1)	44	(0,9)	567	(3,3)	21	(1,2)	549	(3,7)	9,7	(0,05)
Anglija	35	(1,0)	575	(2,5)	45	(0,9)	559	(2,2)	20	(0,9)	530	(3,3)	9,7	(0,04)
Ungārija	35	(1,4)	570	(3,7)	46	(1,0)	552	(3,5)	19	(1,2)	530	(3,7)	9,7	(0,05)
Latvija	33	(1,2)	563	(2,8)	47	(1,2)	559	(2,0)	21	(1,0)	548	(2,9)	9,6	(0,05)
Beļģija (franču)	33	(1,1)	504	(3,4)	44	(0,9)	500	(2,8)	23	(1,2)	484	(3,3)	9,6	(0,06)
Polija	32	(1,1)	570	(3,2)	45	(1,0)	567	(2,8)	23	(1,0)	553	(2,7)	9,6	(0,05)
Vācija	32	(1,3)	563	(2,9)	43	(1,0)	548	(2,7)	25	(1,2)	510	(5,0)	9,4	(0,06)
Singapūra	31	(0,8)	598	(3,6)	50	(0,6)	574	(3,3)	19	(0,6)	548	(3,7)	9,6	(0,03)
Makao	31	(0,6)	564	(2,0)	50	(0,6)	543	(1,5)	19	(0,5)	522	(2,6)	9,5	(0,02)
Slovākija	30	(1,1)	546	(4,0)	47	(0,8)	538	(3,6)	23	(1,0)	513	(5,4)	9,5	(0,05)
Čehija	30	(0,8)	549	(3,2)	50	(0,8)	548	(2,2)	20	(0,8)	524	(2,7)	9,5	(0,04)
Slovēnija	29	(1,1)	551	(3,2)	53	(1,2)	545	(2,7)	18	(1,1)	523	(3,2)	9,5	(0,04)
Somija	28	(0,9)	584	(2,3)	49	(0,8)	568	(2,3)	23	(0,7)	540	(2,5)	9,4	(0,04)
Beļģija (flāmu)	24	(1,0)	536	(3,0)	45	(0,8)	529	(2,0)	31	(1,1)	513	(2,6)	9,1	(0,04)
Nīderlande	24	(0,9)	560	(2,4)	46	(0,9)	550	(2,0)	31	(1,1)	527	(2,5)	9,1	(0,05)
Norvēģija (S)	22	(0,9)	575	(3,2)	51	(1,0)	565	(2,4)	27	(1,2)	536	(2,8)	9,1	(0,04)
Dānija	20	(0,8)	569	(2,9)	53	(1,0)	551	(2,4)	27	(1,2)	528	(3,2)	9,1	(0,04)
Zviedrija	18	(1,0)	572	(4,3)	50	(1,0)	563	(2,5)	31	(1,1)	535	(3,2)	8,9	(0,05)
<i>Starptautiskais vidējais</i>	43	(0,2)	523	(0,5)	41	(0,1)	507	(0,5)	16	(0,1)	486	(1,0)		

4.5. tabula (3. daļa). Starptautiskais indekss par skolēnu attieksmi pret lasīšanu (SAL), skolēnu īpatsvars un vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) katrā indeksa kategorijā

Valstis	Ļoti patik lasīt (st. k.)				Nedaudz patik lasīt (st. k.)				Nepatik lasīt (st. k.)				Vidējā skolēnu attieksmes pret lasīšanu indeksa vērtība (st. k.)	
	Skolēni (%)		Vidējie LS		Skolēni (%)		Vidējie LS		Skolēni (%)		Vidējie LS			
Salīdzinošās novērtēšanas dalībnieki														
Andalūzija, Spānija	63	(1,2)	530	(2,1)	28	(0,9)	520	(3,1)	9	(0,8)	507	(5,7)	11,0	(0,07)
Madride, Spānija	57	(1,4)	553	(2,1)	33	(1,1)	546	(2,6)	10	(0,8)	536	(4,6)	10,7	(0,06)
Dubaija, AAE	54	(1,0)	527	(2,2)	37	(0,9)	507	(2,4)	8	(0,4)	485	(5,3)	10,6	(0,04)
Dienvidāfrika (S) – angļu/ zulu afrikāņu val.	53	(1,4)	413	(5,4)	38	(1,0)	400	(7,7)	9	(0,6)	409	(11,4)	10,5	(0,06)
Abū Dabi, AAE	50	(1,3)	439	(4,2)	40	(1,0)	396	(6,0)	10	(0,6)	378	(9,4)	10,4	(0,06)
Buenosaires, Argentīna	44	(1,4)	476	(3,6)	36	(1,0)	490	(3,5)	19	(1,1)	489	(5,0)	10,1	(0,07)
Maskava, Krievija	39	(1,3)	619	(2,4)	48	(1,1)	611	(2,6)	12	(0,7)	596	(3,8)	10,0	v(0,05)
Kvebeka, Kanāda	36	(1,2)	557	(3,8)	48	(1,2)	547	(3,0)	16	(0,8)	531	(3,9)	9,8	(0,05)
Ontārio, Kanāda	35	(1,0)	559	(4,3)	44	(1,0)	542	(3,6)	21	(0,9)	527	(4,6)	9,6	(0,04)
Norvēģija (4)	26	(1,0)	527	(3,2)	52	(1,1)	521	(2,3)	23	(1,0)	500	(3,6)	9,3	(0,04)
Dānija (3)	21	(0,9)	522	(4,5)	52	(1,1)	503	(2,9)	27	(1,2)	483	(4,2)	9,1	(0,04)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Lasīšana brīvajā laikā prieka pēc parāda skolēna motivāciju un veicina lasītprasmes attīstību. Visos PIRLS pētījuma ciklos skolēniem tika uzdots jautājums par to, cik bieži ārpus skolas viņi lasa savam priekam. Latvijas skolēnu atbildes apkopotas 4.6. tabulā. Redzams, ka to 4. klases skolēnu īpatsvars, kas prieka pēc lasa katru vai gandrīz katru dienu, ciklu no cikla samazinās (no 43% 2001. gadā līdz 30% 2016. gadā). Pretēja tendence redzama skolēnu grupā, kas savam priekam lasa vienreiz vai divreiz mēnesī – viņu īpatsvars no 10% 2001. gadā dubultojies līdz 21% 2016. gadā. Redzams arī, ka tas, cik bieži skolēns lasa sava prieka pēc, ir saistīts ar to, cik augsti ir viņa lasītprasmes sasniegumi.

4.6. tabula. Latvijas skolēnu atbildes uz jautājumu, cik bieži ārpus skolas viņi lasa savam priekam, un atbilstošās grupas vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS pētījuma ciklos

PIRLS pētījuma cikls	Cik bieži skolēni ārpus skolas lasa savam priekam	Skolēni (%) un vidējie LS grupā
PIRLS 2001 (st. k.)	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	43 % (1,3) 561 (2,9)
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	33 % (0,9) 537 (2,9)
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	10 % (0,7) 540 (4,6)
	Nekad vai gandrīz nekad	13 % (0,9) 515 (3,9)
PIRLS 2006 (st. k.)	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	35 % (1,2) 556 (3,1)
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	31 % (0,8) 543 (2,9)
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	16 % (0,8) 533 (3,8)
	Nekad vai gandrīz nekad	18 % (0,9) 516 (3,2)
PIRLS 2016 (st. k.)	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	30 % (1,0) 567 (3,1)
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	36 % (0,8) 559 (2,0)
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	21 % (0,8) 554 (2,4)
	Nekad vai gandrīz nekad	13 % (0,8) 540 (4,0)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Tiem skolēniem, kas lasa savam priekam katru vai gandrīz katru dienu, ir statistiski nozīmīgi augstāki lasītprasmes sasniegumi nekā tiem skolēniem, kas lasa retāk. Savukārt tiem skolēniem, kas savam priekam nelasa nekad vai gandrīz nekad, ir statistiski nozīmīgi zemāki lasītprasmes sasniegumi nekā skolēniem no citām atbilžu grupām.

Tā kā *PIRLS 2016* pētījumā konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības lasītprasmes sasniegumos starp skolēniem ar latviešu un skolēniem ar krievu mācību valodu (sk. 3. nodaļu), tad 4.7. tabulā parādīts, kā atšķiras latviešu un krievu skolēnu attieksme pret lasīšanu. Ar zvaigznīti tabulā atzīmētas tās rindas, kurās skolēnu īpatsvars atbildes kategorijā starp skolēniem ar latviešu un skolēniem ar krievu mācību valodu statistiski nozīmīgi atšķiras. Redzams, ka starp skolēniem ar krievu mācību valodu ir salīdzinoši lielāks īpatsvars to:

- kas katru vai gandrīz katru dienu lasa savam priekam ārpus skolas;
- kam patik runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko ir izlasījuši;
- kas uzskata, ka lasot daudz ko iemācās;
- kam patik, ja grāmata palīdz iztēloties citas pasaules;

- kas domā, ka vajadzētu daudz lasīt, lai kļūtu gudrāks;
- kas uzskata, ka lasīt ir stilīgi.

Savukārt atšķirības viedokļos starp latviešu un krievu skolēniem netika konstatētas jautājumos par to:

- cik bieži ārpus skolas lasa, lai uzzinātu vairāk par lietām, ko grib iemācīties;
- vai patiktu, ja kāds uzdāvinātu grāmatu;
- vai patik lasīt tekstus, kas liek domāt;
- vai gribas, lai nopērk grāmatu, ieejot grāmatveikalā;
- vai nepatīk ilgi sēdēt mierīgi, lai lasītu grāmatu.

Salīdzinoši lielāka daļa latviešu skolēnu:

- domā, ka lasīšana ir garlaicīga;
- nevēlas, lai viņiem būtu vairāk laika lasīšanai;
- saka, ka nepatīk lasīt;
- domā, ka meitenes vairāk lasa grāmatas nekā zēni.

Latviešu skolēnu izteiktākie dzimumu stereotipi par lasīšanu kā sievišķīgu aktivitāti varētu būt viens no skaidrojumiem, kāpēc sasniegumu atšķirības lasītprasme starp zēniem un meitenēm skolēniem ar latviešu mācību valodu ir lielākas nekā skolēniem ar krievu mācību valodu.

Jāsecina, ka kopumā skolēniem ar krievu mācību valodu ir pozitīvāka attieksme pret lasīšanu un acīmredzot tam seko arī augstāki lasītprasmes sasniegumi.

4.7. tabula (1. daļa). Skolēnu ar latviešu un skolēnu ar krievu mācību valodu atbilžu īpatsvars un tā standartklūdas jautājumos par attieksmi pret lasīšanu PIRLS 2016 pētījumā

Jautājums	Atbilde	Latviešu māc. val. (st.k.)	Krievu māc. val. (st.k.)	
Cik bieži ārpus skolas tu lasi prieka pēc?	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	29 % (1,1)	35 % (2,4)	*
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	35 % (1,0)	36 % (1,5)	
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	22 % (1,0)	20 % (1,4)	
Cik bieži ārpus skolas tu lasi, lai uzzinātu vairāk par lietām, ko gribi iemācīties?	Nekad vai gandrīz nekad	14 % (1,0)	9 % (1,3)	*
	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	35 % (1,2)	37 % (2,4)	
	Vienreiz vai divreiz nedēļā	37 % (1,0)	39 % (1,8)	

4.7. tabula (2. daļa). Skolēnu ar latviešu un skolēnu ar krievu mācību valodu atbilžu īpatsvars un tā standartkļūdas jautājumos par attieksmi pret lasīšanu PIRLS 2016 pētījumā

Jautājums	Atbilde	Latviešu māc. val. (st. k.)	Krievu māc. val. (st. k.)	
	Vienreiz vai divreiz mēnesī	20 % (0,9)	17 % (1,2)	
	Nekad vai gandrīz nekad	8 % (0,8)	7 % (0,7)	
Man patik runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis	Pilnīgi piekritu	31 % (1,3)	39 % (1,6)	*
	Drīzāk piekritu	38 % (1,1)	35 % (1,6)	
	Drīzāk nepiekritu	21 % (1,0)	18 % (1,7)	
	Pilnīgi nepiekritu	10 % (0,8)	8 % (1,1)	
Man ļoti patiktu, ja kāds man uzdāvinātu grāmatu	Pilnīgi piekritu	36 % (1,4)	33 % (2,3)	
	Drīzāk piekritu	37 % (1,2)	40 % (1,6)	
	Drīzāk nepiekritu	17 % (0,8)	18 % (1,3)	
	Pilnīgi nepiekritu	10 % (0,8)	8 % (1,0)	
Es domāju, ka lasīšana ir garlaicīga	Pilnīgi piekritu	12 % (0,8)	9 % (1,1)	*
	Drīzāk piekritu	17 % (0,9)	12 % (1,1)	*
	Drīzāk nepiekritu	32 % (0,9)	35 % (1,1)	
	Pilnīgi nepiekritu	40 % (1,4)	44 % (1,8)	*
Es vēlētos, lai man būtu vairāk laika lasīšanai	Pilnīgi piekritu	25 % (1,0)	26 % (1,8)	
	Drīzāk piekritu	34 % (1,0)	39 % (1,5)	*
	Drīzāk nepiekritu	26 % (1,0)	25 % (1,9)	
	Pilnīgi nepiekritu	14 % (1,0)	9 % (1,0)	*
Man patik lasīt	Pilnīgi piekritu	39 % (1,3)	41 % (1,5)	
	Drīzāk piekritu	35 % (1,0)	39 % (1,2)	*
	Drīzāk nepiekritu	16 % (0,9)	13 % (1,4)	
	Pilnīgi nepiekritu	11 % (0,9)	6 % (0,9)	*
Lasot es daudz ko iemācos	Pilnīgi piekritu	53 % (1,4)	68 % (1,5)	*
	Drīzāk piekritu	35 % (1,1)	26 % (1,7)	*
	Drīzāk nepiekritu	9 % (0,8)	5 % (0,6)	*
	Pilnīgi nepiekritu	4 % (0,5)	2 % (0,3)	*

4.7. tabula (3. daļa). Skolēnu ar latviešu un skolēnu ar krievu mācību valodu atbilžu īpatsvars un tā standartklūdas jautājumos par attieksmi pret lasīšanu PIRLS 2016 pētījumā

Jautājums	Atbilde	Latviešu māc. val. (st. k.)	Krievu māc. val. (st. k.)	
Man patik lasīt tekstus, kas liek man domāt	Pilnīgi piekritu	42 % (1,1)	43 % (2,9)	
	Drīzāk piekritu	34 % (1,1)	36 % (2,8)	
	Drīzāk nepiekritu	17 % (0,8)	16 % (1,2)	
	Pilnīgi nepiekritu	7 % (0,7)	5 % (0,8)	
Man patik, ja grāmata palīdz man iztēloties citas pasaules	Pilnīgi piekritu	60 % (1,2)	69 % (1,6)	*
	Drīzāk piekritu	28 % (1,0)	24 % (1,3)	*
	Drīzāk nepiekritu	7 % (0,6)	5 % (0,7)	*
	Pilnīgi nepiekritu	5 % (0,5)	2 % (0,5)	*
Meitenes vairāk lasa grāmatas nekā zēni	Pilnīgi piekritu	44 % (1,9)	34 % (1,7)	*
	Drīzāk piekritu	31 % (1,1)	30 % (1,7)	
	Drīzāk nepiekritu	15 % (1,1)	21 % (1,4)	*
	Pilnīgi nepiekritu	9 % (1,1)	15 % (1,2)	*
Kad ieeju grāmatveikalā, man gribas, lai man nopērk kādu grāmatu	Pilnīgi piekritu	42 % (1,5)	37 % (2,3)	
	Drīzāk piekritu	32 % (1,1)	35 % (1,5)	
	Drīzāk nepiekritu	17 % (0,8)	18 % (1,3)	
	Pilnīgi nepiekritu	10 % (0,8)	10 % (1,0)	
Man vajadzētu daudz lasīt, lai kļūtu gudrāks	Pilnīgi piekritu	55 % (1,3)	70 % (1,8)	*
	Drīzāk piekritu	32 % (0,9)	24 % (1,4)	*
	Drīzāk nepiekritu	9 % (0,7)	4 % (0,5)	*
	Pilnīgi nepiekritu	4 % (0,6)	2 % (0,6)	
Lasīt ir stilīgi	Pilnīgi piekritu	23 % (1,2)	27 % (1,2)	*
	Drīzāk piekritu	32 % (1,1)	38 % (1,7)	*
	Drīzāk nepiekritu	27 % (1,2)	25 % (1,6)	
	Pilnīgi nepiekritu	18 % (1,0)	11 % (1,4)	*
Man nepatīk ilgi sēdēt mierīgi, lai lasītu grāmatu	Pilnīgi piekritu	24 % (0,9)	24 % (1,3)	
	Drīzāk piekritu	27 % (0,9)	26 % (1,8)	
	Drīzāk nepiekritu	27 % (1,1)	28 % (1,6)	
	Pilnīgi nepiekritu	23 % (1,0)	21 % (1,0)	

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

* – skolēnu ar latviešu un skolēnu ar krievu mācību valodu īpatsvara atšķirības atbildes kategorijā statistiski nozīmīgas

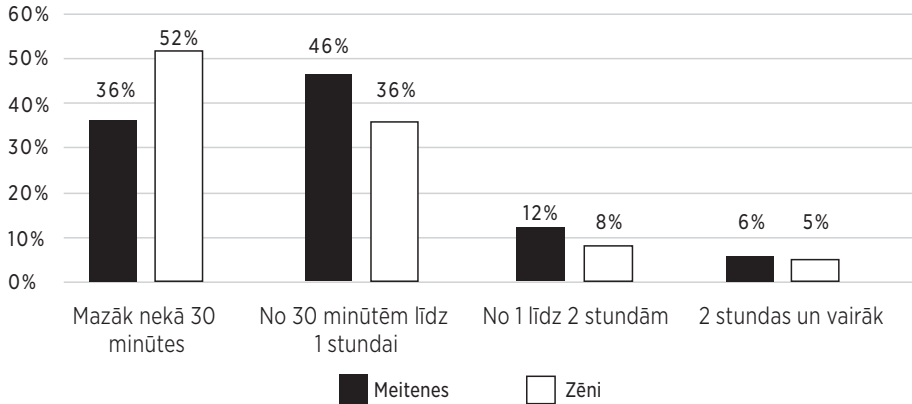
PIRLS 2016 pētījumā skolēniem tika uzdots arī jautājums, cik daudz laika ārpus skolas parastā skolas dienā viņi pavada lasot. Latvijas skolēnu atbilžu īpatsvars un tām atbilstošie sasniegumi attēloti 4.8. tabulā. Redzams, ka tiem skolēniem, kas katru dienu lasa mazāk nekā 30 minūtes (var sacīt, ka ārpus skolas tikpat kā nelasa vispār) lasītprasmes sasniegumi ir statistiski nozīmīgi zemāki nekā skolēniem, kas lasa vairāk nekā 30 minūtes dienā. Tātad, neskatoties uz cīņu pret mājasdarbiem, būtu labi, ja skolēni atlicinātu vismaz 30 minūtes dienā lasīšanai. Sākumizglītības posmā tā varētu būt pilnīgi jebkāda literatūra, kas bērnam šķiet interesanta. Problēma tā, ka Latvijā 52% zēnu ārpus skolas lasīšanai velta mazāk par 30 minūtēm dienā (sk. 4.1. attēlu).

4.8. tabula. Latvijas skolēnu atbildes uz jautājumu "Cik daudz laika ārpus skolas parastā skolas dienā tu pavadi lasot?" un vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) atbilstošajā grupā PIRLS 2016 pētījumā

	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)
Mazāk nekā 30 minūtes	44 % (1,2)	546 (2,0)
No 30 minūtēm līdz 1 stundai	41 % (1,1)	566 (2,4)
No 1 līdz 2 stundām	10 % (0,6)	573 (3,9)
2 stundas vai vairāk	5 % (0,4)	570 (5,9)

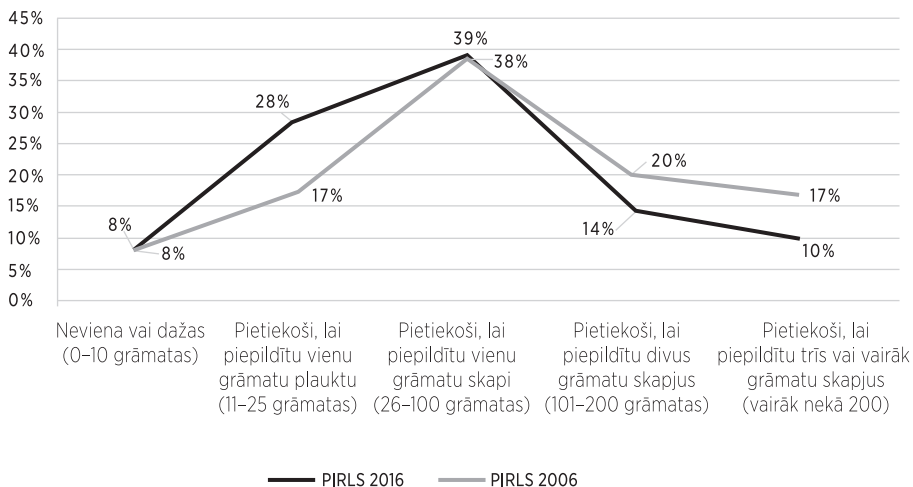
Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

Salīdzinot Latvijas 4. klašu skolēnu lasīšanas paradumus atkarībā no dzimuma, redzams, ka vairāk zēnu (52%) nekā meiteņu (36%) parastā skolas dienā lasīšanai velta mazāk nekā 30 minūtes. Savukārt no 30 minūtēm līdz vienai stundai lasīšanai velta 46% meiteņu un 52% zēnu. Divas stundas vai vairāk lasīšanai velta salīdzinoši maz skolēnu – 6% meiteņu un 5% zēnu. Jāatzīmē, ka aptaujas jautājumā netika precizēts, vai skolēns lasa savam priekam vai skolas vajadzībām, tāpēc, iespējams, skolēni neņēma vērā laiku, ko pavada, lasot sev interesējošu informāciju viedierīcē vai instrukcijas, lai veiktu kādu uzdevumu. Jāsecina, ka lasīšanai veltītais laiks ikdienā ir salīdzinoši mazs.



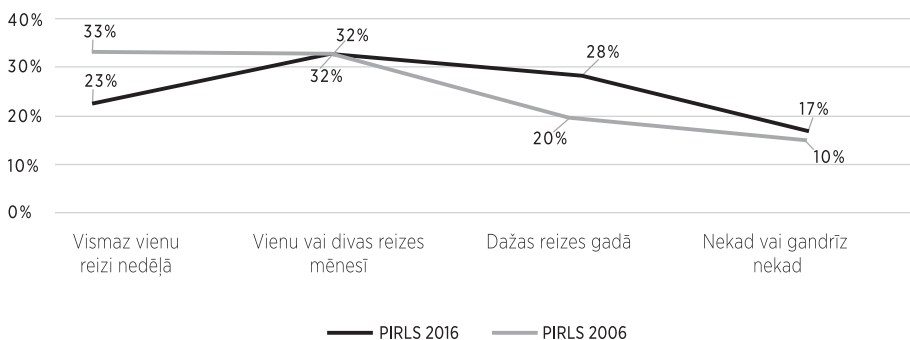
4.1. attēls. Latvijas 4. klašu meiteņu un zēnu lasīšanai veltītais laiks ārpus skolas parastā skolas dienā

Lai skolēni pavadītu laiku lasot, nepieciešama arī literatūra. *IEA PIRLS* pētījumā vienmēr ir iekļauts jautājums par grāmatu skaitu mājās (“Apmēram cik grāmatu ir tavās mājās? (Neskaitot žurnālus, avīzes vai tavas mācību grāmatas.)”). Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes uz šo jautājumu *PIRLS* pētījuma 2006. gada un 2016. gada ciklos parādītas 4.2. attēlā. Redzams, ka skolēnu mājas bibliotēku apjoms, salīdzinot ar 2006. gada pētījuma datiem, ir samazinājies, iespējams, tādēļ, ka aktuālākas kļūst e-grāmatas un elektroniskās ierīces, kurās gan skolēni, gan vecāki lasa, līdz ar to samazinās drukāto izdevumu skaits mājās. Otrs skaidrojums varētu būt tāds, ka ģimenes bibliotēka pēc jaunās ģimenes pārvākšanās ir palikusi skolēna vecvecāku dzīves vietā. Lai arī kāds būtu skaidrojums, redzams, ka drukātu grāmatu skolēnu īpašumā kļūst aizvien mazāk, prieka par grāmatas saņemšanu dāvanā arī, kam seko aizvien retāka lasīšana sava prieka pēc.



4.2. attēls. Latvijas 4. klases skolēnu īpatsvara sadalījums atbilstoši grāmatu skaitam mājās 2006. un 2016. gadā

Ja skolēnu mājās grāmatu kļūst mazāk, varbūt tās biežāk tiek ņemtas no bibliotēkas? 4.3. attēlā parādīts, cik bieži Latvijas 4. klases skolēni ņem grāmatas (arī e-grāmatas) skolas vai vietējā bibliotēkā, un salīdzināti rezultāti starp *PIRLS 2006* un *PIRLS 2016* pētījuma cikliem. Jāsecina, ka skolēniem joprojām ir aktuāla grāmatu ņemšana no bibliotēkas, lai gan viņi to dara retāk.



4.3. attēls. Latvijas 4. klases skolēnu atbilžu īpatsvara sadalījums 2006. un 2016. gadā jautājumā par to, cik bieži ņem grāmatas skolas vai vietējā bibliotēkā

Lai noskaidrotu, kuri lasīšanas motīvi ir svarīgi pamatizglītības sākumposma skolēniem, no *PIRLS 2016* skolēnu aptaujas anketas analīzei tika izvēlēti jautājumi, kas raksturo sociālos un izziņas motīvus. Sociālo motīvu vadīts skolēns orientējas uz sadarbību ar apkārtējiem cilvēkiem, viņam būtiska ir atzinības gūšana no citiem skolēniem, skolotājiem un vecākiem. Šī motīva pamatā ir piederības sajūta konkrētai grupai un sadarbība ar apkārtējiem biedriem. Izziņas motīvu vadīts skolēns ir orientēts uz jaunu zināšanu gūšanu, savu intelektuālo spēju pilnveidošanu. Šī motīva pamatā ir vēlēšanas būt gudram, spējīgam, attīstīt un pilnveidot sevi un savas spējas.

Sociālo motīvu skalu veidoja skolēnu atbildes par šiem apgalvojumiem *PIRLS 2016* skolēnu anketās:

- Man patīk runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis;
- Lasīt ir stilīgi;
- Mani interesē tas, ko saka mana skolotāja, kad uzdod lasīšanas uzdevumus.

Sociālo motīvu skalas iekšējā saskaņotība – Kronbaha alfa koeficients – bija 0,60. Lai noskaidrotu sociālo motīvu saistību ar skolēnu attieksmi pret lasīšanu, tika veikta korelāciju analīze starp sociālo motīvu skalu un skolēnu attieksmes pret lasīšanu indeksu (SAL).

SAL indekss bija saistīts ar atbildēm par visiem sociālo motīvu skalas apgalvojumiem:

- Lasīt ir stilīgi (korelācijas koeficients 0,53 ir statistiski nozīmīgs);
- Man patīk runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis (korelācijas koeficients 0,56 ir statistiski nozīmīgs);
- Mani interesē tas, ko saka mana skolotāja (korelācijas koeficients 0,42 ir statistiski nozīmīgs).

Korelāciju analīze parāda, ka pamatizglītības sākumposmā skolēnu patika pret lasīšanu ir cieši saistīta ar sociāliem motīviem. Pīrsona korelācijas koeficients parāda visciešāko SAL indeksa saistību ar apgalvojumu “Man patīk runāt ar citiem cilvēkiem par to, ko esmu izlasījis”, un tas nozīmē, ka tiem skolēniem, kam patīk lasīt, ir vēlēšanās dalīties pieredzē par izlasīto, kā arī izteikt savu viedokli par to.

Izziņas motīvu skalas veidoja skolēnu atbildes par šiem apgalvojumiem *PIRLS 2016* skolēnu anketās:

- Lasot es daudz ko iemācos;
- Man patīk lasīt tekstus, kas liek domāt;
- Man patīk, ja grāmata palīdz man iztēloties citas pasaules;
- Man vajadzētu daudz lasīt, lai kļūtu gudrāks.

Izziņas motīvu skalas Kronbaha alfa koeficients bija 0,74. Tika veikta korelāciju analīze starp izziņas motīviem un SAL indeksu. Skolēnu attieksme pret lasīšanu bija saistīta ar visiem izziņas motīvu skalas apgalvojumiem:

- Man vajadzētu daudz lasīt, lai kļūtu gudrāks (korelācijas koeficients 0,37 ir statistiski nozīmīgs);
- Man patīk lasīt tekstus, kas liek domāt (korelācijas koeficients 0,61 ir statistiski nozīmīgs);
- Man patīk, ja grāmata palīdz man iztēloties citas pasaules (korelācijas koeficients 0,53 ir statistiski nozīmīgs);
- Lasot es daudz ko iemācos (korelācijas koeficients 0,58 ir statistiski nozīmīgs).

Pīrsona korelācijas koeficients parāda, ka pamatzglītības sākumposmā skolēnu patika pret lasīšanu ir cieši saistīta ar izziņas motīviem. SAL indeksam Pīrsona korelācijas koeficients parāda visciešāko saistību ar apgalvojumu "Man patīk lasīt tekstus, kas liek domāt". Tas liecina, ka tiem skolēniem, kam patīk lasīt, ir svarīgi lasīt tādus tekstus, kas kaut ko iemāca, liek pārdomāt vai gūt jaunas zināšanas.

Jāsecina, ka ar skolēnu interesi un patiku pret lasīšanu ir saistīti gan sociālie, gan izziņas motīvi.

Iekļaujot sociālos un izziņas motīvus regresijas analīzē, tika secināts, ka sociālie motīvi izskaidro 45%, bet izziņas motīvi 5% no SAL indeksa dispersijas, bet pārējo nosaka citi faktori – iedzimtība, centība, vecāku attieksme pret mācībām, ģimenes sociāli ekonomiskais stāvoklis, dzīves vieta, īstenotā mācību programma skolā, skolotāju kvalifikācija, mācību grāmatas, klases biedri un vēl daudz citu faktoru. Sociālie, un izziņas motīvi kopā izskaidro 60% no skolēnu attieksmes pret lasīšanu.

4.3. Pasākumi lasītprasmes veicināšanai Latvijā un pasaulē

Laikam ejot, mainās cilvēku paradumi, domāšanas paradigmas un uzvedības modeļi. Arī lasīšanas procesu varētu raksturot kā mainīgu, jo to ietekmē gan lasāmvielas saturs, gan forma, kādā šis process var notikt. Piemēram, mūsdienās popularitāti ir iemantojusi digitālā lasīšana. Nemainīgs paliek fakts, ka lasītprasme un intereses veicināšana par to ir ļoti nozīmīgs faktors intelektuālas personības attīstībā. To, ka bērni un jaunieši, kā arī pieaugušie tiek aicināti aizvien vairāk interesēties par lasīšanu, apstiprina dažādas lasīšanas veicināšanas iniciatīvas visur pasaulē, tostarp Latvijā.

Viena no populārākajām lasīšanas veicināšanas programmām Latvijā ir “Bērnu, jauniešu un vecāku žūrija”, kas darbojas jau kopš 2001. gada. Tā ir Latvijas Republikas Kultūras ministrijas un Latvijas Nacionālās bibliotēkas (LNB) finansēta Bērnu literatūras centra iniciatīva. Programma tiek īstenota ikvienā Latvijas novadā, un kopš 2007. gada tā ir pieejama arī ārpus Latvijas robežām. Katrai vecuma grupai ieteiktās grāmatas lasa un vērtē bērni, jaunieši, no 2012. gada – arī pieaugušie. Tādējādi, rādot priekšzīmi bērniem, par žūrijas ekspertiem ir kļuvuši daudzi vecāki, vecvecāki un skolotāji. Kopš pirmsākumiem, kad programmā piedalījās ap 100 dalībnieku, tā ir piesaistījusi lasītāju tūkstošus. 2016. gadā tie bija jau 20 000 lasītāju no 712 Latvijas bibliotēkām un skolām, kā arī 54 nedēļas nozares skolām 22 pasaules valstīs. Programmas mērķis ir veicināt lasītprasmi un interesi par grāmatām, vienot lasītājus un rosināt diskusijas par grāmatām, sekot augstvērtīgas literatūras izplatību (Latvijas Nacionālā bibliotēka, 2019).

Skolotāji lasīšanas veicināšanā iesaistījuši arī skolas un reģionālās bibliotēkas. Vairāki skolotāji uzsver, ka tieši sākumskolas skolēni ir aktīvi bibliotēku apmeklētāji. Pēc starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma *PIRLS 2006* tika secināts, ka trīs no deviņām augsto sasniegumu klašu skolotājām apstiprināja klases aktīvu dalību “Bērnu žūrijā” (Geske, Ozola, 2007).

Diezgan bieži grāmatu izdevēji Latvijā rīko dažādus konkursus, kas veicina interesi par grāmatām, aicina tās pirkt un lasīt. Piemēram, kopš 2018. gada izdevniecība “Zvaigzne ABC” aicina skolēnus (7–16 gadu vecumā), kā arī viņu vecākus piedalīties “Lasīšanas stafetē”. Dalībnieki aicināti lasīt apgāda “Zvaigzne ABC” grāmatas

no konkrēta grāmatu saraksta atbilstoši savām interesēm. Pēc tam ir jādalās ar savu viedokli par katru izlasīto grāmatu: kas patika, kāpēc patika un vai to ieteiktu draugiem. Ja grāmata nepatika vai garlaikojā, tad jāraksta, kas tieši nepatika. Tas viss tiek darīts izdevniecības tīmekļa vietnē, kas ir jauniešiem saistošs veids, kā paust savu viedokli. Arī viedokļa sniegšanas iespējas ir dažādas – tas var būt teksta apraksts, teksta apraksts ar attēlu, teksta apraksts ar video vai tikai video. Lai nopelnītu papildu punktus, aprakstus par grāmatām var likt savā blogā un/vai dalīties ar informāciju sociālajos tīklos. Iesūtītos aprakstus par grāmatām “Zvaigzne ABC” publicē arī savos sociālo tīklu profilos. Darbi tiek vērtēti trīs skolēnu vecuma grupās un atsevišķi – vecāku grupā. Ne tikai pati konkursa forma ir atraktīva un interesanta, arī piedāvātās balvas ir motivējošas – ceļojums un naudas laimesti (Zvaigzne ABC, b. g.).

“Grāmatu starts” ir bērnu lasīšanas veicināšanas programma, kas iepazīstina pirmsskolas vecuma bērnus ar aizraujošo grāmatu pasauli, aicina uz pirmo tikšanos ar bibliotēku un rosina lasīt visai ģimenei kopā. Šo programmu radījis LNB Bērnu literatūras centrs. Projekta laikā ģimenes, kurās aug 3–4 gadus veci bērni, tiek aicinātas uz pirmo tikšanos ar bibliotēku. Ģimēni kopā ar mazuli, ierodoties bibliotēkā, sagaida bibliotekārs un iepazīstina ar bērnu stūrīti, bērnu literatūru un izglītojošām spēlēm. Tikšanās noslēgumā katrs bērns saņem “Grāmatu starta” komplektu: mugursomu, lasāmgrāmatiņu un rotaļlietu – projekta simbolu pūcēlu –, kā arī brošūru vecākiem par kopā lasīšanu un bērnu lasītprīekā veicināšanu. Saņemtā dāvana atgādinās par viesošanos bibliotēkā un aicinās to apmeklēt biežāk. Šajā programmā iesaistījušās 28 Latvijas bibliotēkas, un kopumā aktivitātēs iesaistījušies vairāk nekā 1170 bērni un viņu ģimenes (Madonas novada bibliotēka, 2017). Iespējams, šī iniciatīva aizgūta no Anglijas un Velsas, kur tā risinās diezgan līdzīgā formā.

Lasīšanas process var būt ļoti interesants un saistošs, to apliecina dažādās aktivitātes, kādās ir iespējams iesaistīties lasot. Turpmāk nodaļā apkopotas dažādas interesantas iniciatīvas un programmas, ko realizē dažādās pasaules valstīs ar mērķi uzlabot lasītprīesmi, izprast tekstu, kā arī veicināt interesi par lasīšanu.

Portugālē tiek īstenota arī programma “Grāmatu laiks”, kuras mērķis ir ieinteresēt bērnus un jauniešus lasīt. Notiek dažādas aktivitātes klasē – tikšanās ar grāmatu autoriem, konkursi par izlasītājām grāmatām (European Commission, 2012).

Beļģijā tiek rīkota ikgadēja kampaņa “Jaunatnes grāmatu mēnesis”, kuras galvenais mērķis ir veicināt lasītprieku. Kampaņas laikā notiek dažādas lasīšanas aktivitātes. Beļģijā tiek akcentēts arī skolotāja darbs lasīšanas veicināšanā – ik gadu tiek rīkota balvas “Labākais grāmatu skolotājs” pasniegšana. Tiek novērtēti skolotāja centieni ikdienas darbā iekļaut jaunākās bērnu grāmatas. Beļģijas franciski runājošo iedzīvotāju daļā ir izveidota programma “Palasi mums stāstiņu”, kuras laikā seniori lasa priekšā bērniem pirmsskolas izglītības iestādēs. Atzīstama ir arī iniciatīva “Bibliobuss”, kas sniedz iespēju nogādāt lielu daudzumu grāmatu uz skolām (Mullis et al., 2017b).

Polijā 2001. gadā tika aizsākta kampaņa “Visa Polija lasa bērniem”. Tās mērķis bija veicināt apziņu par lasītprasmes nozīmīgumu sabiedrībā. Šīs kampaņas ietvaros 2002. gadā tika rīkota “Pirmā nacionālā bērniem lasīšanas nedēļa”, šajā aktivitātē iesaistījās vismaz 150 ciemi un pilsētas. Līdz 2012. gadam to skaits bija audzis līdz 2800. Svarīgi bija iesaistīt pēc iespējas lielāku sabiedrības daļu – tika veidotas īsfilmas, reklāmas, kurās slavenības lasa saviem bērniem, seriālu varoņi seriālos lasa saviem bērniem u. c. (European Commission, 2012). Būtiski, ka šādā veidā tiek parādīts, ka lasīt ir “stilīgi” un ka tā ir nepieciešama dzīves sastāvdaļa.

Lietuvā 2006. gadā aizsākta “Lasīšanas veicināšanas programma”, kuras ietvaros notiek sadarbība ar Kultūras un izglītības ministriju. Šī programma realizē aktivitāti, kuras laikā slaveni aktieri lasa grāmatas dažādās vietās, arī neierastās, piemēram, uz tilta, parkos, pagalmos un pat uz skolas jumta (European Commission, 2012).

Ungārijā katru septembri Lasīšanas asociācija organizē “Nacionālo tautas pasaku dienu”, kuras laikā notiek pasaku lasījumi, leļļu teātri un lekcijas gan vecākiem, gan skolotājiem par pasaku nozīmi bērnu dzīvē. Šīs aktivitātes norisinās muzejos, teātros, bibliotēkās, bērnudārzos (European Commission, 2012).

Čehijā lasīšanas veicināšanai un pilnveidei tiek rīkotas dažādas aktivitātes un programmas, tostarp kampaņa “Izaugt ar grāmatu”. Tās galvenais mērķis ir padziļināt valodu izglītību un lasīšanas pieredzi, kā arī uzlabot komunikācijas prasmes un kultūras zināšanas. Šīs kampaņas ietvaros tiek rīkoti dažādi literāri un lasīšanas konkursi, grāmatu apskati un izstādes, autoru diskusijas un dažādas darbnīcas.

Interesants ir arī 2011. gadā aizsāktais projekts – “Lasīšana palīdz”. Tā izveidi ir veicinājuši neapmierinoši rezultāti starptautiskos lasīšanas sasniegumu mērījumos. Galvenais uzdevums ir motivēt skolēnus lasīt un pilnveidot teksta izpratni. Projekts balstās uz ikgadēju ziedojumu 10 miljonu čehu kronu apmērā. Skolēni, kas piedalās projektā, izvēlas vienu no piedāvātajām grāmatām savā vecuma grupā. Pēc grāmatas izlasīšanas tiek veikts tests, pēc kura izpildīšanas skolēns ir nopelnījis 50 kronas, kas tiek ziedotas labdarībai (Mullis et al., 2017b).

Vācija ļoti aktīvi iesaistās dažādās lasīšanas veicināšanas programmās. Viena no iniciatīvām ir saistīta ar problēmu, ka zēnu lasītprasmes sasniegumi ir ievērojami zemāki par meiteņu sasniegumiem. “Sper un lasi” ir programma, kas veicina tieši zēnu interesi lasīt. Notiek sadarbība starp skolām un bibliotēkām, kur tēvi lasa saviem dēliem un apvieno to ar dažādām sportiskām aktivitātēm (Mullis et al., 2017b).

“Liec malā visu – sāc lasīt!” ir kampaņa, kas norisinās Kazahstānā un ir kļuvusi par skolu tradīciju. Šajā dienā skolotāji kopā ar skolēniem no 1. līdz 11. klasei, kā arī citi skolas darbinieki 30 minūtes lasa daiļliteratūru. Pēc tam visās klasēs tiek organizēta stunda, kurā skolēni pastāsta, ko lasījuši. Ļoti līdzīgas aktivitātes notiek arī citās valstīs, piemēram, Dienvidāfrikas Republikā (Mullis et al., 2017b).

Ir redzams, ka gan Latvijā, gan citās pasaules valstīs lasītprasmei, tās pilnveidei un intereses veicināšanai par to ir nozīmīga vieta izglītības procesā. Dažādas interesantas iniciatīvas, programmas un projekti apstiprina, ka ir ļoti svarīgi, lai lasītprasmes attīstīšana un lasīšanas process konsekventi notiktu kā skolā, tā mājās, kur ģimenes piemēram un aktivitātei ir liela nozīme. Nenoliedzami ir svarīgi, lai lasīšana būtu interesants un brīvprātīgs process, ko lieliski palīdz veicināt dažādas interaktīvas un radošas programmas.

4.4. Ieteikumi

Skolu vadītājiem

Skolu vadītāju un vadītāju vietnieku uzdevumi lasītprasmes veicināšanā (Bureau, 2002):

- aktualizēt lasīšanu kā regulāru skolas aktivitāti un nodrošināt atbildīgo personu un resursus, lai veicinātu lasīšanu visā skolā;
- veikt uzdevumu un pienākumu sadali par lasīšanu atbildīgajām personām atbilstoši izvirzītajam mērķim;
- sekot līdzi jaunākajām lasīšanas tendencēm, tostarp e-grāmatām, un iepazīt jaunāko tehnoloģiju attīstību un to pielietošanu skolā;
- attīstīt mūsdienīgas bibliotēkas pakalpojumu efektivitātes paaugstināšanai;
- vadīt un apvienot skolas darbiniekus, lai veidotu starppriekšmetu saikni un plānotu lasīšanas apguvi visās mācību programmās, mācību stundās, kā arī ārpusklases nodarbībās;
- atbalstīt skolas iesaistīšanos dažādās nacionālās vai pat starptautiskās lasīšanas veicināšanas iniciatīvās vai projektos.

Skolotājiem

Lasītprasmes veicināšanai sākumizglītības klasēs ir vērts izmantot dažādas atlidzības, piemēram, nelielas balvas. Jāpievērš uzmanība arī tam, kā apbalvojumus būs iespējams iegūt tiem bērniem, kam lasīšana nevedas.

Svarīga ir lasīšanas pieredzes apmaiņa starp skolotājiem un skolēniem un sarunas starp skolēniem par lasītprieku. Ja skolotājam izdodas panākt situāciju, kurā bērni cits citam ar aizrautību stāsta par izlasīto, mērķis ir sasniegts.

Svarīgi ir organizēt daudzveidīgas lasīšanas nodarbes stundu laikā un ārpus skolas, piemēram, organizējot grāmatu klubus un veidojot skolēnu ieteikto grāmatu sarakstus.

Būtiski piedāvāt ļoti dažādus lasīšanas materiālus, lai apmierinātu dažādu lasītāju intereses. Tā kā sākumizglītības klasēs galvenais ir attīstīt skolēnos prieku par lasīšanu, ir pieļaujama arī lasītāju spējām pārāk vieglu lasāmo tekstu izvēle.

Būtu svarīgi iesaistīt skolēnus klases vai skolas bibliotēkas grāmatu atlasē un vēlamo grāmatu sarakstu izveidē.

Jācenšas lasīšanu padarīt par pēc iespējas aizraujošāku nodarbošanos, piemēram, lasot lomās, un jāaicina to darīt arī ģimenēs.

Lai sākumizglītības vecuma skolēnu lasītprasme attīstītos, ar lasīšanu jānodarbojas vismaz 30 minūtes dienā ārpus skolas. To vislabāk panākt, izmantojot brīvās izvēles literatūru vai kooperējoties ar citu priekšmetu skolotājiem, vai rosinot lasīt ne tikai daļlīteratūru, bet arī kādus interesantus izziņas materiālus par dažādām tēmām.

Ir vērts rosināt skolēnus izteikt viņu viedokli par izlasīto, nedalot to vēlamā vai nevēlamā, pareizā vai nepareizā, respektīvi, rast iespēju visiem skolēniem izteikt eksperta viedokli par lasīto. Tas var palīdzēt gan paaugstināt visu lasītāju pašvērtējumu, gan veicināt lasīšanas motivācijas veidošanos.

Vērtīgi arī būtu rosināt savu skolēnu piedalīšanos lasīšanas veicināšanas iniciatīvās un programmās Latvijā.

Vecākiem

Vecākiem ieteicams iesaistīties lasīšanas aktivitātēs kopā ar bērnu tā, lai visi dalībnieki no tā gūtu pēc iespējas vairāk prieka, piemēram, kamēr bērns mazs, lasīt viņam priekšā to, ko viņš vēlas, bet vēlāk, kad atvase jau māc lasīt, iesaistīties lasīšanā lomās.

Jācenšas, lai bērns vismaz pusstundu dienā mājās pavada lasot. Lai tā notiktu:

- jābūt pieejamai literatūrai, kas viņu interesē;
- jābūt vietai, kur ērti lasīt un nekas netraucē;
- jābūt laikam, ko veltīt lasīšanai;
- vecākiem šī aktivitāte jārosina un/vai jāatbalsta.

Šādam mērķim labi piemēroti ir speciāli plānoti brīži, kad visa ģimene lasa. Katrs var lasīt, ko un kur vēlas, bet tajā laikā sprīdī mājās ir klusums, neskan televizors un dators ir izslēgts.

Tāpat vecākiem vēlams būt atsaucīgiem un iesaistīties dažādās sabiedriskās lasīšanas veicināšanas aktivitātēs.

Kopsavilkums

Motivācija ir veids, kā gūt labākus mācību panākumus. Motivācijas veidošanās procesā notiek mijiedarbība starp ārējiem faktoriem un cilvēka iekšējo stāvokli, viņa vajadzībām un citiem psihiskiem veidojumiem, kuri ietver iedzimto un iegūto pieredzi. Dažāda veida intereses un vērtību izpratne ir skolēna izglītības rezultāts, tātad motivācija ir gan mācību mērķis, gan līdzeklis. Tātad sabiedrība ir atkarīga no skolas ne tikai mācību priekšmetu apguvē, bet arī tāpēc, ka skola rada nepieciešamību gūt panākumus turpmākajā dzīvē (Jarmakoviča, 2017).

Sociālo motīvu vadīts skolēns orientējas uz sadarbību ar apkārtējiem, un viņa mācību procesa pamatā ir saskarsme. Būtiska ir arī atzinības gūšana no citiem skolēniem, skolotājiem un vecākiem. Izziņas motīvu vadīts skolēns ir orientēts uz jaunu zināšanu gūšanu, savu intelektuālo spēju pilnveidošanu.

Pamatizglītības sākumposma vecuma bērnu mācību motivācijas veidošana no skolotāja prasa neatlaidību, patiesu ieinteresētību, lielu pacietību. Tikai tāds skolotājs, kam ir dziļa interese par mācāmo priekšmetu, mīlestība pret bērniem un savu profesiju, var panākt, lai skolēnos veidotos noturīga pozitīva motivācija mācīties un lasīt (Jarmakoviča, 2017).

Skolēnu motivāciju līdz desmit gadu vecumam izteikti ietekmē skolotāji un vecāki, bet pēc desmit gadu vecuma sasniegšanas – vienaudži un klasesbiedri.

Labiem lasītājiem ir pozitīva attieksme pret lasīšanu, attīstīta fantāzija un koncentrēšanās spēja.

Puse no Latvijas zēniem 4. klasē nedomā, ka lasīt būtu stilīgi.

Grāmatu dāvanā vēlas saņemt aizvien mazāk 4. klases skolēnu, it īpaši zēnu.

Katrs ceturtais Latvijas skolēns domā, ka lasīšana ir vairāk vai mazāk garlaicīga nodarbe. Aptuveni tikpat daudz 4. klases skolēnu saka, ka viņiem nepatīk lasīt. Šāda attieksme negatīvi ietekmē lasītprasmes sasniegumus. Arī starptautiski salīdzinoši varētu vēlēties, lai Latvijā būtu vairāk bērnu, kam patīk lasīt.

Kopš 2001. gada Latvijā pastāvīgi samazinās to 4. klases skolēnu īpatsvars, kas ārpus skolas lasa savam priekam katru dienu vai gandrīz katru dienu, bet pastāvīgi palielinās to skolēnu īpatsvars, kas to dara vienreiz vai divreiz mēnesī.

Latvijas skolēniem ar krievu mācību valodu ir gan pozitīvāka attieksme pret lasīšanu, gan augstāki lasītprasmes sasniegumi, savukārt skolēniem ar latviešu mācību valodu ir izteiktāki dzimumu stereotipi par lasīšanu kā sievišķīgu aktivitāti un arī ievērojami lielāka sasniegumu starpība starp zēniem un meitenēm (meiteņu sasniegumi ir augstāki).

Puse Latvijas 4. klases zēnu mājās tikpat kā nelasa, bet, lai attīstītu lasītprasmi, ar to būtu jānodarbojas vismaz 30 minūtes dienā ārpus skolas laika.

Tiem skolēniem, kam patīk lasīt, ir vēlšanās dalīties pieredzē par to, ko lasījuši, kā arī izteikt savu viedokli par lasīto, un viņi labprāt lasa tādus tekstus, kas kaut ko iemāca, rosina pārdomas vai palīdz gūt jaunas zināšanas.

Ar skolēnu interesi un patīku pret lasīšanu cieši saistīti gan sociālie, gan izziņas motīvi.

Kopš 2001. gada Latvijā ir samazinājies gan grāmatu skaits skolēnu mājās, gan laiks, ko viņi pavada lasot priekā pēc, gan arī prieks, saņemot grāmatu dāvanā.

Mūsdienās katrā attīstītā valstī, kas rūpējas par izglītību un tās kvalitāti, īpaša uzmanība tiek pievērsta lasītprasmes apguves veicināšanai. Tas notiek ne tikai skolu, bet arī sabiedrības līmenī. Tiek rīkotas dažādas aktivitātes, kampaņas un iniciatīvas, kuru dalībnieki ir gan skolēni un skolotāji, gan bibliotēkas, vecāki, sabiedrībā pazīstami cilvēki un citi sabiedrības locekļi. Pat dzīvnieki var tikt iesaistīti, lai, piemēram, motivētu bērnu palasīt priekšā savam draugam, kurš var izrādīties suns vai trusītis, vai kāds cits mīlulis. Visu iniciatīvu pamatā ir centieni rosināt lasīšanu kā interesantu un brīvprātīgu aktivitāti.

5. Agresija, pāridarījumi un emocionālā vide sākumskolā un to ietekme uz lasītprasmes sasniegumiem

5. Aggression, Bullying and Emotional Environment in Primary School and Their Impact on Reading Achievement

Vai skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir saistīti ar pāridarījumiem un emocionālo vidi skolā? Cik izplatīti ir dažādi agresijas veidi 4. klašu skolēnu vidū Latvijā? Cik bieži vardarbību skolā piedzīvo zēni un meitenes, un cik bieži – pilsētu un lauku bērni? Ko skolotājs var darīt situācijas uzlabošanai?

5.1. Vienaudžu agresija skolās

Skolas uzdevums ir attīstīt ne tikai zināšanas un prasmes, bet arī sagatavot skolēnus dzīvei sabiedrībā. Tas nozīmē attīstīt sociālās prasmes. Tāpēc skolā ir svarīgi radīt labvēlīgu emocionālo vidi, kas ir priekšnoteikums skolēnu vēlmei mācīties un pilnveidoties, mācīties sadarboties ar citiem, labi uzvesties un iemācīties būt patstāvīgiem. Tie skolēni, kas savā attīstībā dzīvo nelabvēlīgā emocionālajā vidē, gan neparāda savas spējas, gan atpauzē mācībās, gan projicē savas negatīvās emocijas uz citiem sabiedrības pārstāvjiem turpmākajā dzīvē, un viņiem ir lielāks risks ar laiku iesaistīties kriminālās darbībās. Šādiem skolēniem nākotnē ir lielāka varbūtība sastapties ar mentālām un fiziskām problēmām, kā arī ir ierobežotas iespējas sasniegt savu pilno potenciālu (Golubicka, 2018).

Agresija un skolēnu slikta uzvedība bojā atmosfēru klasē, tā traucē mācību procesu un neļauj ne skolēniem, ne skolotājiem sasniegt mācību mērķus. Kad skolēni dara viens otram pāri, tas rada klasē nemīlīgu un bailpilnu vidi un traucē mācību procesu (Özben, 2010).

Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma *PIRLS 2016* rezultāti

parāda, ka Latvijā viens no pieciem 4. klases skolēniem apmēram reizi nedēļā cieš no vienaudžu vardarbības skolā (Mullis et al., 2017a).

Acīmredzot vienaudžu agresija Latvijas skolās ir problēma. Ir velti cerēt, ka situācijā, kad klases biedri skolēnam dara pāri, viņš vai viņa mācīsies tikpat labi kā emocionāli pozitīvā vai vismaz neitrālā vidē. Ja skolēns klasē jūtas nepieņemts, tiks bremsēta arī viņa kognitīvā attīstība un līdz ar to arī mācību, tostarp lasīšanas, sasniegumi. Skolas sociālajai un psiholoģiskajai videi ir ļoti liela loma skolēnu dzīvē. Pozitīva vide ir nepieciešama, lai skolēni dzīvotu laimīgu un piepildītu dzīvi, tostarp maksimāli attīstot savu akadēmisko potenciālu un gūstot panākumus mācībās.

Šajā nodaļā sīkāk tiek analizēta emocionālā vide Latvijas 4. klašu skolēnu vidū un tās ietekme uz skolēnu lasītprasmes līmeni. Analizēti *PIRLS 2016* pētījuma dati par 4. klases skolēnu lasītprasmi saistībā ar emocionālo vidi skolās salīdzinājumā ar līdzīgiem rādītājiem tuvākajās kaimiņvalstīs.

5.2. Agresija, pāridarījumi un vardarbība – jēdzieni un izpausmes

Starptautiskajā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā *PIRLS 2016* bez skolēnu lasītprasmes sasniegumiem un citām ar lasīšanu saistītām aktivitātēm tika pētīta arī skolas un mājas vide. Plašs jautājumu loks tika atvēlēts tematam par skolēnu uzvedību skolā un savstarpējiem pāridarījumiem, kā arī par skolas emocionālo vidi skolotāju, skolu direktoru un vecāku skatījumā. Pētījumi par skolēnu pāridarījumiem starptautiskajā ziņojumā tika apkopoti gan katram jautājumam atsevišķi, gan apvienoti vienā skolēnu agresijas indeksā – SAI (*SBI – Student bullying index*) (Mullis et al., 2017a).

Pirms runājam par emocionālo vidi un pāridarījumiem skolā, būtu svarīgi noskaidrot pētījumā izmantotos jēdzienus un to atveidi latviešu valodā. Tā pāridarījums ir netaisna rīcība, izturēšanās (attiecībā pret kādu), kas aizskar, sagādā ciešanas; pārestība (Oxford University Press, 2019b). Vardarbība savukārt ir personas aizskārums ar fizisku spēku (piemēram, nodarot miesas bojājumus, sitot, spīdzinot) vai draudiem, iebiedēšanu (piemēram, aplaupot) (Latviešu literārās valodas vārdnīca, 1972–1996). Angļu valodā, runājot par vardarbību pret personu,

bieži tiek lietoti jēdzieni *bulīng* (*bullying*) un *mobīng* (*mobbing*). Termina *mobīng* tulkojums tiek piedāvāts kā ‘mobings’ (Veisbergs, 2016), ar nozīmi ‘personas aizskaršana darba vietā’, bet vienīgais jēdziena *bulīng* tulkojums latviešu valodā tiek piedāvāts kā ‘huligānisms’ (Belzēja u. c., 1995), kas ne pārāk precīzi apraksta ar šo terminu izteiktās darbības. Ir novērots, ka latviešu valodā jēdzienu *bulīng* lieto kā ‘bulīngs’ (piemēram, Stūre, 2018; Golubicka, 2018) vai kā ‘vienaudzīgu fiziskā un emocionālā vardarbība’ (LSM, 2017).

Pētnieki norāda, ka nav īsti precīzas *bulīng* definīcijas (Smith, 2016). Vairāki pētnieki *bulīng* apraksta kā agresīvas uzvedības apaškategoriju, ko raksturo naidīgs nodoms no personas varas pozīcijā, kad upuris nespēj sevi pasargāt, un tā notiek atkārtoti, sistemātiski (Burger et al., 2015; Smith, 2016; UNESCO, 2017). Tajā pašā laikā agresiju definē kā destruktīvu uzvedību, kuras iemesls bieži ir frustrācija; pēc formas visbiežāk iedala verbālajā (runas), fiziskajā un pastarpinātajā agresijā (Breslavs, 1999). Tādēļ šajā nodaļā turpmāk jēdziens *bulīng* tiks tulkots kā ‘sistemātiska agresija’, jo, aprakstot šādus pāridarījumus, definīcijā tiek izmantots vārds “agresija”.

Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā *OECD PISA 2015* sistemātiska agresija (*bullying*) tiek definēta kā sistemātiska varas ļaunprātīga izmantošana fiziskā (sītot, iedunkājot vai sperot) un verbālā (apsaukājoties, nīrgājoties, aprunājot) veidā. Sistemātiska agresija ietver arī sociālo izslēgšanu, skolēni tiek ignorēti, netiek aicināti piedalīties spēlēs vai ballītēs (OECD, 2017a).

Sistemātiska agresija, kas vērsta uz noteiktu upuri, bērnu vidū sākotnēji tiek novērota sākumskolas posmā septiņu vai astoņu gadu vecumā. Pirmsskolas vecumā bērnu agresija vienam pret otru ir drīzāk netīša nekā apzināta (Smith, 2016). Sistemātiskas agresijas un mobinga jēdzieni tiek izmantoti, lai raksturotu dažāda veida pāridarījumus, bet daudzos gadījumos tos lieto gan kā sinonīmus, gan kā terminus ar atšķirīgu nozīmi, tomēr tie abi raksturo vardarbīgu rīcību (Sperry, 2009). Dažādās publikācijās sastopamas versijas, kuru līdzība ir acīmredzama (sk. 5.1. tabulu) (Crawshaw, 2009; Ruduša, 2012; Leymann, 1990; Golubicka, 2018).

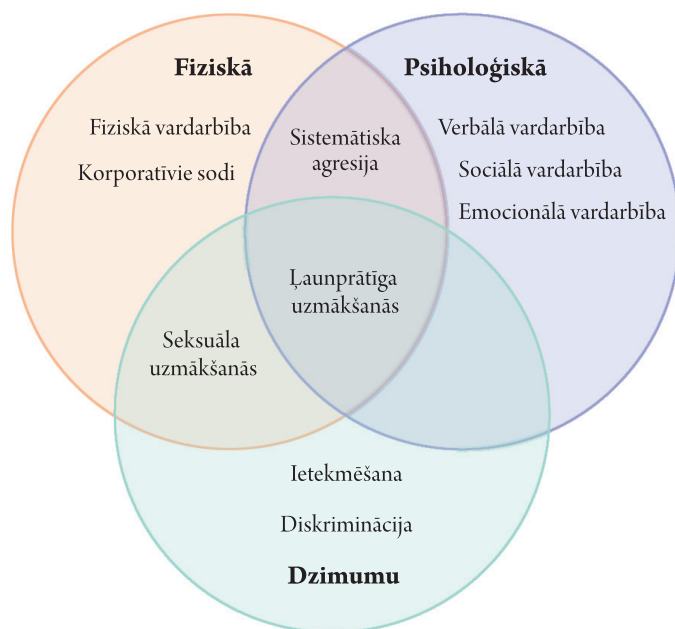
5.1. tabula. Sistemātiskas agresijas un mobinga jēdzienu versijas

Sistemātiska agresija	Mobings
<ul style="list-style-type: none"> • indivīda agresija pret citu indivīdu • grupas agresija pret indivīdu • grupas agresija pret citu grupu • augstākstāvošā agresija pret padoto • savstarpējo attiecību kārtošanas paņēmieni skolēnu un studentu vidē 	<ul style="list-style-type: none"> • grupas agresija pret indivīdu • grupas agresija pret citu grupu • vienaudžu agresija pret citu vienaudzi • skolēnu nelabvēlīgas aktivitātes vienam pret otru • negatīvas darbības, kas veiktas ilgākā laika periodā un sistemātiski vērstas pret vienu vai diviem cilvēkiem ar mērķi viņus pazemot • manipulācija ar upura reputāciju, ar komunikāciju, kas vērstā pret upuri, ar sociālās situācijas un darba apstākļu pasliktināšanu, ar vardarbību un vardarbības draudiem

Vita Ruduša norāda, ka termins “sistemātiska agresija” lielākoties tiek izmantots, raksturojot savstarpējo attiecību kārtošanas paņēmienus skolēnu un studentu vidē. Un otrādi – jēdziens “mobings” plaši tiek izmantots organizāciju kontekstā, taču parādības raksturojums daudzos aspektos sakrīt ar sistemātiskas agresijas izpausmju skaidrojumu, tādēļ nereti par mobingu dēvē arī skolēnu nelabvēlīgas aktivitātes un pāridarījumus vienam pret otru (Ruduša, 2012). Katrā gadījumā, gan sistemātiska agresija, gan mobings ir agresijas izpausmes, kuras var iedalīt fiziskā un verbālā agresijā. Verbālā agresija ietver strīdus, vārdisku pazemošanu, izjokošanu, apsūkāšanos, baumu izplatīšanu, nerunāšanu un ignorēšanu, arī nepiedienīgu žestu un mimikas rādīšanu (Leymann, 1990; Sun, Shek, 2012). Verbālo mobingu var arī saukt par emocionālo vardarbību, un vainīgos ir iespējams saukt pie atbildības, tādēļ gan skolēniem, gan vecākiem būtu jāzina, kur meklēt palīdzību un kā aizsargāt savas tiesības (Rūsiņa, 2009). Fiziska agresija ietver kaušanos, personisko mantu iznīcināšanu, grūstīšanos (Leymann, 1990; Sun, Shek, 2012). Agresīvos skolēnus uzskata par skolēniem, kam ir uzvedības problēmas. Citi skolēni, sastopoties ar agresīvu uzvedību un draudiem, var justies slikti un iebiedēti (Sun, Shek, 2012). Ja skolēni izjūt emocionālo vardarbību skolā, nemaz nerunājot par fizisku agresiju, tad viņi negrib iet uz skolu, un nekādi citi faktori neraisīs vēlmi atrasties skolā. Ja emocionālās vides viens no svarīgākajiem faktoriem ir savstarpējās attiecības, tad šāda saskarsme noteikti ietekmē ne tikai bērna skolas uztveri, bet arī mācību kvalitāti. Emocionālā vardarbība, neatkarīgi no izvēlētās

uzbrukuma stratēģijas, ir klātesoša gandrīz visos gadījumos (Rudša, 2012), un profesionāļiem ir jāpamana sociālās atstumtības riski un jāpalīdz tie mazināt (Ločmele, Mihejenko, 2016).

UNESCO arī ir pievērsusies dažādiem vardarbības veidiem, kas notiek mācību iestādēs. Dažādie vardarbības veidi ir atspoguļoti 5.1. attēlā, un tie ietver fizisku, psiholoģisku un ar dzimumu saistītu vardarbību. Kā redzams, sistemātiska agresija ietver gan psiholoģiskas, gan fiziskās vardarbības veidus (UNESCO, 2017). Pie sistemātiskas agresijas pieder arī grupveida kibertirāzēšana (*cyber-mobbing*) un kibertirāzēšana (*cyber-bullying*) (Latvijas Nacionālais terminoloģijas portāls, b. g.), kas ietver elektronisko tekstu, attēlu un videofragmentu pārūtīšanu ar mērķi ļaunprātīgi darīt pāri kādai personai (UNESCO, 2017). Tajā pašā laikā emocionāla vardarbība pret bērnu tiek definēta kā bērna pašcieņas aizskaršana draudot, lamājot, nievājot, ņirgājoties, kritizējot un tamlīdzīgi. Tā ir arī bērna atraidīšana, pazemošana, izolēšana un ignorēšana (Latvijas Enciklopēdiskā vārdnīca, 2002).



5.1. attēls. Vardarbības veidi skolā (UNESCO, 2017)

Pētnieki (Sun, Shek, 2012; Morin, 2019) konstatējuši, ka skolēnu agresijas un sliktās uzvedības iemesli ir saistīti gan ar skolu, gan ar pašiem skolēniem. Tie ir garlaicība, motivācijas trūkums, neienīeresētība mācību priekšmetā, neskaidri nospraustas uzvedības robežas, uzmanības trūkums, skolēnu uzvedība grupā un vienaudžu spiediens, pašdisciplīnas trūkums, vēlme būt situācijas noteicējam, iespēja nedarīt klasē uzdotos pienākumus, problēmas mājās, skolēni ar īpašām vajadzībām. Skolēni ar savu uzvedību bieži vien parāda savas sajūtas, ko nespēj izteikt vārdos. Lai saprastu, kā reaģēt uz skolēnu sliktu uzvedību, ir jāsaprot, kas tai ir par iemeslu. Eimija Morina (*Amy Morin*) papildus min šādus iemeslus, kāpēc skolēni nepiedienīgi uzvedas:

- viņi atdarina citus cilvēkus – kopē kino, televīzijā vai dzīvē noskatītus uzvedības modeļus, un tādēļ būtu jāierobežo saskarsme ar negatīvajiem lomu modeļiem, agresīvām filmām;
- pārbauda ar noteikumiem uzliktās robežas. Šādos gadījumos ir svarīgi, ka noteikumu pārkāpēji izjūt savas darbības negatīvās sekas, un noteikumi tiek piemēroti visiem vienādi;
- nespēj kontrolēt savas emocijas. Skolēniem jā māca, kā saprast savas jūtas un kā tikt ar tām galā un vajadzības gadījumā nomierināties;
- bērniem ir nepiepildītas vajadzības. Gadījumos, kad bērns ir slims, izsalcis vai noguris, viņa uzvedība pasliktinās;
- sliktā uzvedība noved pie vēlāmā rezultāta. Ja skolēni, lai dabūtu to, ko vēlas, pārkāpj noteikumus, un tas tiek akceptēts no pieaugušo puses, tad tas tiks darīts atkal un atkal (Morin, 2019).

Ja skolēni mēdz būt agresīvi pret skolotājiem, uzvedas rupji vai neklausa, tas var pāraugt fiziskā agresijā, grūstoties vai bojājot skolas vai citu skolēnu mantas. Šādi pārkāpumi norāda uz disciplīnas problēmām skolā, tie ietekmē mācību procesu, prasa skolotāja iejaukšanos un nav jāpacieš (Sun, Shek, 2012).

5.3. Emocionālā vide un skolēni ar uzvedības problēmām skolā

Pētījumi par sistemātisku agresiju skolā ir aizsākušies jau 20. gadsimta 70. gados, taču kopš 2011. gada publikāciju skaits par sistemātisku agresiju skolās pēc *Web of Science* datiem ir pieaudzis no 2156 publikācijām laika posmā no 2006. līdz 2010. gadam līdz 6095 publikācijām laika posmā no 2011. līdz 2015. gadam. Arī pētījumu fokuss mainījies no sākotnējiem agresīvas uzvedības aprakstiem uz pāridarījumu cēloņsakarību noteikšanu (Smith, 2016).

Arī starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi arvien lielāku uzmanību pievērš emocionālās vides pētījumiem skolās. Tā, piemēram, Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā *OECD PISA 2015* tika noskaidrots, ka 34 no 53 dalībvalstīm vismaz pāris skolēni klasē cieš no verbālas sistemātiskas agresijas dažas reizes mēnesī. Fiziska vardarbība notiek retāk, tomēr tā ir liela problēma daudzās skolās – vidēji apmēram viens skolēns klasē tiek iekautīts dažas reizes mēnesī (OECD, 2017a).

Vairākās valstīs to skolēnu skaits, kas nejūtas piederīgi skolai, ir palielinājies kopš 2003. gadā veiktā *OECD PISA 2003* pētījuma (OECD, 2017a).

Tajā pašā laikā *OECD PISA 2015* pētījumā ir novērots, ka ģimenei ir liela loma skolēnu sasniegumos. Tiem skolēniem, kuru vecāki katru nedēļu pavada laiku pārrunās ar saviem bērniem, ēdot kopā pie galda galveno maltīti un pārrunājot ar bērnu viņa skolas gaitas, ir par 22–62% lielāka apmierinātība ar dzīvi nekā tiem, kuru vecāki velta saviem bērniem mazāk laika (OECD, 2017a).

Sistemātiska verbāla agresija pret skolēniem *OECD* valstīs *PISA 2015* pētījumā tika novērota diezgan bieži. Vidēji 11% skolēnu vairākas reizes mēnesī tika apsmieti, 7% tika ignorēti un apmēram par 8% skolēnu tika izplatītas baumas (OECD, 2017a).

Sistemātiska fiziska agresija *OECD* valstīs arī tika analizēta. 2015. gadā dažas reizes mēnesī tika iekautīti vai pagrūsti vidēji 4% 15 gadus vecu skolēnu, 7,7% skolēnu tika iebiedēti, bet 4% skolēnu tika atņemtas vai sabojātas piederošās mantas (OECD, 2017a).

Saskaņā ar *PISA 2015* pētījuma datiem visās *OECD* valstīs zēni vairāk cieša no sistemātiskas agresijas nekā meitenes, izņemot baumas un ignorēšanu – šajos

agresijas veidos pāridarījumus biežāk pieredzēja meitenes. Imigrantu bērni, kas ie-
braukuši valstī 13–16 gadu vecumā un uzsāk skolas gaitas savā jaunajā mītnes zemē,
ir vairāk pakļauti agresijas riskam (OECD, 2017a).

Zviedrija veic nopietnus pasākumus, lai cīnītos pret vardarbību skolās. 2006. gadā tā ir pieņēmusi likumu, kas izglītības iestādēs aizliedz diskrimināciju un pazemošanu. Skolām ir jāizstrādā mobinga novēršanas pasākumi. Skolas vispirms nosaka nedrošākās vietas (garderobe, tualetes, telpas pie sporta zāles u. tml.), kurās var notikt tādas vardarbīgas parādības kā grūstišanās vai kaušanās, tad noskaidro agresijas cēloņus un lemj par pieaugušo uzraudzību šajās vietās. Ja skolā tiek saņemta ziņa par mobingu, nekavējoties tiek runāts ar cietušo, pēc tam seko pārrunas ar pāridarītāju. Šo pārrunu mērķis ir likt bērniem saprast, ka emocionālā vai fiziskā vardarbība skolā netiek akceptēta, un palīdzēt izprast, kā rīkoties citādi (Krasta, 2016). Tomēr jāatzīmē, ka vardarbība pret skolēnu var notikt gan klasē, gan pa ceļam no skolas uz mājām, gan mājās, gan kibertelpā (UNESCO, 2017).

Arī Latvijā ir veikti vairāki pētījumi par vardarbību pret skolēniem. Tā 2009. gadā Tiesībsarga birojs veica pētījumu “Vardarbība jeb mobings Latvijas skolās”, kurā no apmēram 3000 aptaujātajiem 42% atzina, ka ir saskārušies ar vardarbību skolā. Visvairāk skolēnu bija pieredzējuši verbālu pāridarījumu – apsmiešanu (25%), aprunāšanu (24%), apsūkāšanu (23%). Fizisku vardarbību (sišanu, mantu atņemšanu) bija pieredzējuši 5% skolēnu, bet 12% – atstumšanu un ignorēšanu. Kas attiecas uz palīdzības saņemšanu gadījumos, kad skolēns ir pieredzējis vardarbību, 35% ir saņēmuši palīdzību, 41% atzina, ka ne vienmēr ir saņēmuši palīdzību un drošības sajūtu tad, kad to ir lūguši, un 24% skolēnu palīdzību un drošības sajūtu vispār nesaņēma (Rūsiņa, 2009).

Projektā “Bērna kā cietušā aizsardzība un sociālpsiholoģiskā palīdzība”, ko no 2011. līdz 2013. gadam īstenoja centrs “Dardedze”, tika konstatēts, ka Latvijai ir vieni no augstākajiem vienaudžu vardarbības rādītājiem. Pētījumā konstatēja, ka 11 gadu vecumā 22% meiteņu un 24% zēnu ir vismaz divas reizes mēnesī cietuši no vienaudžu vardarbības. Tajā pašā laikā 10% aptaujāto meiteņu un 21% zēnu atzina, ka paši ir vardarbīgi izturējušies pret saviem vienaudžiem vismaz divas reizes mēnesī. Tika konstatēts, ka vardarbīgo zēnu un meiteņu īpatsvars līdz ar

vecumu pieaug, un 15 gadu vecumā 23% meiteņu un 36% zēnu izturas vardarbīgi pret vienaudžiem (Dardedze, 2013).

No 2010. līdz 2012. gadam notika Rīgas un Kuldīgas skolu izglītības psihologu veiktā aptauja ar mērķi veicināt drošu vidi skolās, kurā piedalījās 4450 4.–7. klašu skolēni. Pētījumā noskaidroja, ka vairākums skolēnu (71%) skolā jūtas labi, 24% – jūtas ciešami, bet 5% – jūtas slikti. Tajā pašā laikā 14% skolēnu atzina, ka tiek fiziski iespaidoti, 9% skolēnu saņēma draudus, daļai skolēnu (2%) pieprasīja naudu un daļu (4%) – mēģināja iesaistīt pretlikumīgās darbībās (LSPA, 2012). Skolēni informēja, ka pret sevi vērstu agresiju viņi pieredz klasē, tualetē, ēdnīcā, garderobē un pie skolas ēkas. No to skolēnu skaita, kas skolā pieredzēja pāridarījumus, 38% mēģināja paši ar to tikt galā, 26% runāja par to ar saviem vecākiem, 23% par to informēja savus skolotājus un 2% runāja ar skolas direktoru. Pētījuma autori iesaka pieaugušajiem iesaistīties konfliktsituāciju risināšanā, lai varmākām nerastos priekšstats, ka viņu agresīvā rīcība tiek akceptēta (LSPA, 2012). Skolēni uzskata, ka agresijas iemesli ir tie skolēni, kas sevi uzskata par pārkāpiem, kā arī aprunāšana un skaudība. Pētījuma autori iesaka sabiedriskajiem medijiem uzmanīgi pārdomāt popularizētos viedokļus, veicināt pozitīvu sabiedrības attieksmi kopumā, jo skolēni ir tendēti kopēt sabiedrībā novērojamās norises (LSPA, 2012).

Lai novērstu agresijas un vardarbības izpausmes skolā, svarīga ir skolotāju prasme vadīt procesus klasē, jo tas ietekmē emocionālo vidi un veicina skolēnu motivāciju mācīties. Ramons Lūiss (*Ramon Lewis*) uzskata, ka skolā un klasē ir svarīgi ievērot iekšējās kārtības noteikumus un uzvedības normas, tādejādi nodrošinot disciplīnu, kas veicina sekmīgu mācību procesu, rada atbilstošu mācīšanās vidi un veido skolēnos izpratni par vērtībām un indivīdu tiesībām (Lewis, 2001). Vienlaikus skolotājiem ir jāapzinās, ka arī viņu pašu uzvedība reizēm var veicināt skolēnu agresiju. Tas nozīmē, ka skolotāja teiktais un rīcība tieši ietekmē skolēnus un savukārt skolēnu rīcība un teiktais tieši ietekmē skolotājus, tādējādi radot ciklu, kas puses var savstarpēji bagātināt vai izraisīt konfliktu. Pozitīva atmosfēra klasē un rakstīto un nerakstīto klases noteikumu ievērošana ir sevišķi svarīga skolēniem, kas atrodas riska grupā, lai viņi varētu iemācīties, kā efektīvi darboties skolā, un vēlāk iekļautos sabiedrībā (Polirstok, Gottlieb, 2006).

Ir novērots, ka skolotājus var iedalīt divās grupās pēc tā, kā viņi pārvalda procesus klasē. Viena skolotāju grupa ir vērsta uz sodīšanu un agresiju, kas ietver sarkastiskas piezīmes, dusmīgu kliegšanu un sodīšanu ar arvien smaguma ziņā pieaugošiem sodu veidiem. Otra skolotāju grupa ir vērsta uz attiecībās balstītu vadišanu, kas ir vērsta uz pārrunām, atzinības izteikšanu skolēniem un iesaistīšanos. Tie skolēni, kas nonāk saskarē ar attiecībās balstīta vadišanas stila skolotājiem, uzvedas daudz atbildīgāk un nav tendēti uz mācību procesa pārtraukšanu. Turpretī pie agresīvajiem skolotājiem skolēni ir biežāk tendēti demonstrēt agresīvu uzvedību un iejaukties stundas norisē (Lewis, 2001). Skolotājam un skolēniem patik būt kopā, viņi ir savstarpēji izpalīdzīgi un izturas cits pret citu pieklājīgi un ar cieņu, ja skolotājs izrāda personisku interesi par skolēniem arī ārpus tiešo mācību uzdevumu ietvariem, pieņem vai izmanto skolēnu izteiktās idejas, aktīvi veicina grupas saliedētību darbā un uzvedībā (Waterhouse, 1999).

Sveins Eriks Fjelds (*Svein-Erik Fjeld*) ir uzskaitījis, ko skolēni gaida no skolotāja:

- patīkamas un atbrīvotas atmosfēras radīšanu;
- kontroles saglabāšanu klasē (skolotājs labi pārvalda klasi, nepārtraukti neaizrāda par nepieciešamību mierīgi sēdēt solos);
 - spēju jauno vielu pasniegt skolēniem interesantā veidā (skolotājs stundā maina darba formas);
 - mācīšanās motivāciju;
 - iepazīstināšanu ar stundas mērķi pirms katras stundas;
 - uzdevumu skaidrojumu, kas darba procesā jāveic;
 - pārliecību, ka skolotājam ir skaidrs, ko viņš no skolēniem var gaidīt (skolotājs neliek skolēniem strādāt pārāk ātri, nekļūst nikns, ja skolēni kļūdās);
 - skolēna rīcības novērtēšanu, palīdzību, kad tas ir nepieciešams;
 - iedrošinājumu no skolotāja arī tad, ja skolēniem zudusi ticība saviem spēkiem (Fjelds, 1998).

Ko sliktu skolotājs var nodarīt skolēnam, izmantojot nepareizās darba metodes:

- atņemt drosmi, vēlēšanos mācīties, optimismu;

- uzskatot skolēnus par pieaugušiem cilvēkiem, izmantot neatbilstošas metodes, līdz ar to nerasniedzot plānoto rezultātu;
- vērtēt skolēnu salīdzinājumā ar citiem skolēniem;
- nonivelēt skolēna personiskos talantus, mācot priekšmetu virspusēji un neieinteresēti (Fjelds, 1998).

Pētījumi parāda, ka skolotāji daudz laika velta, lai risinātu skolēnu uzvedības problēmas. Skolēnu sliktā uzvedība ietekmē laiku, ko skolotājs var atvēlēt mācīšanai, tā rada skolotājos neapmierinātību ar darbu, zūd darba efektivitāte, un skolotāji “izdeg” (Aloe et al., 2014). Skolēnu sliktā uzvedība ietekmē arī skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības, jo tā var tikt interpretēta kā skolotāju darba nenovērtēšana. Skolotāji bieži jūtas sāpināti un atraidīti, ja skolēni slikti uzvedas (Aldrup et al., 2018). Lai skolas strādātu efektīvi, skolēnu un skolotāju labbūtībai ir jāpievērš liela uzmanība. Lai novērstu skolotāju “izdegšanu”, kā arī veicinātu konfliktu risināšanu skolās, skolotājiem ir jāmāca stratēģijas, kā tikt galā ar skolēnu uzvedības problēmām (Aloe et al., 2014, Misāne u. c., 2007). Tiklīdz skolotāji var efektīvi tikt galā ar skolēnu izaicinošo uzvedību, viņu skolēni, visticamāk, pievērsīsies mācību uzdevumiem, un viņu uzvedība uzlabosies. Tāpat skolotājiem ir jāmāca, kā tikt galā ar stresu un atpazīt “izdegšanas” pazīmes (Aloe et al., 2014).

5.4. Skolēnu sasniegumi lasīšanā saistībā ar emocionālo vidi skolā ***PIRLS 2016* pētījumā**

Lai meklētu sakarību starp emocionālo vidi un lasītprasmes sasniegumiem, tika analizēti *PIRLS 2016* pētījumā iegūtie 4. klašu skolēnu dati.

5.4.1. Skolēni

Šajā sadaļā ir analizēts skolēnu lasītprasmes līmenis saistībā ar skolēnu sajūtām skolā un skolā pieredzēto pāridarījumu biežumu. Jāatzīmē, ka *PIRLS 2016* pētījumā Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasēm bija 558 punkti (Ozola, 2017).

5.2. tabulā ir apkopoti un salīdzināti rezultāti, cik lielā mērā dažāda veida agresijas izpausmes skolā ietekmē skolēnu lasītprasmes sasniegumus. Tabulā ir

apkopoti anketās minētie astoņi agresijas veidi un vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi atkarībā no sniegtajām atbildēm. Tie skolēni, kuri minēja, ka nekad ne- cieš no pāridarījumiem, uzrāda augstākus lasītprasmes sasniegumus nekā tie, kuri cieš no agresijas vismaz vienu reizi nedēļā.

Iegūtie dati parāda, ka starp skolēniem, kuri tiek fiziski vai morāli iespaidoti vismaz reizi nedēļā, un tiem, kuri atrodas labvēlīgā vidē un netiek aizskarti, ir statistiski nozīmīga atšķirība sasniegumos. Rezultāti apliecina, ka agresija, neatkarīgi no tās veida, ietekmē skolēnu lasītprasmes sasniegumus.

5.2. tabula. Vidējo lasītprasmes sasniegumu (LS) salīdzinājums starp skolēnu grupām atkarībā no pieredzētajiem agresijas veidiem un biežuma 4. klasēs Latvijā

Agresijas veids	Lasītprasmes sasniegumi (LS) un skolēnu īpatsvars (%) atbilžu kategorijās							
	Gandrīz nekad		Dažas reizes gadā		Vienu vai divas reizes mēnesī		Vismaz vienu reizi nedēļā	
	LS (st. k.)	% (st. k.)	LS (st. k.)	% (st. k.)	LS (st. k.)	% (st. k.)	LS (st. k.)	% (st. k.)
Apsmej vai apsūkā	563 (2,6)	28 % (1,0)	566 (2,7)	30 % (1,0)	561 (3,1)	15 % (0,8)	542 (4,7)	26 % (1,0)
Nelauj kopā spēlēt	564 (2,1)	40 % (1,1)	568 (2,4)	24 % (0,9)	551 (3,8)	17 % (0,7)	539 (3,4)	18 % (0,8)
Izplata melus	562 (2,2)	42 % (1,1)	566 (2,8)	25 % (0,2)	557 (2,9)	16 % (0,6)	536 (2,9)	16 % (0,7)
Apzog	561 (1,9)	77 % (1,0)	562 (3,0)	15 % (0,6)	538 (5,2)	5 % (0,4)	511 (8,4)	4 % (0,4)
Sit vai nodara sāpes	562 (2,2)	44 % (1,3)	566 (2,5)	27 % (0,9)	552 (3,6)	14 % (0,8)	538 (3,8)	15 % (0,8)
Liek darīt kaut ko pret gribu	563 (1,9)	67 % (0,9)	557 (2,8)	18 % (0,7)	543 (4,2)	8 % (0,5)	527 (4,7)	7 % (0,5)
Izplata apkaunojošu informāciju	564 (1,9)	63 % (1,1)	556 (3,0)	20 % (0,9)	545 (4,8)	9 % (0,6)	527 (4,7)	8 % (0,5)
Draud	563 (2,0)	71 % (1,1)	561 (3,0)	14 % (0,7)	546 (4,6)	7 % (0,5)	520 (5,0)	8 % (0,6)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Lai labāk raksturotu, cik bieži skolēni pieredz pāridarījumus skolā, *PIRLS 2016* pētījumā tika izveidots skolēnu agresijas indekss, kas balstās uz jautājuma “Cik bieži gada laikā citi skolēni no tavas skolas tev ir nodarījuši pāri kādā no minētajiem veidiem (arī īsziņās un internetā)?” atbilžu variantiem apkopotā veidā visās anketā piedāvātajās agresijas formās. Agresijas veidi ir uzskaitīti 5.2. tabulā. Turpmāk skolēnu agresijas indekss tiek izmantots, lai analizētu sistemātiskās agresijas saistību ar citiem lasītprasmi ietekmējošiem faktoriem. Uzreiz jāatzīmē, ka skolēnu agresijas indeksā ar agresiju būtu jāsaprot sistemātiskā agresija (*bullying*), bet īsāka pie raksta dēļ vārds “sistemātiskā” tiek izlaists. 5.3. tabulā ir atspoguļota skolēnu agresijas indeksa saistība ar skolas vidi. Skolēniem uz jautājumu “Ko tu domā par savu skolu? Cik lielā mērā tu piekrīti šiem apgalvojumiem?” tika piedāvāts apgalvojums “Skolā es jūtos droši”.

5.3. tabula. Saistība starp skolēnu agresijas indeksu un drošības sajūtu skolā (skolēnu īpatsvars (%) no visas izlases)

“Skolā es jūtos droši”	Skolēnu agresijas indekss			Kopā
	Skolēns gandrīz nekad necieš no agresijas	Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi mēnesī	Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi nedēļā	
Pilnīgi piekritu	28 %	17 %	7 %	53 %
Drīzāk piekritu	13 %	13 %	8 %	33 %
Drīzāk nepiekritu	2 %	5 %	4 %	12 %
Pilnīgi nepiekritu	0 %	1 %	2 %	3 %
Kopā	44 %	36 %	20 %	100 %

5.3. tabulā redzams, ka no tiem skolēniem, kas nejūtas skolā droši, 6% skolēnu cieš no agresijas reizi mēnesī un 6% skolēnu – vismaz reizi nedēļā. Tāpat jāatzīmē, ka drošības sajūtas atbilžu vērtības ir statistiski nozīmīgi atšķirīgas skolēniem, kuri gandrīz necieš no agresijas, un skolēniem, kuri cieš no tās apmēram vienu reizi nedēļā. Skolēni jūtas daudz drošāk, ja viņus neietekmē fiziski vai morāli. Ja skolēns nejūtas droši vai viņš tiek regulāri morāli vai fiziski iespaidots, viņa sekmes mācībās pasliktinās. Skolēnu agresijas indeksam ir statistiski nozīmīga pozitīva korelācija (0,18) ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem – tas nozīmē, ka agresija pret skolēnu ietekmē viņa sekmes mācībās.

5.4. tabula parāda atšķirības starp zēniem un meitenēm un to, cik bieži viņi cieš no agresijas skolā. Kopumā visvairāk meiteņu (49%) un zēnu (39%) gandrīz nekad necieš no agresijas. Reizi mēnesī pret sevi vērstu agresiju pieredz apmēram vienāds zēnu un meiteņu skaits (34–38%), bet vairāk zēnu (23%) nekā meiteņu (17%) cieš no agresijas vismaz reizi nedēļā.

Citos pētījumos noskaidrots, ka agresori biežāk ir zēni, bet nav novērojamas dzimumu atšķirības agresijas upuru skaita ziņā. Zēni agresijā vairāk izmanto fizisku vardarbību. Verbālajos agresijas veidos netiek novērotas lielas dzimumu atšķirības. Meitenes vairāk piedalās kibertirāzēšanā un ignorēšanā (Smith, 2016).

5.4. tabula. Sakarība starp skolēnu agresijas indeksu un skolēnu dzimumu (skolēnu īpatsvars (%) katrā dzimuma grupā)

Dzimums	Skolēnu agresijas indekss			Kopā
	Skolēns gandrīz nekad necieš no agresijas	Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi mēnesī	Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi nedēļā	
Meitenes	49 %	34 %	17 %	100 %
Zēni	39 %	38 %	23 %	100 %
Kopā	44 %	36 %	20 %	100 %

5.5. tabulā parādīts, cik bieži pilsētu un lauku skolēni cieš no vardarbības skolā. Sakarība gan pilsētās, gan laukos ir diezgan līdzīga – 42–49% skolēnu nepiedzīvo agresiju vai vardarbību, apmēram 31–36% to piedzīvo reizi mēnesī un apmēram 20% – reizi nedēļā.

5.5. tabula. Sakarība starp skolēnu agresijas indeksu un urbanizāciju (skolēnu īpatsvars (%) urbanizācijas grupā)

Urbanizācija	Skolēnu agresijas indekss			Kopā
	Skolēns gandrīz nekad necieš no agresijas	Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi mēnesī	Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi nedēļā	
Rīga	43 %	36 %	20 %	100 %
Lielās pilsētas	43 %	37 %	20 %	100 %
Pilsētas	45 %	37 %	19 %	100 %
Lauki	50 %	31 %	19 %	100 %
Kopā	44 %	36 %	20 %	100 %

5.6. tabula atspoguļo skolēnu atbildes uz jautājumiem, kas var tikt attiecināti uz piederību skolai, un to sakarību ar lasītprasmes sasniegumiem. Piederības sajūta skolai tika pētīta vairākos PIRLS pētījuma ciklos, taču formulējumi, kas attiecas uz piederību, gadu gaitā ir mainījušies un pārklājas tikai daži. Kopumā var apgalvot, ka tie skolēni, kas drīzāk piekrīt piederības sajūtas apgalvojumiem, lasa labāk nekā tie, kas nepiekrīt vai drīzāk nepiekrīt. Izņēmums ir apgalvojumi “Skolēni mani ciena”, “Skolēni par mani rūpējas” un “Skolēni skolā citīgi mācās”, kuros atbilžu “Drīzāk nepiekrītu” rādītāji ir augstāki nekā tiem skolēniem, kas piekrīt šiem apgalvojumiem.

5.6. tabula. Latvijas skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) un atbilstība skolēnu piederības sajūtai skolai PIRLS pētījuma ciklos

Piederība skolai	Gads	Pilnīgi piekrītu		Drīzāk piekrītu		Drīzāk nepiekrītu		Pilnīgi nepiekrītu	
		LS	(st. k.)	LS	(st. k.)	LS	(st. k.)	LS	(st. k.)
Patik būt skolā	2016	552	(3,1)	564	(2,3)	555	(3,5)	540	(6,7)
	2006	537	(3,0)	549	(2,8)	543	(4,9)	521	(4,7)
	2001	545	(2,9)	547	(3,4)	550	(4,7)	530	(4,9)
Skolā jūtos droši	2016	557	(2,2)	565	(2,1)	547	(3,9)	526	(8,8)
	2006	542	(2,8)	548	(3,2)	535	(5,1)	515	(5,8)
	2001	544	(2,8)	546	(3,7)	552	(4,8)	533	(7,0)
Jūtos piederīgs skolai	2016	563	(2,4)	558	(2,5)	550	(4,1)	529	(6,8)
Skolotāji par mani rūpējas	2006	545	(2,7)	542	(3,2)	532	(5,1)	502	(8,2)
	2001	549	(2,4)	545	(3,5)	529	(5,2)	512	(7,5)
Skolēni mani ciena	2006	528	(4,2)	542	(3,1)	552	(2,9)	533	(3,7)
Skolēni par mani rūpējas	2006	520	(6,5)	545	(3,0)	549	(3,1)	533	(3,6)
Skolēni man palīdz	2006	527	(4,4)	549	(2,7)	547	(3,4)	526	(4,2)
Skolotāji grib, lai skolēni citīgi mācās	2001	547	(2,3)	536	(5,7)	524	(10,4)	503	(12,5)
Skolēni skolā citīgi mācās	2001	531	(2,7)	555	(2,8)	563	(4,6)	527	(7,3)
Skolotāji ir taisnīgi	2016	559	(1,9)	561	(2,9)	545	(5,1)	515	(8,0)
Es lepojos, ka eju skolā	2016	559	(2,1)	560	(2,6)	550	(5,5)	524	(8,2)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

PIRLS 2016 pētījumā no piederības sajūtas apgalvojumiem tika izveidots skolēnu piederības sajūtas skolai indekss. 5.7. tabulā atspoguļoti skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi saistībā ar abiem iepriekšminētajiem indeksiem – skolēnu agresijas indeksu un skolēnu piederības skolai indeksu. Tabulā atspoguļotas arī dažas Latvijai tuvākās kaimiņvalstis, kas piedalījās *PIRLS 2016* pētījumā – Dānija, Somija, Vācija, Lietuva, Polija, Krievija un Zviedrija. Var apgalvot, ka Latvijā un citās valstīs, tie skolēni, kam ir augsta piederības sajūta skolai un pret kuriem netiek vērsta vardarbība, uzrāda augstākus sasniegumus nekā tie skolēni, kam ir zema piederības sajūta skolai un kuri cieš no vardarbības vismaz reizi nedēļā.

5.7. tabula. Skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) saistībā ar skolēnu agresijas indeksu un skolēnu piederības skolai indeksu *PIRLS 2016* pētījumā

Skolēnu piederības indekss skolai	Valsts	Skolēnu agresijas indekss											
		Skolēns gandrīz nekad necieš no agresijas			Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi mēnesī			Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi nedēļā					
		LS	st. k.	%	st. k.	LS	st. k.	%	st. k.	LS	st. k.	%	st. k.
Augsta piederības sajūta skolai	Dānija	560	(2,5)	77	(1,1)	551	(4,5)	20	(1,0)	544	(12,2)	2	(0,3)
	Somija	576	(2,1)	84	(1,0)	569	(5,0)	14	(0,9)	545	(8,7)	2	(0,3)
	Vācija	564	(2,8)	70	(1,2)	545	(4,1)	25	(1,0)	502	(12,1)	5	(0,6)
	Latvija	568	(2,7)	57	(1,5)	557	(3,4)	31	(1,3)	531	(5,3)	12	(0,9)
	Lietuva	564	(3,0)	69	(1,6)	535	(5,1)	24	(1,3)	514	(6,9)	7	(0,7)
	Polija	571	(2,8)	79	(1,4)	540	(5,7)	17	(1,3)	490	(13,7)	5	(0,6)
	Krievija	589	(3,4)	62	(2,0)	576	(3,1)	28	(1,6)	558	(5,4)	10	(0,8)
	Zviedrija	566	(3,0)	82	(1,0)	552	(4,5)	15	(0,9)	524	(12,2)	2	(0,4)
Vidēja piederības sajūta skolai	Dānija	537	(3,9)	56	(1,9)	540	(4,3)	34	(1,6)	530	(7,1)	9	(0,9)
	Somija	563	(3,1)	63	(1,5)	553	(4,1)	30	(1,4)	536	(7,8)	7	(0,7)
	Vācija	545	(4,1)	49	(1,6)	534	(4,6)	38	(1,4)	518	(7,4)	13	(1,1)
	Latvija	571	(3,4)	35	(1,6)	563	(2,9)	40	(1,5)	538	(4,4)	25	(1,5)
	Lietuva	550	(4,0)	47	(2,1)	538	(5,7)	38	(1,8)	523	(5,9)	15	(1,2)
	Polija	577	(2,6)	71	(1,2)	554	(5,6)	21	(1,0)	533	(9,2)	8	(0,6)
	Krievija	588	(3,1)	42	(1,4)	581	(3,2)	40	(1,4)	568	(4,7)	18	(1,0)
	Zviedrija	553	(3,3)	59	(1,5)	546	(3,8)	32	(1,3)	538	(8,8)	9	(0,8)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Papildus skolēnu agresijas indeksam *PIRLS* pētījumā tika izveidota skolēnu agresijas skala. Tas nozīmē, ka skolēnus novērtēja pēc to atbildēm uz jautājumiem par astoņiem agresijas veidiem, kas minēti 5.2. tabulā. Tie skolēni, kas anketā atbildēja, ka gandrīz nekad nav cietuši no pāridarījumiem, saņēma vismaz 9,5 punktus agresijas skalā, kas atbilst situācijai, kad skolēni četrus agresijas veidus no astoņiem nekad nepieredz un pārējos četrus agresijas veidus pieredz vidēji dažas reizes gadā. Tie skolēni, kas cieš no agresijas apmēram reizi nedēļā, saņēma ne vairāk kā 7,9 punktus šajā skalā. Tas nozīmē, ka skolēni četrus agresijas veidus no astoņiem pieredz vienu vai divas reizes nedēļā un katru no pārējiem četriem agresijas veidiem pieredz vidēji dažas reizes gadā. Pārējie skolēni tika iekļauti indeksa kategorijā “Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi mēnesī” (Mullis et al., 2017a).

5.8. tabula atspoguļo vidējos skolēnu lasītprasmes sasniegumus saistībā ar skolēnu agresijas indeksu. Šī tabula arī atspoguļo vidējo punktu skaitu agresijas skalā. Latvija no visām kaimiņvalstīm šajā skalā saņēma vismazāk punktu (9,4). Tas nozīmē, ka Latvijas skolēni atrodas ļoti tuvu situācijai, kurā no astoņiem agresijas veidiem pieredz četrus vidēji dažas reizes gadā. Lai arī tas nav pārāk liels agresijas pieredzes rādītājs, pārējo kaimiņvalstu skolēniem tomēr ir zemāki vidējie skolā pieredzētās vardarbības rādītāji.

5.8. tabula. Skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS), skolēnu īpatsvars indeksa kategorijā (%) un skolēnu agresijas indeksa vidējā vērtība *PIRLS* 2016 pētījumā

Valsts	Skolēnu agresijas indekss												Vidējie agresijas skalas punkti	
	Skolēns gandrīz nekad necieš no agresijas				Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi mēnesī				Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi nedēļā					
	LS	st. k.	%	st. k.	LS	st. k.	%	st. k.	LS	st. k.	%	st. k.		
Somija	571	(1,9)	75	(1,0)	557	(3,4)	21	(0,9)	544	(12,2)	5	(0,4)	10,7	(0,05)
Polija	573	(2,0)	72	(1,0)	550	(3,6)	20	(0,8)	545	(8,7)	7	(0,5)	10,7	(0,04)
Zviedrija	562	(2,7)	71	(1,0)	547	(2,9)	23	(0,7)	502	(12,1)	6	(0,5)	10,5	(0,05)
Dānija	552	(2,2)	67	(1,2)	543	(3,4)	27	(0,9)	531	(5,3)	7	(0,6)	10,3	(0,05)
Lietuva	560	(2,8)	60	(1,4)	537	(4,0)	30	(1,1)	514	(6,9)	11	(0,7)	10,0	(0,06)
Vācija	553	(2,9)	57	(1,1)	537	(2,8)	32	(0,9)	490	(13,7)	11	(0,6)	10,0	(0,04)
Krievija	588	(2,7)	52	(1,4)	578	(2,6)	34	(1,1)	558	(5,4)	14	(0,8)	9,8	(0,06)
Latvija	568	(2,2)	44	(1,2)	559	(2,3)	35	(1,0)	524	(12,2)	20	(0,9)	9,4	(0,04)
<i>Starpt. vidējais</i>	521	(0,4)	57	(0,2)	507	(0,5)	29	(0,1)	482	(0,8)	14	(0,1)		

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Kopumā tika noskaidrots, ka skolēnu labsajūta skolā un spējas veiksmīgi apgūt mācību vielu palielinās, ja skolas vide ir skolēniem droša un viņi netiek pakļauti agresijai. Tomēr Latvijas skolēni cieš no agresijas nedaudz vairāk nekā pārējo kaimiņvalstu skolēni.

Lai noskaidrotu, cik liela ir pāridarījumu un skolēnu piederības skolai faktoru ietekme uz skolēnu lasītprasmi, tika veikta regresijas analīze (sk. 5.9. tabulu). Regresijas vienādojumu standartizētie koeficienti norāda, cik daudz minētais faktors ietekmē lasītprasmi – jo lielāks koeficients, jo lielāka ir tā ietekme, bet negatīvs koeficients parāda negatīvu ietekmi – jo tas tālāks no 0, jo spēcīgāka ietekme. Turpretī regresijas koeficients norāda, par cik punktiem mainās regresijas konstante attiecīgā faktora ietekmē.

Tā, 5.9. tabulā redzams, ka skolēniem, kas gandrīz nekad necieš no vardarbības un kam ir augsta piederības sajūta skolai, vidējais lasītprasmes sasniegums ir 567 punkti, un tas ir statistiski nozīmīgs rezultāts. Tiem skolēniem, kas cieš no agresijas vidēji reizi mēnesī, lasītprasmes sasniegums samazinās vidēji par 9,9 punktiem, bet tiem skolēniem, kas cieš no agresija vidēji reizi nedēļā, vidējais lasītprasmes sasniegums samazinās vidēji par 33,9 punktiem, un šie ir statistiski nozīmīgi rādītāji. Tiem skolēniem, kam ir zema piederības sajūta skolai, vidējie lasītprasmes sasniegumi samazinās vidēji par 11,7 punktiem, un arī tas ir statistiski nozīmīgs rādītājs. Tajā pašā laikā tiem skolēniem, kuru piederības sajūta skolai ir viduvēja, vidējais lasītprasmes sasniegums palielinās vidēji par 4,4 punktiem, bet tas nav statistiski nozīmīgs rādītājs.

Lai saprastu, cik liela ietekme šiem abiem faktoriem ir uz lasītprasmes sasniegumiem, uzmanība jāpievērš determinācijas koeficientam ($R^2 \cdot 100$). Šajā gadījumā determinācijas koeficients ir 4,8%. Tas nozīmē, ka šī regresijas analīze attiecībā uz skolēnu agresijas indeksu un piederības sajūtas skolai indeksu izskaidro tikai apmēram 5% no kopējās Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumu izkliedes. Tātad to lielā mērā ietekmē arī citi faktori, piemēram, ģimenes sociāli ekonomiskais stāvoklis, urbanizācija, skolēnu dzimums u. c.

5.9. tabula. Regresijas analīze Latvijas 4. klašu skolēniem PIRLS 2016 pētījumā – lasītprasmes sasniegumu saistība ar skolēnu agresijas un piederības skolai indeksiem

Daudzfaktoru korelācija	0,22			
R ²	0,048			
	Standartizētais regresijas koeficients	Standartizētā koeficienta st. k.	Regresijas koeficients	Regresijas koeficienta st. k.
Regresijas konstante	0	0	567*	2,44
Skolēnu agresijas indekss				
Reizi mēnesi	-0,08	0,02	-9,9*	2,77
Reizi nedēļā	-0,22	0,02	-33,9*	3,85
Skolēnu piederības skolai indekss				
Vidēja piederības sajūta skolai	0,04	0,02	4,4	2,73
Zema piederības sajūta skolai	-0,05	0,03	-11,7*	6,25

Atkarīgais mainīgais: lasītprasmes sasniegumi PIRLS pētījumā

Neatkarīgie mainīgie: skolēnu agresijas indekss un skolēnu piederības skolai indekss Kontrastējošās kodēšanas atskaites grupas: "Gandrīz nekad necieš no agresijas" un "Augsta piederības sajūta skolai"

* – koeficients statistiski nozīmīgs

5.4.2. Skola un skolotāji

PIRLS pētījumā par vardarbības jautājumiem skolā tika aptaujāti arī skolu direktori un skolotāji. Direktoriem bija jāsniedz atbildes uz šādu jautājumu "Cik lielā mērā katra no nosauktajām parādībām ir problēma jūsu skolas 4. klases skolēnu vidū?"

5.10. tabula atspoguļo skolēnu lasītprasmes sasniegumus saistībā ar skolu direktoru uzskatiem par problēmsituācijām un agresiju skolā. Tikai darba traucēšana klasē, pēc direktoru domām, Latvijā ir ļoti liela problēma. Ja direktori bija konstatējuši skolā šādas problēmas – kavējumus, darba traucēšanu klasē, norakstīšanu, fiziskus konfliktus skolēnu vidū un necenzētu vārdu lietošanu –, tad skolēnu lasītprasmes sasniegumi 4. klasē bija zemāki. Turpretī citas direktoru konstatētās problēmas – skolēnu ierašanās skolā novēloti, zādzības, skolēnu iebiedēšana un skolotāju apvainošana skolā – nebija saistītas ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem 4. klasē.

5.10. tabula. Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumu (LS) saistība ar skolu direktoru uzskatiem par disciplīnu skolā

Rīcība	Direktora viedoklis par disciplīnu skolā							
	Nav problēma		Neliela problēma		Ir problēma		Ļoti liela problēma	
	LS	(st. k.)	LS	(st. k.)	LS	(st. k.)	LS	(st. k.)
Ierašanās skolā novēloti	558	(2,7)	557	(3,6)	562	(9,7)	—	—
Kavējumi (t. i., neattaisnoti kavējumi)	560	(2,2)	552	(4,5)	537	(12,8)	—	—
Darba traucēšana klasē	564	(3,3)	556	(3,1)	546	(7,5)	552	(9,5)
Norakstīšana	559	(2,2)	556	(3,9)	537	(22,5)	—	—
Necenzētu vārdu lietošana	563	(3,1)	556	(2,6)	545	(8,4)	—	—
Vandālisms	558	(2,0)	556	(6,6)	568	(5,5)	—	—
Zādzības	558	(1,9)	553	(5,8)	557	(1,6)	—	—
Iebiedēšana vai vārdiska apvainošana skolēnu vidū	558	(3,2)	558	(2,4)	553	(7,0)	—	—
Fiziski konflikti skolēnu vidū	561	(2,9)	555	(3,1)	548	(8,6)	—	—
Skolotāju vai personāla iebiedēšana vai vārdiska apvainošana	559	(1,7)	548	(7,8)	556	(22,7)	—	—

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

— — nav datu

PIRLS 2016 lasītprasmes pētījumā tika izveidots arī skolas disciplīnas indekss atkarībā no direktoru uzskatiem par desmit 5.10. tabulā uzskaitītajām skolēnu uzvedības problēmām skolā. Skolēni no skolām, kurās nav problēmu, saņēma vismaz 9,9 punktus, kas atbilda tam, ka direktori norādīja piecas no desmit problēmām kā nelielas, bet pārējās piecas vispār netika uzskatītas par problēmām. Skolēni, kuru skolas var raksturot kā skolas ar vidējām vai lielām problēmām, saņēma ne vairāk kā 7,7 punktus, kas norāda, ka piecas no desmit uzvedības problēmām skolu direktori atzīst par vidēja lieluma problēmām, bet pārējās piecas par mazām problēmām. Pārējās skolas var tikt uzskatītas par skolām ar nelielām problēmām (Mullis et al., 2017a).

5.11. tabula atspoguļo skolēnu lasītprasmes sasniegumus saistībā ar skolas disciplīnas indeksu Latvijā un tās tuvākajās kaimiņvalstīs. Tikai Zviedrijā un Vācijā

bija pietiekami daudz skolu, kas uzskatīja, ka tajās ir lielas skolēnu disciplīnas problēmas. Latvija skolas disciplīnas indeksa rādītājos ir diezgan augstu, tā saņēma 10,5 punktus, kas nozīmē, ka skolas direktors uzskata, ka skolā ir mazāk par piecām ar disciplīnu saistītām problēmām. Tomēr, lai arī 26 % Latvijas skolēnu nāk no skolām ar nelielām problēmām, viņu lasītprasmes sasniegums (547) būtiski atšķiras no to skolēnu lasītprasmes līmeņa (562), kas nāk no skolām bez uzvedības problēmām. Tāda pati tendence ir vērojama arī Zviedrijas un Vācijas skolās.

5.11. tabula. Skolēnu lasītprasmes sasniegumu (LS) saistība ar skolas disciplīnas indeksu PIRLS 2016 pētījumā

Valsts	Disciplīna skolā, pēc direktora domām												Skolas disciplīnas indekss	
	Nav problēma				Neliela problēma				Vidēja vai liela problēma					
	Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)			
Lietuva	84	(2,5)	549	(2,9)	15	(2,4)	548	(5,6)	0	(0,5)	~	~	10,9	(0,10)
Somija	78	(3,3)	567	(1,9)	22	(3,3)	564	(4,9)	0	(0,0)	~	~	10,6	(0,09)
Latvija	72	(4,0)	562	(2,1)	26	(4,3)	547	(4,2)	2	(1,3)	~	~	10,5	(0,11)
Krievija	70	(3,0)	580	(3,0)	30	(3,0)	583	(4,0)	0	(0,0)	~	~	10,5	(0,08)
Zviedrija	53	(4,6)	562	(3,3)	44	(4,6)	548	(4,0)	3	(1,1)	522	(15,7)	10,1	(0,13)
Dānija	52	(3,9)	552	(3,0)	47	(3,9)	543	(3,2)	1	(0,7)	~	~	10,1	(0,10)
Vācija	43	(3,8)	553	(2,8)	50	(3,7)	529	(5,1)	7	(2,0)	489	(26,2)	9,4	(0,10)
Polija	42	(4,2)	569	(3,7)	57	(4,2)	562	(3,0)	1	(0,1)	~	~	9,7	(0,10)
<i>Starp- vidējais</i>	62	(0,5)	518	(0,7)	30	(0,5)	503	(0,9)	8	(0,3)	455	(2,4)		

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

~ – nav pietiekamu datu

Ir svarīgi saprast, ka skolēnu uzvedības problēmas rodas no neatbilstības starp to, kā skolēns uzvedas, un to, ko sabiedrība no viņa gaida. Skolēni savā uzvedībā ne vienmēr pārņēma rakstītos noteikumus, bet viņi neievēro kultūras vērtības, izrāda necieņu un ir nepaklausīgi, nekontrolē savu uzvedību un neuzņemas atbildību par savām mācībām skolā. Arī šāda uzvedība traucē mācību procesu un prasa skolotāju iejaukšanos (Sun, Shek, 2012).

Lai novērtētu skolotāju izjūtas skolā, *PIRLS 2016* pētījumā viņiem tika uzdots jautājums “Cik bieži jūs kā skolotājs šādi jūtaties? (Ļoti bieži, bieži, dažreiz, nekad)” ar apgalvojumiem:

- Es esmu apmierināts(-a), ka esmu skolotājs(-a);
- Es uzskatu, ka manam darbam ir jēga un mērķis;
- Es savu darbu daru ar aizrautību;
- Mans darbs mani iedvesmo;
- Es lepojos ar darbu, ko daru.

Vēlāk no šīm atbildēm tika izveidots skolotāju apmierinātības ar darbu indekss. To Latvijas skolēnu, kas mācījās pie ļoti apmierinātiem skolotājiem, vidējie lasītprasmes sasniegumi bija 564 punkti. To skolotāju, kas ar savu darbu bija apmierināti, skolēnu vidējie sasniegumi bija 554 punkti, savukārt drīzāk neapmierināto skolotāju skolēnu vidēji lasītprasmes sasniegumi 4. klasē bija 528 punkti. Acīmredzot skolotāju apmierinātība ar darbu veicina skolēnu lasītprasmi. Jāņem vērā arī tas, ka skolotāju loma laika gaitā ir mainījusies no zināšanu avota uz padomdevēja un drauga statusu, un tas profesionālais līmenis, kas skolotājam klasē jādemonstrē, ir ļoti augsts, tāpēc skolotāju apmierinātība ar savu darbu ir sevišķi svarīga.

5.12. tabula atspoguļo skolēnu vidējos lasītprasmes sasniegumus saistībā ar skolotāju uzskatiem par skolas vidi. Ja skolotāji piekrita šādiem apgalvojumiem: “Skolas drošības politika ir pietiekama”, “Skolēni uzvedas kārtīgi”, “Skolēni ciena skolotājus” un “Skolēni izturas ar cieņu pret skolas īpašumu”, tad viņu skolēniem bija augstāki vidējie lasītprasmes sasniegumi nekā to skolotāju, kas nepiekrita šiem apgalvojumiem, skolēniem. Toties skolotāju viedoklis par apgalvojumiem “Es jūtos droši šajā skolā”, “Skolā ir skaidri uzvedības noteikumi” un “Skolas noteikumi tiek īstenoti objektīvi un konsekventi” nebija saistīts ar skolēnu lasītprasmes līmeni.

5.12. tabula. Skolēnu vidējo lasītprasmes sasniegumu (LS) saistība ar skolotāju uzskatiem par skolas vidi PIRLS 2016 pētījumā Latvijā

Aptaujas jautājums	Pilnīgi piekritu				Drīzāk piekritu				Drīzāk nepiekritu				Pilnīgi nepiekritu			
	LS	st. k.	%	st. k.	LS	st. k.	%	st. k.	LS	st. k.	%	st. k.	LS	st. k.	%	st. k.
Skola atrodas drošā rajonā	556	(2,2)	75	(2,8)	560	(3,9)	20	(2,7)	576	(10,1)	5	(1,8)	583	(26,2)	1	(0,7)
Es jūtos droši šajā skolā	558	(2,0)	83	(2,7)	559	(4,9)	17	(2,7)	—	—	—	—	—	—	—	—
Skolas drošības politika un pasākumi ir pietiekami	558	(2,4)	69	(4,1)	557	(3,4)	31	(4,1)	542	(25,5)	1	(0,5)	—	—	—	—
Skolēni uzvedas kārtīgi	573	(5,2)	14	(3,1)	556	(2,0)	75	(3,5)	551	(4,7)	11	(2,3)	—	—	—	—
Skolēni ciena skolotājus	564	(4,1)	21	(3,4)	557	(2,3)	72	(3,7)	547	(7,4)	7	(1,7)	—	—	—	—
Skolēni izturas ar cieņu pret skolas īpašumu	563	(5,1)	15	(3,0)	559	(2,1)	74	(3,4)	547	(6,5)	10	(2,4)	551	(10,9)	1	(0,9)
Skolā ir skaidri uzvedības noteikumi	559	(2,0)	80	(3,2)	553	(4,7)	17	(2,8)	552	(11,8)	2	(1,2)	—	—	—	—
Skolas noteikumi tiek īstenoti objektīvi un konsekventi	558	(3,5)	34	(3,5)	559	(2,5)	57	(3,6)	557	(7,2)	9	(2,0)	—	—	—	—

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

— – nav datu

Balstoties uz skolotāju sniegtajām atbildēm par 5.12. tabulā uzskaitītajiem apgalvojumiem par drošību skolā, PIRLS pētījumā izveidots drošas skolas indekss, sadalot visus skolēnus 3 kategorijās: skolēni no ļoti drošām skolām, skolēni no samērā drošām skolām un skolēni no visai nedrošām skolām. 5.13. tabula atspoguļo skolēnu īpatsvaru dažādās skolēnu agresijas indeksa un drošas skolas indeksa savstarpēji pārklājošās kategorijās. Kopumā aptuveni 1% skolēnu Latvijā apmeklē visai nedrošas skolas, 43% – samērā drošas skolas un 56% – ļoti drošas skolas. No 5.13. tabulas datiem izriet, ka apmēram 44% Latvijas skolēnu apmeklē vairāk vai mazāk drošas skolas un cieš no vardarbības, vienlaikus 36% skolēnu apmeklē drošas skolas un cieš no vardarbības reizi mēnesī, bet apmēram 19% skolēnu apmeklē drošas skolas un cieš no vardarbības reizi nedēļā. No tā var secināt, ka

Latvijas skolas no skolotāju skatpunkta ir diezgan drošas, bet tas negarantē, ka skolēni tajā nesaskarsies ar agresiju.

5.13. tabula. *Latvijas skolēnu īpatsvara attiecība starp skolēnu agresijas indeksu un drošas skolas indeksu (skolēnu īpatsvars (%) no visas izlases)*

Drošas skolas indekss	Skolēnu agresijas indekss			
	Skolēns gandrīz nekad necieš no agresijas	Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi mēnesī	Skolēns cieš no agresijas apmēram vienu reizi nedēļā	Kopā
Ļoti droša skola	26 %	20 %	10 %	56 %
Samērā droša skola	18 %	16 %	9 %	43 %
Visai nedroša skola	0 %	0 %	0 %	1 %
Kopā	44 %	36 %	20 %	100 %

5.4.3. Vecāki

PIRLS 2016 pētījumā tika aptaujāti arī vecāki. Viens no jautājumiem bija “Ko jūs domājat par sava bērna skolu?” ar iespējamām atbildēm “Pilnīgi piekritu”, “Drīzāk piekritu”, “Drīzāk nepiekritu”, “Pilnīgi nepiekritu” par katru apgalvojumu:

- Skola iesaista mani bērna izglītošanā;
- Skola nodrošina drošu vidi;
- Skola rūpējas par mana bērna panākumiem mācībās;
- Skola informē mani par bērna panākumiem;
- Skola veicina augstus sasniegumus mācībās;
- Skola iegulda lielu darbu, lai palīdzētu manam bērnam labāk apgūt lasītprasmi.

No viņu atbildēm uz šiem jautājumiem tika izveidots vecāku apmierinātības ar skolu indekss. Skolēni, kuru vecāki ir ļoti apmierināti, saņēma vismaz 9,5 punktus, kas nozīmē, ka viņu vecāki pilnīgi piekrit trim no sešiem apgalvojumiem par skolu un drīzāk piekrit pārējiem trim apgalvojumiem. Skolēni, kuru vecāki ir drīzāk neapmierināti, saņēma ne vairāk kā 6,3 punktus, un tas nozīmē, ka viņu vecāki drīzāk nepiekrit trim apgalvojumiem un drīzāk piekrit pārējiem trim apgalvojumiem par skolu. Visiem pārējiem skolēniem vecāki bija drīzāk

apmierināti ar skolu (Mullis et al., 2017a). 5.14. tabulā ir atspoguļots skolēnu vidējo lasītprasmes sasniegumu sadalījums saistībā ar vecāku uzskatiem par skolu. Var konstatēt, ka vidēji Latvijas vecāki ir ļoti apmierināti ar savu bērnu skolu, kas nozīmē, ka viņi pilnīgi piekrīt trim no sešiem apgalvojumiem par skolu un drīzāk piekrīt pārējiem trim apgalvojumiem. Vecāki no Lietuvas, Krievijas un Polijas bija apmierināti ar skolu mazliet vairāk, bet Dānijas, Vācijas un Zviedrijas vecākiem apmierinātība ar skolu bija mazāka nekā Latvijas vecākiem. Lielākā daļa (93%) Latvijas skolēnu apmeklēja to skolu, kas patika viņu vecākiem, un 7% skolēnu iet tajā skolā, ar kuru vecāki ir drīzāk neapmierināti. Šiem skolēniem lasītprasmes līmenis ir zemāks nekā skolēniem, kuru vecāki ir apmierināti ar skolu.

5.14. tabula. Skolēnu lasītprasmes sasniegumu (LS) saistība ar vecāku apmierinātību ar skolu PIRLS 2016 pētījumā

Valsts	Vecāku apmierinātība ar bērna skolu										Vecāku apmierinātības ar skolu indekss			
	Ļoti apmierināti		Drīzāk apmierināti				Drīzāk neapmierināti							
	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)						
Lietuva	67	(1,4)	550	(3,2)	29	(1,2)	550	(3,4)	4	(0,4)	538	(7,0)	10,0	(0,05)
Krievija	63	(1,1)	580	(2,6)	34	(0,9)	583	(2,5)	4	(0,4)	574	(6,2)	10,0	(0,05)
Somija	55	(1,2)	569	(2,2)	42	(1,1)	570	(2,4)	4	(0,4)	560	(6,0)	9,5	(0,04)
Polija	54	(1,3)	562	(2,3)	42	(1,2)	570	(3,2)	4	(0,4)	564	(7,1)	9,7	(0,05)
Dānija	51	(1,6)	553	(3,0)	36	(1,2)	550	(2,7)	13	(1,0)	537	(4,6)	9,2	(0,08)
Latvija	51	(1,5)	557	(2,4)	42	(1,2)	562	(2,3)	7	(0,6)	552	(4,6)	9,4	(0,07)
Vācija	48	(1,3)	551	(3,3)	41	(1,1)	549	(3,8)	11	(0,9)	526	(6,5)	9,2	(0,06)
Zviedrija	45	(1,5)	562	(3,1)	45	(1,1)	560	(2,6)	10	(0,8)	544	(5,3)	9,1	(0,08)
<i>Starpt. vidējais</i>	65	(0,2)	515	(0,5)	30	(0,1)	509	(0,6)	5	(0,1)	500	(1,2)		

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

Vecāku sadarbība ar skolu ir ļoti svarīga un veicina bērnu audzināšanu. Skolas sadarbība ar vecākiem var izpausties kā informatīvas sapulces par skolēnu sasniegumiem, tematiskas lekcijas ar bērnu aizsardzības ekspertiem un informāciju par skolas iekšējās kārtības noteikumiem.

5.5. Ieteikumi

Politikas veidotājiem:

- Veidot ciešāku sadarbības sistēmu “Skola-skolēns-vecāki”, lai nodrošinātu regulāru informācijas apmaiņu un izstrādātu rīcības programmu, kas palīdzētu risināt skolēnu uzvedības problēmas;
 - Veidot mācību satura ciešāku sasaisti ar reālo dzīvi, lai veicinātu skolēnu ieinteresētību un motivāciju mācīties;
 - Rosināt sabiedriskajiem medijiem veidot analītiskas programmas par skolēnu uzvedības problēmu risināšanas veidiem;
 - Raudzīties, lai izglītībai atvēlēto līdzekļu piešķiršanas mehānisms netiek veidots pēc “atlikuma principa”, kas rada priekšstatu, ka izglītība sabiedrībai nav prioritāra. Tādējādi izglītības iestādes un tajās strādājošie darbinieki sabiedrības acīs zaudē cieņu, kas rada disciplīnas problēmas skolā;
- Ietvert obligātās izglītības saturā jautājumus par sociāli emocionālajām prasmēm, emociju izprašanu un kontroli.

Augstskolām:

- Skolotāju studiju programmās un profesionālās pilnveidesursos akcentēt tās darba metodes, ar kuru palīdzību skolotāji spētu strādāt skolā ar atšķirīgi motivētiem skolēniem un skolēniem ar dažādām uzvedības problēmām;
 - Sagatavot jaunus pedagogus saskarsmei ar skolēniem, vecākiem, kolēģiem un plašāku sabiedrību, tostarp pilnveidot prasmes, kuras pedagogi visvairāk saista ar profesijas prestiža veidošanu (sadarbība ar vecākiem, konfliktsituāciju risināšana, darbs ar dažādām sociālām, daudzkulturālām grupām u. c.);
 - Iekļaut skolotāju izglītības programmās tēmas par profesionālo “izdegšanu” un tās prevenciju.

Skolām:

- Interesēties par skolēnu uzvedības iemesliem un prast tos atšķirt – vai slikto uzvedību rada ar skolu, citiem skolēniem vai ar ārējo vidi saistīti faktori;

- Veidot un uzturēt ciešu kontaktu ar skolēnu vecākiem vai aizbildņiem, kopīgi skaidrojot un risinot skolēnu slikto uzvedību;
- Veidot labvēlīgu, līdzvērtīgu, savstarpējā cieņā balstītu vidi skolā un klasē;
- Izstrādāt skolas iekšējās kārtības noteikumus un raudzīties, lai tie tiek ievēroti, iekļaut tajos informāciju, pie kā vērsties pāridarījumu gadījumos;
- Apkopot un popularizēt labās prakses piemērus, kas veiksmīgi tiek īstenoti, vērsties pret agresiju, pāridarījumiem un vardarbību skolās;
- Izglītot skolotājus bērnu un pedagogu tiesību aizsardzības jautājumos;
- Nodrošināt skolā sociālā pedagoga un psihologa pieejamību;
- Skolas darbiniekiem iesaistīties skolēnu konfliktu risināšanā.

Skolotājiem:

- Veicināt skolēnu sadarbību un labvēlīgu gaisotni klasē;
- Pievērst uzmanību pāridarījumiem skolēnu mijiedarbībā un uz tiem reaģēt;
- Censties izvairīties no agresīvas attieksmes pret skolēniem un paust ieinteresētību viņu labizjūtā;
- Nepaust dusmas par skolēnu kļūdām, bet palīdzēt tās labot;
- Izrādīt ieinteresētību un aizrautību savā mācību priekšmetā un saturā.

Vecākiem:

- Veidot un uzturēt ciešu kontaktu ar skolu un skolotājiem, kopīgi skaidrojot un risinot skolēnu slikto uzvedību;
- Skolēnu priekšā izrādīt atbalstu un cieņu skolai un skolotājiem, nekritizēt tos, lai izvairītos no situācijām, kad skolēni kopē vecāku uzvedību un izrāda necieņu skolotājiem, kas galu galā noved pie necieņas izrādīšanas vecākiem un citiem;
- Ar skolu saistītos uzdevumus un mājasdarbus likt pirmajā vietā, spēlēm un interešu pulciņiem prioritātes ziņā atvēlot zemāku vietu nekā ar mācībām saistītajiem uzdevumiem;
- Mācīt skolēnam meklēt pieaugušo palīdzību pāridarījumu gadījumos;
- Ierobežot bērnu saskarsmi ar negatīviem lomu modeļiem, agresīvām filmām u. c.;

- Sekot, lai bērns ievēro ģimenē pieņemtos uzvedības noteikumus un lai ar negatīvu uzvedību netiek pie vēlāmā rezultāta, piemēram, nepieļaut, ka bērns ar lielas strīdēšanās palīdzību var atbrīvoties no kāda sava pienākuma, vai arī neatcelt pienākumu, ja bērns tā izpildē kļūdās.

Kopsavilkums

Gan iepriekšējie pētījumi, gan *PIRLS* dati parāda, ka Latvijai ir vieni no augstākajiem vienaudžu vardarbības rādītājiem. Sistemātiska agresija un pāridarījumi skolā visbiežāk negatīvi ietekmē skolēnu mācību sasniegumus. Tie skolēni, kas ir pakļauti sistemātiskai agresijai, visticamāk, izvairās nākt uz skolu, viņiem ir zemākas atzīmes un liels risks pamest skolu. Turpretī, ja skolas vide skolēnam ir droša un skolēns netiek pakļauts agresijai vai vardarbībai, tas sekmē skolēna labsajūtu skolā, veido pozitīvu attieksmi un veicina skolēnu sekmes mācībās.

Latvijas skolēni atrodas ļoti tuvu situācijai, kurā no astoņiem pētījuma anketā minētajiem agresijas veidiem saskaras ar četriem vidēji dažas reizes gadā. Lai arī tas nav pārāk liels agresijas pieredzes rādītājs, pārējo kaimiņvalstu skolēni tomēr agresiju pieredz retāk.

Skolēniem, kas gandrīz nekad necieš no vardarbības un kam ir augsta piederības sajūta skolai, vidējais lasītprasmes sasniegums ir 567 punkti (augstāks nekā valstī vidēji). Tiem skolēniem, kas cieš no agresijas vidēji reizi mēnesī, lasītprasmes sasniegumi samazinās vidēji par 9,9 punktiem, bet tiem skolēniem, kas cieš no agresija vidēji reizi nedēļā, lasītprasmes sasniegumi samazinās vidēji par 33,9 punktiem. Tiem, skolēniem, kam ir zema piederības sajūta skolai, lasītprasmes sasniegumi samazinās vidēji par 11,7 punktiem.

Latvija skolas disciplīnas indeksā starptautiski salīdzinoši ir diezgan augstu, skolu direktori parasti uzskata, ka skolā ir mazāk par piecām ar disciplīnu saistītām problēmām. Tomēr, lai arī 26% Latvijas skolēnu nāk no skolām ar nelielām disciplīnas problēmām, viņu lasītprasmes sasniegumu līmenis ir būtiski zemāks nekā skolēniem, kas nāk no skolām bez uzvedības problēmām.

Skolotājiem ir būtiska ietekme uz skolēnu attieksmju attīstību, viņi var veidot gan labvēlīgas, gan nelabvēlīgas attiecības starp skolēniem. Viens no skolēnu sliktas

uzvedības iemesliem ir garlaicība – ja viņiem stundas nešķiet interesantas. Tādēļ skolotāju uzdevums ir padarīt mācību procesu interesantu, taču tas var būt grūti, ja skolotājam ir jāsabalansē visas viņam izvirzītās prasības. Tomēr skolotājiem ir vairākas iespējas padarīt stundas interesantākas – variējot uzdevumu garumu, piedāvājot skolēniem vairākus īsus uzdevumus viena garāka vietā, parādot, ka uzdevumi ir jēgpilni. Dažreiz, ja mācību viela šķiet īpaši garlaicīga, skolotājs var sarunāt ar klasi, ka skolēniem kādu brīdi nedaudz jāpaciešas, bet pēc salīdzinoši neinteresantā perioda atkal atgriezīsies interesantākas nodarbības.

Skolēnu attieksme pret skolu un skolotājiem veidojas no vecāku attieksmes. Ja vecāki neizrāda cieņu skolotājiem, tad skolēni to uztver kā paraugu savai rīcībai.

Pēc skolotāju domām, Latvijas skolas ir diezgan drošas, bet tas negarantē, ka skolēni tajās nesaskarsies ar agresiju. Skolas var cīnīties pret sistemātisku agresiju skolās tikai sadarbībā ar vecākiem un bērnu tiesību aizsardzības organizācijām.

Lielākā daļa (93%) Latvijas skolēnu apmeklē to skolu, kas patīk viņu vecākiem, bet 7% skolēnu iet tajā skolā, ar kuru vecāki ir drīzāk neapmierināti. Šiem skolēniem lasītprasmes līmenis ir zemāks nekā skolēniem, kuru vecāki ir apmierināti ar skolu. Vecākiem ir pienākums iesaistīties bērna izglītošanā, līdz skolēns ir sasniedzis pilngadību, tādēļ skola var gaidīt no vecākiem līdzdalību bērna skolas gaitās, it īpaši konfliktsituāciju risināšanā.

6. Vecāku pirmsskolas periodā veikto lasīšanas veicināšanas aktivitāšu ietekme uz vēlākajiem skolēnu mācību sasniegumiem

6. Impact of Reading Promotion Activities Undertaken by Parents During the Pre-school Period on Students' Later Learning Achievement

Kā vecāki var ietekmēt bērnu mācību sasniegumus?

Kas vecākiem būtu jādara, lai bērnu lasītprasmes sasniegumi būtu augstāki?

Vai dažādas lasītprasmi veicinošas aktivitātes pirmsskolas vecumā sniedz kādu ieguldījumu bērnu turpmāko panākumu veicināšanā?

6.1. Ģimenes loma skolēnu lasītprasmes attīstībā

Pētījumi parāda, ka ģimenei ir ļoti liela ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem, tostarp uz lasītprasmi. Ģimenes ietekme ir ļoti, ļoti plaša un daudzpusīga – tā ietver daudzus faktoros, tostarp ģimenes materiālo stāvokli, vecāku izglītību, attieksmi pret izglītību un kultūru, lietotās valodas plašumu, brīvā laika pavadīšanas paradumus, bērniem veltīto laiku utt. Šī nodaļa veltīta vecāku veikto lasītprasmi veicinošo darbību pirmsskolas vecumā (lasīšana priekšā, dziedāšana, sarunas ar bērnu par lasīto, kopīgas spēles u. c.) ietekmes noskaidrošanai uz bērnu sasniegumiem lasītprasme, kā arī šīs ietekmes izmaiņām laikā no 2006. līdz 2016. gadam. Pētnieciskā problēma ietver šādus jautājumus – vai un cik lielā mērā vecāku veiktās lasītprasmi veicinošās darbības pirmsskolas gados ietekmē skolēnu lasītprasmi 4. klases beigās.

Skolēnu lasītprasmes uzlabošanā vienlīdz liela nozīme ir gan tam, ko lietas labā dara ģimene, skola, bibliotēkas, gan tam, kā visas šīs puses sadarbojas.

Ģimene tiek uzskatīta par visnozīmīgāko faktoru, kas ietekmē bērna lasītprasmi un vispār visu izglītību kopumā (European Union, 2012). Viens no

būtiskākajiem faktoriem, kas ietekmē skolēna lasītprasmi un sekmes, ir vecāku izglītība. Ir izpētīts, ka bērniem, kuru vecāku izglītības līmenis ir zems, lasīšanā ir zemāki rezultāti. Taču rezultāti manāmi aug tiem bērniem, kuriem pirmsskolas vecumā vecāki lasa priekšā grāmatas (neskatoties uz to, kāda ir vecāku iegūtā izglītība) (Araújo, Costa, 2011). Tomēr ir skaidra saistība starp vecāku izglītību un viņu vēlmi lasīt priekšā – jo izglītotāki vecāki, jo biežāk lasīs saviem bērniem.

Kad vecāki iepazīstina mazus bērnus ar grāmatām, rādot viņiem bildes, lasot priekšā, skaitot utt., bērni to augstu novērtē, jo šīs darbības ir saistītas ar mīlestības izpausmi (Human Resource Development Centre, 2017).

Vecāku loma ir neatsverama lasītprasmes veicināšanā un veido pamatu tam, vai bērns nākotnē būs vai nebūs lasītājs. Sākotnēji, kad vecāki lasa priekšā, ir būtiski domāt par intonāciju, tempu utt., jo to visu kā modeli pieņems bērns un vēlāk mēģinās atdarināt; tas pats attiecas arī uz skolotājiem (Wildová, Kropáčková, 2015). Pirms lasītprasmes apguves un tās sākumposmā svarīgi, lai vecāki lasītu bērnam priekšā, jo tas rada interesi par rakstīto vārdu. Diemžēl Latvijā veiktie pētījumi liecina, ka 46,4% tēvu un 29,8% mammu saviem bērniem nelasa priekšā pietiekami bieži; vispār priekšā nelasa 19,6% tēvu un 7,9% mammu; tikai dažas reizes mēnesī lasa 26,8% tēvu un 21,9% mammu. Pētījumā konstatēta nozīmīga sakarība: zemie priekšā lasīšanas rādītāji cieši saistīti ar pašu vecāku pieredzi bērnībā. 47,5% vecāku atzīst, ka bērnībā viņiem ir nepietiekami vai reti lasīts priekšā (Vanags, 2019).

Vecāku piemērs ir izšķirošs, lai bērns lasītu grāmatas, būtu ieinteresēts un vēlētos uzzināt, kāpēc ģimenei ikdienā līdzās ir laikraksti, žurnāli un grāmatas. Ja bērni uzskatīs vecākus par regulāriem lasītājiem, viņi uztvers domu, ka lasīšana ir ikdienas rituāls, jutīsies motivēti, rīkosies dabiski un lasīs (Human Resource Development Centre, 2017).

Vecāku izglītības līmenis lielākoties nosaka arī ģimenes sociālo slāni. Jau sākumskolas posmā skolēni, kas nāk no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko stāvokli, nespēj pat sasniegt standartprasības lasītprasme (Scottish government, 2010). Tas ir tāpēc, ka vecākiem trūkst zināšanu un prasmju, kā strādāt ar saviem bērniem un attīstīt kognitīvās spējas, tāpēc daudz ir tādu bērnu, kas skolas gaitas uzsāk ar diezgan zemām prasmēm (European Union, 2012).

Nepietiekami naudas līdzekļi nozīmē arī to, ka prioritāte ģimenē noteikti būs nevis jaunu grāmatu iegāde, bet gan pirmās nepieciešamības preces. Dažās valstīs šī situācija tiek risināta, veidojot atbalsta programmas. Piemēram, Portugālē tiek veidota speciāla digitālā platforma, kur ir pieejamas bērnu grāmatas elektroniski. Aizvien vairāk pasaulē uzsvars tiek likts uz to, ka bērniem lasītprasmi jāsāk apgūt un trenēt pēc iespējas agrāk (Araújo, Costa, 2011). Izprast tekstu ir sarežģīts uzdevums, kas ietver dažādas kognitīvās prasmes un procesus (Cain et al., 2004). Tieši tāpēc šis uzdevums būtu veicams jau no agras bērnības, lai šie izziņas procesi tiktu trenēti un liktu pamatus tālākajām izziņas darbībām.

Lasāmgrāmatu trūkums kā skolā, tā mājās ir kritiski nozīmīgs komponents lasītprasmes apgūšanā (Gove, Cvelich, 2011). Nozīmīgi ir arī ģimenes locekļu lasīšanas paradumi, jo, piemēram, lasoši vecāki vai vecvecāki ir ne tikai pozitīvs piemērs, bet tas dod arī iespēju pārrunāt izlasīto literatūru vai saņemt kādu ieteikumu no personas, kuras viedoklis ir svarīgs (LKA, 2018).

6.2. Vecāku pirmsskolas vecumā veikto darbību ietekme uz skolēnu lasītprasmes sasniegumiem 4. klasē

Analīzē tika izmantoti *PIRLS* pētījuma divu ciklu (*PIRLS 2006* un *PIRLS 2016*) dati no skolēnu testiem, skolēnu aptaujām un vecāku aptaujām. Vecāku darbību bērnu pirmsskolas vecumā ietekme katrā pētījuma ciklā tika pētīta, lietojot lineārās regresijas metodi. Neatkarīgais mainīgais bija viena no vecāku darbībām (sk. 6.1. attēlu), bet atkarīgais mainīgais – skolēnu sasniegumi. Vienādojumā vēl tika iekļauti papildu mainīgie, kuri raksturo skolēnu un ģimeni. Šie mainīgie ir šādi – vecāku izglītība, skolēna dzimums, testa valodas lietošana mājās, mācības pirmskolā. Analīzes pirmajā posmā tika aplūkoti 2016. gada dati, bet otrajā posmā veikts salīdzinājums ar 2006. gada datiem.

Vecāku veiktās lasītprasmi veicinošās aktivitātes pirmsskolas vecumā *PIRLS* pētījumā tika noskaidrotas ar deviņu jautājumu kopu (sk. 6.1. attēlu).

Pirms Jūsu bērns sāka mācīties 1. klasē, cik bieži Jūs vai kāds cits pieaugušais mājās veica šīs aktivitātes kopā ar viņu?

Atzīmējiet *vienu atbildi* katrā rindā.

	Bieži		
	Dažreiz		Nekad vai gandrīz nekad
a) Lasīja grāmatas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Stāstīja stāstus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Dziedāja dziesmas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Spēlējās ar alfabēta rotaļlietām (piemēram, klucīšiem ar burtiņiem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Runāja par to, ko bijāt darījuši	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Runāja par to, ko bijāt lasījuši	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Spēlēja vārdu spēles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Rakstīja burtus vai vārdus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Skaļi lasīja uzrakstus un etiķetes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.1. attēls. Vecāku aptaujas fragments par lasītprasmi veicinošām aktivitātēm pirmsskolas periodā

Lai arī pastāv statistiski nozīmīga korelācija ar vecāku veikto lasītprasmi veicinošo darbību biežumu un vecāku izglītību, tomēr šie mainīgie nav savstarpēji aizvietojami. Ja vecākiem ir augstāks izglītības līmenis, tas parasti ietver tādas lasītprasmi veicinošas darbības ar bērniem, kuras nav ietvertas aptaujās un pētījumā nav atsevišķi nodalāmas, piemēram, runāšana ar plašāku vārdu krājumu, runāšana par plašāku tēmu loku, bērnu motivēšana labai lasītprasmei, kā arī, iespējams, daudzas citas. Pētījumā vecākiem tika jautāts par formāli iegūto augstāko izglītības

līmeni. Iespējamie atbilžu varianti bija šādi: “negāja skolā”, “nepabeigta pamatizglītība”, “pabeigta pamatizglītība”, “pabeigta vidējā izglītība”, “pabeigta pēcvidējā izglītība (profesionālā izglītība pēc vidējās, kas nav augstākā izglītība)”, “pabeigta pirmā līmeņa profesionālā augstākā izglītība (koledža)”, “iegūts bakalaura grāds vai pabeigta otrā līmeņa augstākā izglītība”, “iegūts maģistra grāds”, “iegūts doktora grāds” (sk. 6.2. attēlu). Analīzē tika ietverta informācija par to vecāku, kuram izglītības līmenis ir augstāks.

Kāda pabeigta izglītība ir bērna tēvam (patēvam vai aizbildnim) un mātei (pamātei vai aizbildnei)?

Atzīmējiet vienu atbildi katrā kolonnā.

	Bērna tēvam	Bērna mātei
a) Negāja skolā	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Nepabeigta pamatizglītība	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Pabeigta pamatizglītība	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Pabeigta vidējā izglītība	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Pabeigta pēcvidējā izglītība (profesionālā izglītība pēc vidējās, kas nav augstākā izglītība)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Pabeigta pirmā līmeņa profesionālā augstākā izglītība (koledža)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Iegūts bakalaura grāds vai pabeigta otrā līmeņa augstākā izglītība	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Iegūts maģistra grāds	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Iegūts doktora grāds	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Nav norādīts atbilstošs variants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.2. attēls. Vecāku aptaujas fragments par pabeigto formālo izglītību

Lai šo kategoriju tipa mainīgo iekļautu regresijas vienādojumā, tas tika pārreķināts gados, kas pavadīti skolās un augstskolās. Tika lietota *OECD PISA* pētījumā izmantotā metodika un atbilstošie dati (OECD, 2017b). 2016. gadā zemākā vidējā vecāku izglītība bija Marokā (nedaudz mazāk par 8 gadiem) un Irānā (11,1 gads). Visilgāk formālās mācībās – vairāk par 15 gadiem – pavadījuši Kanādas, Norvēģijas, Dānijas, Austrālijas, Dubaijas un Maskavas skolēnu vecāki. Šeit īpaši jāuzsver Maskavas skolēnu vecāku ievērojamais izglītības laiks – 15,7 gadi –, kas korelē ar Maskavas skolēnu ļoti augstajiem, t. i., visaugstākajiem, lasītprasmes sasniegumiem *PIRLS 2016* pētījumā. Latvijā vidēji skolēnu vecāki bija mācījušies 14,6 gadus, kas ir mazāk nekā mums tuvākajās valstīs – Somijā, Zviedrijā, Lietuvā un Krievijā.

Daudzfaktoru regresijas vienādojumos vecāku izglītība bija statistiski nozīmīgs sasniegumus ietekmējošs faktors visās pētījuma dalībvalstīs, izņemot Honkongu. Vecāku izglītības un skolēnu sasniegumu saistība Latvijā un kaimiņzemēs parādīta 6.1. tabulā. Salīdzinot skolēnu vecāku izglītību 2016. un 2006. gadā, var konstatēt, ka *PIRLS* dalībvalstīs, kuras piedalījās abos pētījuma ciklos, laiks, ko vecāki veltījuši izglītības iegūšanai, palielinājies vidēji par 0,8 gadiem – no 13,0 uz 13,8 gadiem. Tikai Gruzijā vecāku izglītībai veltītais laiks nedaudz samazinājies (par 0,2 gadiem), citās pētījuma dalībvalstīs tas palielinājies. Lielākais pieaugums bija Irānā (no 9,2 līdz 11,1 gadam), Vācijā (no 11,8 līdz 13,7 gadiem) un Singapūrā (no 12,8 līdz 14,6 gadiem). Latvijā pieaugums bija zem vidējā – nepilns pusgads.

6.1. tabula. Vecāku izglītības un skolēnu lasītprasmes sasniegumu (LS) saistība Latvijā un tuvākajās valstīs

Vecāku izglītība	Lietuva		Latvija		Somija		Krievija	
	Bērnu LS	Vecāki (%)	Bērnu LS	Vecāki (%)	Bērnu LS	Vecāki (%)	Bērnu LS	Vecāki (%)
Bakalaura vai augstāka	576	45,4 %	578	47,3 %	585	53,9 %	601	50,6 %
Pēc vidusskolas, bet ne bakalaura	533	39,8 %	549	33,4 %	559	20,1 %	566	37,2 %
Vidusskolas	512	8,5 %	535	12,3 %	547	23,6 %	552	6,8 %
Pamatskolas	501	3,8 %	521	5,8 %	519	1,6 %	528	4,5 %
Sākumskolas vai zemāka	482	0,6 %	509	0,7 %	441	0,3 %	505	0,3 %
Nav atbildes	551	1,9 %	549	0,5 %	509	0,4 %	585	0,7 %

Skolēnu sasniegumi *PIRLS* lasītprasmes testā lielā mērā ir saistīti ar testa valodas lietošanu mājās. Aptaujā bija pieejamas četras atbilžu izveles – no “Nekad” līdz “Vienmēr”. Datu analizē tika apvienotas atbildes “Nekad” ar “Dažreiz” un “Gandrīz vienmēr” ar “Vienmēr”. No visām *PIRLS 2016* dalībvalstīm visretāk testa valodu mājās lietoja Marokā (tikai 22%). Arābu valstīs un Spānijā testa valodu mājās lietoja 60–70% ģimeņu. Vismaz 99% testa valodu ģimenē lietoja Francijā, Dānijā, Čehijā, Maskavā, Ungārijā un Polijā. Latvijā testa valodu mājās lietoja 96% ģimeņu. Tikai Honkongā skolēni, kuri mājās nerunā testa valodā, uzrāda statistiski augstākus rezultātus. Nedaudz augstāki lasītprasmes sasniegumi šādiem skolēniem bija arī Ungārijā un Dubajā. Visās citās valstīs augstāki sasniegumi bija skolēniem, kuri mājās runāja testa valodā. Saistība starp testa valodas lietošanu mājās un skolēnu lasītprasmes sasniegumiem punktos Latvijā un tuvākajās kaimiņzemēs parādīta 6.2. tabulā.

6.2. tabula. Testa valodas lietošanas mājās un skolēnu lasītprasmes sasniegumu (LS) saistība Latvijā un tuvākajās valstīs

Testa valodas lietošanas biežums	Lietuva		Latvija		Somija		Krievija	
	Bērnu LS	Ģimenes (%)	Bērnu LS	Ģimenes (%)	Bērnu LS	Ģimenes (%)	Bērnu LS	Ģimenes (%)
Nekad vai dažreiz	519	10,7 %	524	3,7%	522	3,1%	532	4,4%
Gandrīz vienmēr vai vienmēr	553	89,3 %	560	96,3%	570	96,9%	583	95,6%

Skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir saistīti arī ar pirmsskolas izglītības iestādes apmeklējumu. Vecāku aptaujas anketās *PIRLS* pētījumā bija jautājums par pirmsskolas apmeklēšanas ilgumu. Atbilžu varianti bija no “Neapmeklēja” līdz “4 vai vairāk gadus”. Regresijas analīzei, ņemot vērā pirmsskolas apmeklējuma un skolēnu sasniegumu savstarpējo saistību, tika apvienoti atbilžu varianti un izveidots mainīgais ar divām vērtībām – “apmeklēja pirmsskolu 3 vai vairāk gadus” un “apmeklēja pirmsskolu 2 vai mazāk gadus vai neapmeklēja vispār”.

Vismazāk skolēnu pirmajā grupā – “apmeklēja pirmsskolu 3 vai vairāk gadus” – bija arābu valstīs, Irānā un Azerbaidžānā (mazāk nekā 25%). Visvairāk skolēnu šajā grupā (90–96%) bija abās Beļģijas izglītības sistēmās, Zviedrijā, Ungārijā un Dānijā. Latvijā pirmsskolu trīs vai vairāk gadu bija apmeklējuši 83% 4. klases

skolēnu, kas ir vairāk nekā Lietuvā (69%), Somijā (69%) un Krievijā (76%). Statistiski nozīmīgi zemāki sasniegumi lasīšanā šai grupai bija tikai Trinidādā un Tobago. Vairākām dalībvalstīm (sešām, ieskaitot Somiju un Maskavu) šīs skolēnu grupas sasniegumi bija zemāki, bet ne statistiski nozīmīgi; vairākām dalībvalstīm (17) – ne daudz augstāki. 30 valstīs skolēnu, kuri apmeklēja pirmsskolu trīs vai vairāk gadus, sasniegumi bija statistiski nozīmīgi augstāki nekā citiem skolēniem.

Lai parādītu ilgstoša pirmsskolas apmeklējuma un skolēnu lasīšanas sasniegumu saistību Latvijā un tuvākajās kaimiņzemēs, izveidota 6.3. tabula, kurā atsevišķi nodalītas vecāku atbildes, ka bērns apmeklējis pirmsskolu “4 gadus vai ilgāk”.

6.3. tabula. *Pirmsskolas apmeklējuma saistība ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem (LS) Latvijā un tuvākajās valstīs*

Pirmsskolas apmeklējums	Lietuva		Latvija		Somija		Krievija	
	LS	Skolēni (%)	LS	Skolēni (%)	LS	Skolēni (%)	LS	Skolēni (%)
3 gadus vai mazāk	530	30,9 %	540	16,6 %	568	31,5 %	565	23,9 %
4 gadus vai ilgāk	558	69,1 %	562	83,4 %	569	68,5 %	586	76,1 %

No iepriekš minētā izriet, ka vecāku izglītība, testa valodas lietojuma mājās biežums un pirmsskolas apmeklējums ir nozīmīgi bērnu lasītprasmes sasniegumus ietekmējoši faktori. Tā kā tie visi attiecas uz bērnu pirmsskolas periodu, tad tiek iekļauti regresijas vienādojumos turpmākajā analizē. Tā kā meitenēm un zēniem ir atšķirīgi lasītprasmes sasniegumi, tad arī skolēna dzimums tika iekļauts lineārās regresijas modeļos kā neatkarīgais mainīgais.

6.4. tabulā parādīts skolēnu vecāku veikto lasīšanas veicināšanas aktivitāšu biežums pirmsskolas periodā *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstīs – atbilžu “Nekad vai gandrīz nekad” un “Bieži” procentuālais sadalījums. Šeit nav parādīts atbildes “Dažreiz” biežums pētījuma dalībvalstīm, jo to var viegli aprēķināt, zinot abu pārējo atbilžu biežumus, un (kā arī parādīs tālākā analīze) – tai nav būtiskas lomas skolēnu sasniegumu skaidrojumos. 80% vai vairāk skolēnu vecāku Ziemeļīrijā, Maskavā un Jaunzēlandē ir atzīmējuši, ka bieži bērniem lasījuši grāmatas. Procentuāli vismazāk šo izvēli atzīmējuši vecāki no arābu valstīm (Marokas, Saūda Arābijas u. c.) un ķīniešu apdzīvotām teritorijām (Makao, Taivānas, Honkongas) – 33% un mazāk.

Jāatzīmē, ka Latvijā tikai 60% vecāku bieži bērniem lasījuši grāmatas, tikai 43% – bieži stāstījuši stāstus un bieži dziedājuši dziesmas. Kopumā jāsaprot, ka šajā ziņā mūsu skolēnu vecāku aktivitātes nav augstā līmeni, salīdzinot ar citu valstu skolēnu vecākiem.

6.4. tabula (1. daļa). Skolēnu vecāku veikto lasīšanas veicināšanas aktivitāšu biežums, pirms bērns sāka mācīties 1. klasē, PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstīs – atbilžu “Nekad vai gandrīz nekad” un “Bieži” procentuālais sadalījums

PIRLS 2016 dalībvalstis	Lasīja grāmatas (%)		Stāstīja stāstus (%)		Dziedāja dziesmas (%)		Spelelās ar alfabēta rotālietām (%)		Runāja par to, ko bija darijuši (%)	
	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži
Abū Dabi, AAE	14	26	10	35	17	39	11	47	6	52
Andalūzija, Spānija	7	45	6	57	8	63	10	50	1	84
Apvienotie Arābu Emirāti	11	30	9	40	16	42	10	50	5	53
Austrālija	1	77	4	59	4	67	5	55	2	75
Austrija	2	71	5	51	11	51	21	32	2	78
Azerbaidžāna	11	42	11	38	23	32	21	42	18	40
Bahreina	8	27	6	42	17	38	8	50	4	52
Beļģija (flāmu)	9	47	8	51	16	46	28	23	3	69
Beļģija (franču)	7	50	8	52	14	47	18	32	4	70
Buenosaires, Argentīna	6	47	5	50	6	68	15	43	1	83
Bulgārija	13	44	9	48	10	51	13	50	6	63
Čehija	1	67	4	47	5	59	6	56	1	73
Čīle	9	32	7	43	4	68	11	51	3	66
Dānija	2	69	8	44	9	59	31	19	0	84
Dienvidāfrika	7	47	8	41	8	56	21	38	8	52
Dubaija, AAE	7	40	6	47	12	47	9	54	5	55
Francija	5	59	7	57	13	47	14	38	4	71
Gruzija	3	66	2	65	11	49	8	59	7	47
Honkonga	6	33	13	28	15	29	25	21	8	32
Irāna	13	25	10	36	18	33	24	29	8	46

6.4. tabula (1. daļa, turpinājums).

PIRLS 2016 dalībvalstis	Lasīja grāmatas (%)		Stāstīja stāstus (%)		Dziedāja dziesmas (%)		Spēlējās ar alfabēta rotallietām (%)		Runāja par to, ko bija darijuši (%)	
	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži
Itālija	6	50	4	60	8	63	11	49	1	81
Izraēla	5	55	4	62	8	60	12	45	2	75
Īrija	2	70	3	60	7	60	8	55	1	76
Jaunzēlande	1	80	3	59	4	68	7	54	2	78
Kanāda	2	70	5	56	7	62	8	55	2	71
Katara	10	32	10	38	14	43	12	45	6	50
Kazahstāna	1	65	1	72	6	42	3	65	2	64
Krievija	1	70	2	55	9	43	2	72	2	65
Kvebeka, Kanāda	4	60	5	56	10	55	11	42	3	73
Latvija	1	60	6	43	12	43	8	54	2	73
Lietuva	2	55	5	53	19	32	9	44	3	65
Madride, Spānija	4	54	4	64	7	65	8	51	1	85
Makao	9	24	16	23	18	28	40	13	8	33
Malta	2	55	3	54	7	58	5	61	2	64
Maroka	38	19	34	19	53	15	45	23	21	36
Maskava, Krievija	1	81	1	65	9	46	3	72	2	70
Nīderlande	2	77	7	48	5	63	18	30	1	79
Norvēģija	1	67	6	42	5	65	22	22	0	87
Norvēģija (4)	1	66	6	41	5	66	22	20	0	88
Omāna	12	30	10	39	40	22	12	43	5	54
Ontārio, Kanāda	1	73	4	57	6	66	7	61	2	71
Polija	1	63	4	44	7	43	5	52	2	65
Portugāle	4	43	4	51	8	51	8	43	1	69
Saūda Arābija	15	23	9	38	51	16	10	49	6	50
Singapūra	5	40	11	34	12	41	11	42	8	43
Slovākija	2	60	4	48	6	53	6	61	2	74
Slovēnija	1	71	3	50	5	57	13	34	1	78
Somija	1	72	8	32	10	47	23	18	1	82

6.4. tabula (1. daļa, turpinājums).

PIRLS 2016 dalībvalstis	Lasīja grāmatas (%)		Stāstīja stāstus (%)		Dziedāja dziesmas (%)		Spēlējās ar alfabēta rotāllietām (%)		Runāja par to, ko bija darijuši (%)	
	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži
Spānija	6	47	5	60	8	60	10	48	1	82
Taivāna	6	31	15	25	11	32	18	26	7	49
Trinidāda un Tobago	1	56	4	46	5	61	6	65	2	61
Ungārija	3	67	1	79	7	59	15	35	3	65
Vācija	3	73	5	54	8	55	20	33	1	81
Ziemeļīrija	1	83	2	71	3	76	3	67	1	80
Zviedrija	2	70	14	37	10	50	26	21	1	81

6.4. tabula (2. daļa). Skolēnu vecāku veikto lasīšanas veicināšanas aktivitāšu biežums, pirms bērns sāka mācīties 1. klasē, PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstis – atbilžu “Nekad vai gandrīz nekad” un “Bieži” procentuālais sadalījums

PIRLS 2016 dalībvalstis	Runāja par to, ko bija lasījuši (%)		Spēlēja vārdu spēles (%)		Rakstīja burtus vai vārdus (%)		Skatīja lasīja uzrakstus un etiķetes (%)	
	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži
Abū Dabi, AAE	13	33	15	31	9	46	14	45
Andalūzija, Spānija	7	44	9	42	6	52	7	60
Apvienotie Arābu Emirāti	13	34	14	33	8	48	14	44
Austrālija	9	41	10	38	6	51	7	56
Austrija	10	41	16	36	15	36	16	37
Azerbaidžāna	17	34	22	34	8	61	19	39
Bahreina	12	30	13	33	6	52	10	51
Beļģija (flāmu)	20	29	19	28	18	27	26	25
Beļģija (franču)	24	24	27	19	13	39	16	43
Buenosaires, Argentīna	7	45	16	37	7	54	7	63

6.4. tabula (2. daļa, turpinājums).

PIRLS 2016 dalībvalstis	Runāja par to, ko bija lasījuši (%)		Speleja vārdu spēles (%)		Rakstija burtus vai vārdus (%)		Skali lasīja uzrakstus un etiķetes (%)	
	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži
Bulgārija	12	42	19	35	14	49	22	44
Čehija	7	38	12	42	12	34	12	43
Čīle	13	36	15	36	7	50	4	67
Dānija	10	38	26	25	11	39	13	41
Dienvidāfrika	10	44	19	34	11	46	17	37
Dubaija, AAE	13	34	14	34	8	49	13	42
Francija	23	28	17	31	10	48	12	50
Gruzija	7	49	9	50	9	58	7	60
Honkonga	21	16	23	13	13	24	17	26
Irāna	17	30	23	27	19	34	20	36
Itālija	10	40	13	41	10	51	11	54
Izraēla	6	49	10	43	9	52	13	46
Īrija	8	40	10	39	7	53	9	52
Jaunzēlande	10	41	11	38	6	51	6	57
Kanāda	13	35	14	33	7	49	10	52
Katara	14	32	17	30	10	45	15	41
Kazahstāna	3	58	3	55	2	73	5	59
Krievija	3	59	5	53	3	70	4	67
Kvebeka, Kanāda	21	25	17	30	10	42	13	48
Latvija	5	47	10	40	2	65	8	55
Lietuva	8	40	12	38	5	55	10	47
Madride, Spānija	7	44	8	46	5	54	7	58
Makao	22	15	34	12	18	21	20	26
Malta	6	41	6	50	7	52	13	41
Maroka	35	32	51	18	32	39	44	24
Maskava, Krievija	2	63	4	59	3	70	4	68
Nīderlande	11	32	10	37	11	37	17	38
Norvēģija	6	38	24	18	10	38	11	42
Norvēģija (4)	7	40	26	17	9	38	11	42
Omāna	15	33	18	31	7	55	15	42
Ontārio, Kanāda	10	39	12	36	6	54	9	54

6.4. tabula (2. daļa, turpinājums).

PIRLS 2016 dalībvalstis	Runāja par to, ko bija lasījuši (%)		Spēlēja vārdu spēles (%)		Rakstīja burtus vai vārdus (%)		Skatīja lasīja uzrakstus un etiķetes (%)	
	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži	Nekad vai gandrīz nekad	Bieži
Polija	4	47	7	41	3	60	5	57
Portugāle	14	24	12	33	8	44	12	45
Saūda Arābija	14	35	18	33	8	52	14	46
Singapūra	17	24	19	24	8	45	13	37
Slovākija	6	46	10	39	10	44	9	50
Slovēnija	5	45	8	40	10	44	7	51
Somija	8	34	23	15	6	40	8	45
Spānija	9	39	9	41	7	50	8	57
Taivāna	23	19	16	30	36	11	20	27
Trinidāda un Tobago	7	41	9	36	4	61	6	57
Ungārija	15	26	6	56	20	35	21	34
Vācija	10	42	15	33	14	33	17	38
Ziemeļrija	6	48	8	45	8	51	8	54
Zviedrija	9	36	27	20	8	44	10	44

6.5. tabulā parādīti tā lineārās regresijas modeļa koeficienti, kurā ietverti iepriekš minētie kontroles mainīgie un skolēnu vecāku atbildes par grāmatu lasīšanas biežumu kopā ar bērniem pirmsskolas periodā. Pirmajā kolonnā dota konstante, otrā kolonna raksturo vecāku izglītības ietekmi uz skolēnu sasniegumiem. Latvijas gadījumā šajā modeli vidēji katrs gads, ko vecāki pavadījuši, mācoties skolā vai augstskolā, paaugstina viņu bērnu sasniegumus lasītprasme par 7 punktiem. Skolēniem, kuru vecāki ieguvuši bakalaura grādu (16 mācību gadi), vidēji būs par 28 punktiem augstāki rezultāti nekā skolēniem, kuru vecāki ieguvuši tikai vidējo izglītību (12 mācību gadi). Ceturtajā kolonnā redzams, ka meitenēm šī modeļa ietvaros sasniegumi bija augstāki nekā zēniem visās pētījuma dalībvalstīs un izglītības sistēmās. Latvijā starpība ir 16 punkti, kas mazāka nekā, piemēram, Somijā (19) un Lietuvā (19); līdzīga kā skolēniem Polijā (17) un Krievijā (15). Daudz lielāka zēnu un meiteņu sasniegumu starpība ir Irānā un arābu valstīs. Daudzās valstīs nozīmīgs sasniegumus ietekmējošs faktors ir testa valodas lietošanas biežums

mājās. Tas redzams tabulas piektajā kolonnā. Tikai Ungārijā, Honkongā un Abū Dabī augstāki sasniegumi ir skolēniem, kuri testa valodā mājās nerunā vai runā tikai dažreiz. Nezinot kontekstuālo situāciju šajās valstīs, gūti interpretēt šīs atšķirīgās sakarības. Latvijā skolēniem, kuri mājās testa valodā runā vienmēr vai gandrīz vienmēr, ir par 30 punktiem augstāki sasniegumi. Sestajā kolonnā redzams, ka skolēnu sasniegumos nozīmīgu ieguldījumu sniedz pirmsskolas. Skolēniem, kuri pirmsskolu apmeklējuši trīs vai vairāk gadus, salīdzinājumā ar pārējiem ir augstāki sasniegumi. Latvijā starpība šajā modeli ir 13 punkti.

Būtiskākā šīs analīzes informācija ir septītajā un astotajā kolonnā. Tajās ir atbilstošie regresijas koeficienti atbildēm “Dažreiz” vai “Bieži” par vecāku un bērnu kopīgu grāmatu lasīšanu pirmsskolas vecumā. Abās kolonnās ir salīdzinājums ar gadījumu, kad vecāki kopā ar bērniem grāmatas nelasīja. Regresijas koeficienti, kuri atbilst lasīšanas biežumam “Dažreiz” lielākajā daļā valstu ir pozitīvi, bet ne statistiski nozīmīgi. To, ka vairākās valstīs nav šīs statistiskās nozīmības, var skaidrot ar ļoti mazo atbilžu skaitu kategorijā “Nekad” un attiecīgi ļoti lielām standartkļūdām. Atbilde “Nekad” Somijā bija 0,7%, Latvijā – 1,3%, Lietuvā – 2,2% un Krievijā – 0,9%. Protams, ka daudz augstāki lineārās regresijas koeficienti ir atbildei “Bieži”. Tie tikai atsevišķos gadījumos (6 valstīs) nav statistiski nozīmīgi – piemēram, Latvijā, Austrālijā, Gruzijā. Latvijā regresijas koeficienta vērtība ir tikai 13, kas ir viena no mazākajām starp pētījuma dalībvalstīm. Šajā modeli tas nozīmē, ka skolēniem, kuru vecāki kopā ar viņiem pirmsskolas vecumā bieži lasīja grāmatas, ir tikai par 13 punktiem augstāki sasniegumi. Salīdzinājumam var minēt, ka šī koeficienta vērtības Somijā ir 42, Lietuvā – 32 un Krievijā – 23. Iemeslu vājam kopīgās grāmatu lasīšanas ietekmei uz skolēnu lasītprasmi Latvijā ir grūti skaidrot. Tā varētu būt atšķirīgā vecāku pieeja, pareizo metožu nezināšana un neprasme, kā arī nokavētais aktivitātes laiks, piemēram, ja lasīšana priekšā notikusi vecumā, kad bērnam jau vajadzētu lasīt pašam.

6.5. tabulas pēdējā kolonnā ir parādīts lineārās regresijas modeļa determinācijas koeficients. Tas norāda, cik lielā mērā attiecīgais modelis izskaidro skolēnu sasniegumus. Visu valstu datu analīzē determinācijas koeficienti ir statistiski nozīmīgi, to standartkļūdas lielākoties ir starp 0,01 un 0,02. Ļoti zems determinācijas

koeficients (lidz 0,10) ir tikai dažām valstīm – piemēram, Honkongai, Kanādas provincēm, Azerbaidžānai, Kazahstānai. Turpreti ļoti augsti determinācijas koeficienti (virs 0,30) ir franciski runājošajā Beļģijas daļā un Slovākijā. Tas norāda, ka gandrīz vienu trešdaļu skolēnu sasniegumu izklides var izskaidrot ar šo lineārās regresijas modeli. Latvijas datu analizē determinācijas koeficients ir 0,14, kas, salīdzinot ar citām valstīm, ir nedaudz zem vidēja.

6.5. tabula (1. daļa). Regresijas vienādojuma, kurā ietverts jautājums par vecāku un bērnu kopīgu grāmatu lasīšanu pirmskolas vecumā, determinācijas koeficients R^2 un citi koeficienti

PIRLS 2016 dalībvalstis	Konstante	Vecāku izglītība gados	Skolēna dzimums – meitene	Mājas runā testa valodā	Pirmskolu apmeklē 3 vai vairāk gadus	Lasīja grāmatas. Dažreiz	Lasīja grāmatas. Bieži	R^2
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Abū Dabi, AAE	229	14*	8*	10*	8*	44*	92*	0,25
Andalūzija, Spānija	464	4*	5	10*	9*	9	29*	0,12
Apvienotie Arābu Emirāti	179	13*	28*	-5	31*	46*	89*	0,25
Austrālija	354	11*	18*	12	-4	-4	28	0,13
Austrija	382	8*	4*	28*	9*	-10	24*	0,23
Azerbaidžāna	336	7*	14*	13	8	21	31*	0,09
Bahreina	243	11*	40*	6	-6	20*	52*	0,20
Beļģija (flāmu)	411	5*	9*	21*	16*	2	26*	0,14
Beļģija (franču)	362	6*	10*	19*	8	4	35*	0,19
Buenosaires, Argentīna	327	7*	10*	25	21*	9*	37*	0,17
Bulgārija	367	10*	13*	28*	3	8	31*	0,32
Čehija	351	8*	10*	24*	9	27*	57*	0,17
Čīle	336	9*	13*	31*	-1	-1	29*	0,16
Dānija	377	6*	12*	28*	26*	4	34*	0,13
Dienvidāfrika	445	4*	7*	12*	8*	9	32*	0,14
Francija	375	6*	9*	19*	12*	8	39*	0,15
Gruzija	340	10*	20*	28*	1	-35*	-19	0,13
Honkonga	556	1*	8*	-15*	0	10	31*	0,04
Irāna	264	8*	35*	50*	12	25*	42*	0,26
Itālija	425	6*	4*	26*	15*	1	28*	0,17
Izraēla	288	11*	13*	25*	49*	1	35*	0,26
Īrija	401	7*	11*	17*	4	17	55*	0,17

6.5. tabula (2. daļa). Regresijas vienādojuma, kurā ietverts jautājums par vecāku un bērnu kopīgu grāmatu lasīšanu pirmsskolas vecumā, determinācijas koeficients R^2 un citi koeficienti

<i>PIRLS 2016</i> dalībvalstis	Konstante	Vecāku izglītība gados	Skolēna dzimums – meitene	Mājas runā testa valodā	Pirmsskolu apmekle 3 vai vairāk gadus	Lasija grāmatas. Dažreiz	Lasija grāmatas. Bieži	R^2
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Jaunzēlande	300	8*	22*	51*	3	30	81*	0,19
Kanāda	372	10*	13*	1	6*	7*	34*	0,11
Katarā	377	9*	15*	38*	8*	4	23*	0,15
Kazahstāna	447	3*	10*	18*	17*	4	18	0,07
Krievija	361	11*	15*	51*	-3	12	35*	0,11
Kvebeka, Kanāda	417	7*	9	8	5	4	23*	0,08
Latvija	409	7*	16*	30*	13*	-8	13	0,14
Lietuva	363	9*	19*	14	12*	7	32*	0,17
Madride, Spānija	381	8*	13*	17*	9	15	40*	0,14
Makao	497	2*	7*	13*	3	5	34*	0,08
Malta	312	5*	20*	65*	2	16	42*	0,13
Maroka	275	7*	21*	4	22*	19*	9	0,12
Maskava, Krievija	346	3*	65*	0	21*	10*	20*	0,14
Nīderlande	407	7*	6*	8	9*	10	39*	0,14
Norvēģija	365	7*	15*	6	6	12	40*	0,12
Norvēģija (4)	244	10*	42*	4	14*	27*	41*	0,19
Omāna	444	7*	17*	2	3	2	27	0,16
Ontārio, Kanāda	356	10*	17*	0	7	20	43*	0,09
Polija	406	4*	1	41*	0	18*	45*	0,14
Portugāle	208	14*	30*	0	3	15*	56*	0,19
Saūda Arābija	387	9*	14*	14*	26*	10	43*	0,23
Singapūra	246	10*	6*	62*	23*	60*	87*	0,34
Slovākija	345	9*	15*	19*	10*	15	52*	0,21
Slovēnija	228	12*	24*	31*	22*	2	23*	0,21
Somija	376	8*	19*	43*	-4	15	42*	0,15
Spānija	439	5*	2	14*	8*	8	27*	0,19
Taivāna	442	6*	6*	15*	5*	10	40*	0,16
Trinidāda un Tobago	205	12*	21*	7*	17*	46*	99*	0,24
Ungārija	383	12*	10*	-25	8	4	29*	0,28
Vācija	376	8*	6*	25*	10*	-5	33*	0,22

6.5. tabula (3. daļa). Regresijas vienādojuma, kurā ietverts jautājums par vecāku un bērnu kopīgu grāmatu lasīšanu pirmsskolas vecumā, determinācijas koeficients R^2 un citi koeficienti

PIRLS 2016 dalībvalstis	Konstante	Vecāku izglītība gados	Skolēna dzimums – meitene	Mājas runā testa valodā	Pirmsskolu apmeklē 3 vai vairāk gadus	Lasīja grāmatas. Dažreiz	Lasīja grāmatas. Bieži	R^2
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ziemeļrija	408	7*	21*	8	14*	10	34*	0,13
Zviedrija	318	8*	18*	12*	-11*	29	66*	0,13

* – koeficienti ir statistiski nozīmīgi ar 95% ticamību

6.6. tabulā parādīts Latvijas bērnu vecums, kurā viņu vecāki sāka viņus mācīt lasīt, kā arī atbilstošie bērnu sasniegumi lasītprasmē 4. klasē. Šāds jautājums *PIRLS 2016* pētījumā vecākiem tika uzdots tikai Latvijā. Vienlīdz augsti sasniegumi ir skolēniem, kurus lasīšanas aktivitātēs vecāki iesaistīja no trīs vai četrus gadu vecuma. Šādi skolēni ir 55%, un viņu vidējie sasniegumi ir 564 punkti. Par 8 punktiem zemāki sasniegumi (starpība ir statistiski nozīmīga) ir skolēniem, kurus vecāki sāka mācīt lasīt piecu gadu vecumā. Vēl ievērojamākas atšķirības ir skolēniem, kurus vecāki sāka mācīt lasīt tikai sešu vai septiņu gadu vecumā, un to kopējais īpatsvars sasniedz 10%.

6.6. tabula. Latvijas skolēnu vecums, kurā vecāki sāka viņus mācīt lasīt, un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS) punktos

Vecums, kurā vecāki sāka bērnam mācīt lasīt	Skolēni (%)	LS (st. k.)
Trīs gadi	24	564 (3,1)
Četri gadi	31	564 (2,2)
Pieci gadi	35	556 (2,9)
Seši gadi	9	545 (5,4)
Septiņi gadi	1	491 (11,0)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Zemāki lasītprasmes sasniegumi Latvijā ir arī bērniem, kuru vecāki šajā jomā ļauj uz pirmsskolu vai skolu (sk. 6.7. tabulu). 11% vecāku lasīšanas mācīšanā par galveno atbildīgo uzskata skolu (vidējie skolēnu sasniegumi 549 punkti), 19% – pirmsskolu (vidējie sasniegumi – 557 punkti). Skolēniem, kuru vecāki uzskata, ka galvenais atbildīgais par lasītprasmi ir vecāki (6%) vai pats bērns (9%), ir vidēji vienādi lasītprasmes sasniegumi (562 punkti), un tie ir augstāki nekā abās pārējās atbilstošās grupās, kurās vecāki par sava bērna sasniegumiem atbildīgas uzskatīja mācību iestādes.

6.7. tabula. Latvijas vecāku viedoklis par galveno atbildīgo par bērnu lasītprasmi un atbilstošie bērnu lasītprasmes sasniegumi (LS)

Atbildīgais par bērna lasītprasmi	Vecāki (%)	LS (st. k.)
Pirmsskola	19	557 (3,0)
Skola	11	549 (3,7)
Vecāki	61	562 (2,2)
Pats bērns	9	562 (5,2)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

6.8. tabula veidota līdzīgi kā 6.5. tabula, bet šeit analizētā vecāku aktivitāte pirmsskolas vecumā ir stāstu stāstīšana. Pirmkārt, jāatzīmē, ka regresijas vienādojumu koeficienti vecāku izglītībai, skolēna dzimumam, testa valodas lietošanai mājās un pirmsskolas apmeklējumam ir ļoti tuvu tiem, kuri attēloti 6.5. tabulā. Piemēram, Latvijai starpība nav lielāka par vienu punktu. Otrkārt – regresijas koeficienti pie atbildes “Bieži” stāstu stāstīšanai ir lielākoties zemāki nekā biežai kopīgai lasīšanai. Arī determinācijas koeficienti ir nedaudz zemāki. Tas norāda, ka vecāku pirmsskolas aktivitātei “kopīga grāmatu lasīšana” ir lielāka ietekme uz skolēnu lasītprasmi nekā aktivitātei “stāstu stāstīšana”. Tomēr arī šī aktivitāte ir nozīmīga un paaugstina bērnu lasītprasmi skolas gados.

6.8. tabula (1. daļa). Regresijas vienādojuma, kurā ietverts jautājums par stāstu stāstīšanu bērnam pirmsskolas vecumā, determinācijas koeficients R^2 un citi koeficienti

PIRLS 2016 dalībvalstis	Konstante	Vecāku izglītība gados	Skolēna dzimums - meitene	Mājās runā testa valodā	Pirms-skolu apmeklē 3 vai vairāk gadus	Stāstīja stāstus. Dažreiz	Stāstīja stāstus. Bieži	R^2
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Abū Dabī, AAE	237	14*	9*	17*	14*	38*	69*	0,20
Andalūzija, Spānija	463	4*	5	11*	8*	9	25*	0,11
Apvienotie Arābu Emirāti	193	12*	30*	-4	34*	36*	72*	0,22
Austrālija	343	12*	20*	24*	-3	-1	12*	0,11
Austrija	362	10*	5*	37*	9*	-1	14*	0,19
Azerbaidžāna	337	7*	14*	14	8	21*	34*	0,09
Bahreina	251	11*	39*	5	-5	12	37*	0,19
Beļģija (flāmu)	404	5*	9*	20*	15*	10*	28*	0,13

6.8. tabula (2. daļa). Regresijas vienādojuma, kurā ietverts jautājums par stāstu stāstīšanu bērnam pirmsskolas vecumā, determinācijas koeficients R^2 un citi koeficienti

PIRLS 2016 dalībvalstis	Konstante	Vecāku izglītība gados	Skolēna dzimums – meitene	Mājās runā testa valodā	Pirms-skolu apmeklē 3 vai vairāk gadus	Stāstīja stāstus. Dažreiz	Stāstīja stāstus. Bieži	R^2
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Beļģija (franču)	353	7*	11*	23*	9*	1	20*	0,16
Buenosaires, Argentīna	324	7*	11*	21	21*	20	47*	0,16
Bulgārija	354	11*	15*	25*	3	21*	29*	0,31
Čehija	353	10*	10*	33*	12*	11	21*	0,13
Čīle	341	9*	13*	19	-1	7	29*	0,14
Dānija	376	8*	12*	28*	26*	-2	5*	0,09
Dienvidāfrika	446	4*	7*	12*	9*	4	22*	0,12
Francija	365	7*	9*	20	13*	13*	27*	0,12
Gruzija	319	10*	20*	35*	1	-14	-9	0,12
Honkonga	560	1*	9*	-15*	0	7	20*	0,03
Irāna	265	8*	36*	50*	13	24*	36*	0,26
Itālija	408	7*	5*	31*	16*	9	19*	0,14
Izraēla	282	11*	14*	23*	51*	6	29*	0,23
Īrija	401	8*	13*	22*	5	9	30*	0,13
Jaunzēlande	312	9*	21*	57*	6	23*	47*	0,16
Kanāda	376	10*	13*	6	7	0	15*	0,09
Katara	380	10*	15*	42*	9*	-1	7	0,13
Kazahstāna	461	4*	12*	21*	19*	-8	-9	0,06
Krievija	351	11*	15*	54*	-2	17	28*	0,10
Kvebeka, Kanāda	405	7*	9*	9	5	11	24*	0,08
Latvija	401	8*	17*	30*	14*	-4	3	0,12
Lietuva	362	10*	19*	16*	13*	-5	5	0,15
Madride, Spānija	389	9*	14*	22*	13*	-3	8*	0,12
Makao	496	2*	8*	12*	3	8*	25*	0,05
Malta	309	5*	20*	64*	2	18	34*	0,12
Maroka	272	7*	23*	6	21*	14	21*	0,13
Maskava, Krievija	349	3*	65*	1	22*	5	20*	0,14
Nīderlande	417	7*	7*	9	13*	4	12*	0,10
Norvēģija	372	8*	16*	8	9*	-2	6*	0,09

6.8. tabula (3. daļa). Regresijas vienādojuma, kurā ietverts jautājums par stāstu stāstīšanu bērnam pirmsskolas vecumā, determinācijas koeficients R^2 un citi koeficienti

PIRLS 2016 dalībvalstis	Konstante	Vecāku izglītība gados	Skolēna dzimums – meitene	Mājās runā testa valodā	Pirms-skolu apmeklē 3 vai vairāk gadus	Stāstīja stāstus. Dažreiz	Stāstīja stāstus. Bieži	R^2
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Norvēģija (4)	249	9*	41*	5	14*	25*	49*	0,20
Omāna	444	8*	19*	8	5	-6	-1	0,14
Ontārio, Kanāda	383	10*	17*	4	9*	-9	10	0,09
Polija	407	5*	1	40*	1	14*	34*	0,12
Portugāle	208	13*	29*	2	4*	23*	56*	0,18
Saūda Arābija	389	9*	15*	17*	28*	6	30*	0,21
Singapūra	254	12*	8*	72*	28*	31*	39*	0,31
Slovākija	363	10*	16*	24*	13*	-10	5	0,17
Slovēnija	236	12*	25*	33*	23*	3	19	0,20
Somija	383	9*	19*	44*	-3	6	13*	0,12
Spānija	431	5*	1	15*	8*	15*	28*	0,18
Taivāna	443	6*	6*	15*	5*	8*	32*	0,15
Trinidāda un Tobago	213	12*	22*	11*	23*	40*	79*	0,20
Ungārija	361	13*	11*	-29	8	26	39*	0,26
Vācija	355	10*	6*	32*	13*	8	25*	0,19
Ziemeļrija	410	8*	21*	8	15*	5	12*	0,11
Zviedrija	325	8*	19*	14	-12*	19	51*	0,13

* – koeficienti ir statistiski nozīmīgi ar 95% ticamību

Lai varētu labāk veikt dažādu veidu vecāku pirmsskolas aktivitāšu ietekmes uz bērna lasītprasmes sasniegumiem 4. klasē salīdzinājumu, 6.9. tabulā attēloti deviņu regresijas vienādojumu koeficienti, kuri atbilst vecāku atbildei “Bieži” par attiecīgo aktivitāti. Piemēram, bieži kopā ar bērnu lasīja grāmatas, bieži bērnam stāstīja stāstus utt. Vispozitīvāk vēlākos skolēnu sasniegumus lasīšanā ietekmē bieža vecāku un bērnu kopīga grāmatu lasīšana. Tikai piecās dalībvalstīs šai aktivitātei atbilstošie regresijas koeficienti nav statistiski nozīmīgi, to skaitā ir arī Latvija. Nākamā vecāku aktivitāte ar lielāko ietekmi ir stāstu stāstīšana. Šī aktivitāte noteikti ietver Latvijā tradicionāli stāstītās vakara pasaciņas. Tomēr lineārās regresijas modelis neparāda šīs

aktivitātes statistiski nozīmīgu ieguldījumu skolēnu lasīšanas sasniegumos Latvijā. Aplūkojot visas *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstis, redzams, ka vismazākā ietekme ir spēlēm ar alfabēta rotāļlietām, dziesmu dziedāšanai un sarunām par darīto. Grūti skaidrojams ir Latvijā konstatētais rezultāts, ka vārdu un burtu rakstīšanai pirmsskolas vecumā kopā ar vecākiem ir statistiski nozīmīga negatīva ietekme uz skolēnu vēlākajiem sasniegumiem. Iespējams, ka šīs darbības veiktas pārāgri vai par vēlu. Līdzīga situācija ir vēl tikai Gruzijā.

Datu analīze parāda, ka nav iespējams izvēlēties vienu visefektīvāko aktivitāti pirmsskolas bērnu lasītprasmes veicināšanai. Te jāņem vērā arī augstā aktivitāšu savstarpējā korelācija, piemēram, vecāki, kuri bieži kopā ar bērnu lasīja grāmatas, bieži stāstīja arī stāstus un pasakas.

6.9. tabula (1. daļa). Regresijas koeficienti deviņos regresijas vienādojumos, kuri atbilst vecāku atbildei "Bieži" par veiktajām darbībām kopā ar bērnu lasītprasmes attīstīšanai pirmsskolas vecumā

PIRLS 2016 dalībvalstis	Lasīja grāmatas	Stāstīja stāstus	Dziedāja dziesmas	Spēlējās ar alfabēta rotāļlietām	Runāja par to, ko bija darijuši	Runāja par to, ko bija lasījuši	Spēlēja vārdu spēles	Rakstīja burtus vai vārdus	Skatīja lasīja uzrakstus un etiķetes
Abū Dabi, AAE	92*	69*	14*	22*	6	19*	25*	18*	19*
Andalūzija, Spānija	29*	25*	7	7*	16	8	5	6	7
Apvienotie Arābu Emirāti	89*	72*	18*	34*	10	5	22*	20*	16*
Austrālija	28	12*	-2	6	22*	12	9	21*	26*
Austrija	24*	14*	12*	-2	9*	6	19*	-7	6
Azerbaidžāna	31*	34*	1	5	-1	18*	13*	25*	14*
Bahreina	52*	37*	15*	7	26*	15*	23*	23*	14*
Beļģija (flāmu)	26*	28*	11*	1	18*	14*	13*	1	11*
Beļģija (franču)	35*	20*	10*	6	24*	11*	12*	2	0
Buenosaires, Argentīna	37*	47*	19*	27*	44*	18*	22*	13*	24*
Bulgārija	31*	29*	14*	20*	33*	22*	15*	29*	16*
Čehija	57*	21*	5	-2	21	16*	13*	3	8
Čīle	29*	29*	-2	15*	27*	8	18*	18*	17*
Dānija	34*	5*	11*	9*	17	18*	16*	21*	27*

6.9. tabula (2. daļa). Regresijas koeficienti deviņos regresijas vienādojumos, kuri atbilst vecāku atbildei “Bieži” par veiktajām darbībām kopā ar bērnu lasītprasmes attīstīšanai pirmskolas vecumā

PIRLS 2016 dalībvalstis	Lasīja grāmatas	Stāstīja stāstus	Dziedāja dziesmas	Spelelās ar alfabēta rotallietām	Runāja par to, ko bija darijuši	Runāja par to, ko bija lasījuši	Spēlēja vārdu spēles	Rakstīja burtus vai vārdus	Skatīja lasīja uzrakstus un etiķetes
Dienvidāfrika	32*	22*	7	16*	33*	18*	15*	12*	13
Francija	39*	27*	7	11*	5	5*	14*	2	4
Gruzija	-19	-9	3	-5	-1	4	-10	-16*	-13
Honkonga	31*	20*	-2	6	-7	-3	9	6	11*
Irāna	42*	36*	5	4	23	11	11	10	14
Itālija	28*	19*	-3	6	16	15*	10*	1	1
Izraēla	35*	29*	17*	-1	-1	-3	18*	-3	-1
Īrija	55*	30*	14	18*	67*	25*	20*	37*	30*
Jaunzēlande	81*	47*	26*	34*	16	35*	27*	23*	24*
Kanāda	34*	15*	9*	21*	13	17*	18*	19*	17*
Katara	23*	7	7	2	9	10*	17*	6	21*
Kazahstāna	18	-9	3	9	11	13	5	2	-5
Krievija	35*	28*	9*	1	28*	20*	15*	1	-1
Kvebeka, Kanāda	23*	24*	5	8	7	11*	13*	17*	10
Latvija	13	3	-4	0	15	1	11*	-19*	2
Lietuva	32*	5	3	0	5	11	9*	8	5
Madride, Spānija	40*	8*	8	5	29	10*	6	19*	13*
Makao	34*	25*	3	12*	4	7*	16*	12*	8
Malta	42*	34*	21*	17	20	32*	19*	22*	30*
Maroka	9	21*	-5	6	27*	16*	22*	29*	20*
Maskava, Krievija	20*	20*	6	4	9	13*	13*	18*	6
Nīderlande	39*	12*	22*	0	-5	11	8	3	10*
Norvēģija	40*	6*	15*	17*	-2	19*	23*	15*	15*
Norvēģija (4)	41*	49*	7*	23*	32*	30*	26*	41*	37*
Omāna	27	-1	-7	1	-15	15	10	6	2
Ontārio, Kanāda	43*	10	9*	14	9	21*	25*	24*	9
Polija	45*	34*	1	11*	22*	14*	16*	3	11*
Portugāle	56*	56*	13*	21*	15*	16*	13*	19*	28*
Saūda Arābija	43*	30*	1	3	9*	11*	17*	12*	10*

6.9. tabula (3. daļa). Regresijas koeficienti deviņos regresijas vienādojumos, kuri atbilst vecāku atbildei "Bieži" par veiktajām darbībām kopā ar bērnu lasītprasmes attīstīšanai pirmsskolas vecumā

PIRLS 2016 dalībvalstis	Lasija grāmatas	Stāstīja stāstus	Dziedāja dziesmas	Spelelās ar alfabēta rotallietām	Runāja par to, ko bija darijuši	Runāja par to, ko bija lasījuši	Spēlēja vārdu spēles	Rakstīja burtus vai vārdus	Skalī lasīja uzrakstus un etiķetes
Singapūra	87*	39*	2	28*	73*	42*	38*	6	18*
Slovākija	52*	5	17*	10*	52*	14*	19*	7	18*
Slovēnija	23*	19	-6	22*	10	-18	5	13	20
Somija	42*	13*	20*	11*	11	13*	1	22*	17*
Spānija	27*	28*	4	8*	37*	19*	16*	9	11
Taivāna	40*	32*	1	18*	3	6*	23*	16*	17*
Trinidāda un Tobago	99*	79*	21*	25*	11*	13*	23*	19*	15*
Ungārija	29*	39*	3	8	42	0	11	4	13*
Vācija	33*	25*	16*	-3	13	13*	8	-1	6
Ziemeļirija	34*	12*	17*	9*	-8	20*	18*	18*	11*
Zviedrija	66*	51*	28*	37*	40*	31*	26*	25*	40*
MINIMĀLAIS	-19*	-9*	-7*	-5*	-15*	-18*	-10*	-19*	-13*
MAKSIMĀLAIS	99*	79*	28*	37*	73*	42*	38*	41*	40*
VIDĒJAIS	39*	26*	8*	11*	18*	14*	15*	12*	13*

* – koeficienti ir statistiski nozīmīgi ar 95% ticamību

6. 10. tabulā parādīta atsevišķo jautājumu savstarpējā korelācija Latvijā. Katra jautājuma atbildēm ir šāds kodējums: 1 – nekad vai gandrīz nekad, 2 – dažreiz, 3 – bieži. Visi korelācijas koeficienti ir pozitīvi. Tas norāda, ka iespējams izveidot kopēju vecāku lasītprasmes veicināšanas aktivitāšu skalu. Šai skalai Kronbaha alfa drošības koeficients pētījuma dalībvalstīm ir robežās no 0,69 (Vācijai) līdz 0,86 (Marokai), Latvijai – 0,72. Līdz ar to varam uzskatīt, ka skala ir iekšēji saskaņota un izmantojama tālākajai analīzei. Turpmāk analizē izmantotā vecāku aktivitātes indeksa vērtība tika aprēķināta kā vidējā vērtība.

6.10. tabula. Vecāku kopā ar bērniem pirmsskolas vecumā veikto lasītprasmes veicināšanas aktivitāšu biežumu savstarpējās korelācijas Latvijā

Vecāku veiktās aktivitātes pirmsskolas vecumā	Lasīja grāmatas	Stāstīja stāstus	Dziedāja dziesmas	Spēlēja ar alfabēta rotālietām	Runāja par to, ko bija darijuši	Runāja par to, ko bija lasījuši	Spēlēja vārdu spēles	Rakstīja burtus vai vārdus	Skatīja lasīja uzrakstus un etiķetes
Lasīja grāmatas	1,00	0,27	0,23	0,26	0,19	0,39	0,28	0,24	0,15
Stāstīja stāstus	0,27	1,00	0,25	0,21	0,22	0,29	0,30	0,16	0,18
Dziedāja dziesmas	0,23	0,25	1,00	0,11	0,13	0,16	0,22	0,15	0,12
Spēlēja ar alfabēta rotālietām	0,26	0,21	0,11	1,00	0,13	0,24	0,34	0,32	0,23
Runāja par to, ko bija darijuši	0,19	0,22	0,13	0,13	1,00	0,32	0,16	0,16	0,18
Runāja par to, ko bija lasījuši	0,39	0,29	0,16	0,24	0,32	1,00	0,27	0,24	0,23
Spēlēja vārdu spēles	0,28	0,30	0,22	0,34	0,16	0,27	1,00	0,22	0,24
Rakstīja burtus vai vārdus	0,24	0,16	0,15	0,32	0,16	0,24	0,22	1,00	0,28
Skatīja lasīja uzrakstus un etiķetes	0,15	0,18	0,12	0,23	0,18	0,23	0,24	0,28	1,00

6.11. tabulā parādīti lineārās regresijas modeļa koeficienti, kuros kā neatkarīgais mainīgais ietverts vecāku aktivitātes indekss. Tas rēķināts kā vidējā vērtība no visām atbildēm, ko vecāki snieguši par kopā ar bērnu veiktām lasītprasmi veicināšanām aktivitātēm pirmsskolas vecumā. Starptautiski indeksa vidējā vērtība bija 2,4, mazākā tā bija Marokai – 1,9, lielākā Maskavai – 2,6. Indeksa Kronbaha alfa koeficients bija robežās no 0,69 Vācijai līdz 0,82 Jaunzēlandei, vidēji 0,76. Redzams, ka vecāku aktivitātes indeksa regresijas koeficients ir statistiski nozīmīgs visās valstīs, izņemot Gruziju un Dienvidāfriku. Latvijai šī koeficienta vērtība ir salīdzinoši zema, kas norāda uz šo pirmsskolas aktivitāšu salīdzinoši mazāko ietekmi uz skolēnu vēlākajiem lasītprasmes sasniegumiem. To jau varēja konstatēt, aplūkojot salīdzinoši zemos regresijas koeficientus pie atsevišķām aktivitātēm. Vēl zemākas, bet statistiski nozīmīgas, koeficienta vērtības ir Polijai, Kazahstānai un Honkongai.

6.11. tabula (1.daļa). Regresijas vienādojuma, kurā ietverts vecāku aktivitātes indekss, koeficienti

<i>PIRLS 2016</i> dalībvalstis	Konstante	Vecāku izglītība gados	Skolēna dzimums – meitene	Mājas runā testa valodā	Pirmsskolu apmeklē 3 vai vairāk gadus	Vecāku aktivitātes indekss (vidējais)
Andalūzija, Spānija	425	4*	4	11*	8*	21*
Apvienotie Arābu Emirāti	120	12*	30*	-9	36*	49*
Austrālija	298	12*	19*	21	-4	22*
Austrija	323	10*	4	35*	9*	20*
Azerbaidžāna	316	7*	14*	16	7	18*
Bahreina	175	11*	38*	2	-7	43*
Beļģija (flāmu)	360	6*	8*	20*	18*	22*
Beļģija (franču)	311	7*	10*	19*	12*	23*
Buenosaires, Argentīna	261	7*	10*	13	22*	42*
Bulgārija	328	10*	13*	22*	1	28*
Čehija	316	10*	9*	30*	11*	22*
Čīle	275	9*	13*	29*	-1	30*
Dānija	313	7*	11*	28*	33*	31*
Dienvidāfrika	389	4*	5*	12*	8*	30*
Francija	335	8*	9*	14*	12*	21*
Gruzija	316	10*	21*	35*	1	-3
Honkonga	542	1*	9*	-14*	-3	11*
Irāna	245	8*	35*	52*	11	20*
Itālija	379	7*	5*	29*	17*	17*
Izraēla	241	12*	13*	26*	52*	20*
Īrija	333	7*	10*	22*	3	41*
Jaunzēlande	264	9*	21*	45*	2	41*
Kanāda	326	10*	13*	3	7*	29*
Katara	337	10*	14*	39*	8*	18*
Kazahstāna	431	3*	10*	19*	17*	11*
Krievija	322	11*	15*	52*	-2	23*
Kvebeka, Kanāda	372	7*	9*	10	5	21*
Latvija	366	7*	17*	29*	13*	15*
Lietuva	324	10*	19*	15*	14*	16*
Madride, Spānija	353	8*	13*	22*	12*	21*
Makao	465	2*	8*	13*	3	19*
Malta	255	5*	19*	64*	1	34*
Maroka	249	7*	22*	4	19*	20*
Maskava, Krievija	310	3*	63*	2	20*	21*

6.11. tabula (2.daļa). Regresijas vienādojuma, kurā ietverts vecāku aktivitātes indekss, koeficienti

PIRLS 2016 dalībvalstis	Konstante	Vecāku izglītība gados	Skolēna dzimums – meitene	Mājas runā testa valodā	Pirmsskolu apmeklē 3 vai vairāk gadus	Vecāku aktivitātes indekss (vidējais)
Nīderlande	379	7*	6*	8	13*	20*
Norvēģija	305	8*	15*	8	7*	32*
Norvēģija (4)	173	9*	39*	3	11*	49*
Omāna	413	8*	18*	5	3	13*
Ontārio, Kanāda	322	10*	15*	-1	8	30*
Polija	367	5*	1	41*	1	26*
Portugale	143	14*	28*	-3	1	42*
Saūda Arābija	351	9*	15*	16*	28*	22*
Singapūra	220	11*	6*	68*	26*	32*
Slovākija	286	10*	15*	20*	12*	33*
Slovēnija	210	12*	27*	33*	20*	11
Somija	340	8*	18*	43*	-4	27*
Spānija	390	5*	0	15*	8*	25*
Taivāna	400	7*	6*	16*	5*	23*
Trinidāda un Tobago	134	12*	23*	5	24*	53*
Ungārija	348	14*	11*	-29	10*	17*
Vācija	304	10*	6*	31*	11*	29*
Ziemeļrija	363	7*	19*	11	13*	26*
Zviedrija	235	8*	18*	11	-12*	53*

* – koeficienti ir statistiski nozīmīgi ar 95% ticamību

Līdzīgu ainu var iegūt no lineārās regresijas modeļiem PIRLS 2006 pētījumā. Tomēr var atrast arī nelielas atšķirības – dažās valstīs kopš 2006. gada vecāku veikto aktivitāšu ietekme ir ievērojami pieaugusi, piemēram, Bulgārijā, Izraēlā, Jaunzēlandē, bet dažās – samazinājusies. To vidū ir, piemēram, Austrija, Polija un arī Latvija. Ja Latvijā vecāku aktivitāšu ietekme 2006. gadā bija vidēja, tad 2016. gadā tā kļuvusi ievērojami zemāka.

6.12. tabulā doti dati no PIRLS 2006 un PIRLS 2016 pētījuma cikliem – skolēnu vidējie sasniegumi abu pētījuma ciklu dalībvalstīs, vecāku aktivitātes indekss, vecāku vidējais izglītības ilgums gados un bērnu pirmsskolas apmeklējums trīs un vairāk gadus. Jau iepriekš tika apskatīts, ka desmitgadē pētījuma dalībvalstīs vecāku vidējā izglītība ir paaugstinājusies. Tāpat ir pieaudzis bērnu skaits, kuri

trīs vai vairāk gadus apmeklējuši pirmsskolu – vidēji par 23%. Lielākais pieaugums ir Nīderlandē, Kanādā, Polijā, Latvijā, Zviedrijā un Jaunzēlandē – vairāk nekā par 30%. Vecāku veiktās lasītprasmi veicinošās aktivitātes bērnu pirmsskolas vecumā kopumā ir nedaudz palielinājušās, vidēji no 2,3 līdz 2,4 punktiem. Līdz ar to ir likumsakarīgi, ka arī vidējie dalībvalstu skolēnu sasniegumi lasītprasēm 4. klasē ir palielinājušies, tostarp Latvijā par 14 punktiem.

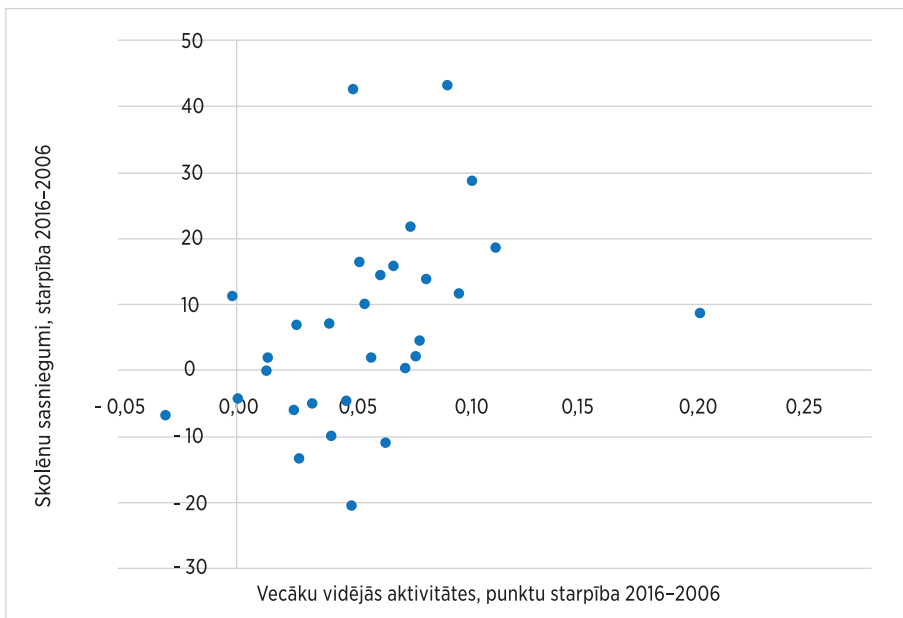
6.12. tabula (1.daļa). Skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS), vecāku aktivitātes indekss, vecāku izglītības ilgums un bērnu pirmsskolas apmeklējums 2006. un 2016. gadā

Valsts	2006				2016			
	LS	Vecāku aktivitātes indekss	Vecāku izglītības ilgums (gadi)	Pirmsskolas apmeklējums (3+ gadus), %	LS	Vecāku aktivitātes indekss	Vecāku izglītības ilgums (gadi)	Pirmsskolas apmeklējums (3+ gadus), %
Austrija	545	2,3	12,9	56%	545	2,4	13,6	80%
Beļģija (flāmu)	551	2,2	13,5	85%	531	2,2	14,7	91%
Beļģija (franču)	506	2,3	12,9	77%	502	2,3	14,3	93%
Bulgārija	553	2,3	12,3	53%	554	2,3	13,3	79%
Dānija	552	2,3	14,4	79%	552	2,3	15,1	96%
Francija	529	2,3	12,8	75%	516	2,4	13,7	81%
Gruzija	479	2,4	14,4	28%	491	2,5	14,3	56%
Honkonga	566	2	11,6	65%	570	2,1	12,7	86%
Irāna	427	2	9,2	5%	435	2,2	11,1	13%
Itālija	557	2,4	11,7	70%	552	2,5	12,3	88%
Izraēla	545	2,5	13,9	68%	538	2,5	14,6	84%
Jaunzēlande	552	2,5	14	29%	546	2,5	14,4	61%
Krievija	567	2,5	14,7	59%	581	2,6	15	76%
Kvebeka, Kanāda	540	2,4	14,5	11%	552	2,4	15,1	67%
Latvija	545	2,4	14,2	48%	560	2,5	14,6	84%
Lietuva	540	2,3	14	45%	550	2,4	14,8	69%
Maroka	331	1,8	7,9	19%	359	1,9	7,9	29%
Nīderlande	558	2,4	13,5	4%	553	2,4	14,6	85%
Norvēģija (4)	506	2,3	14,7	64%	521	2,4	15,1	83%
Norvēģija (5)	546	2,3	14,6	61%	563	2,4	15,1	83%
Ontārio, Kanāda	561	2,5	14,5	9%	551	2,5	15	43%

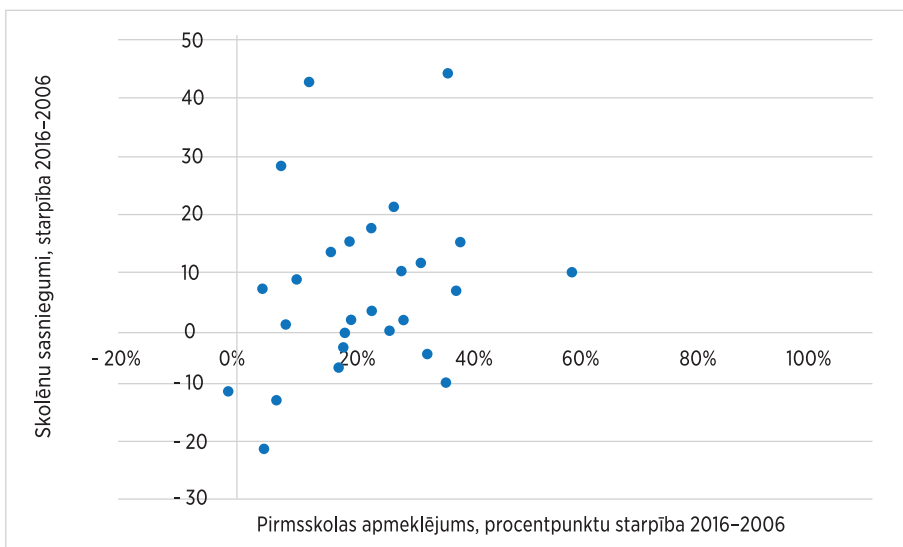
6.12. tabula (2. daļa). Skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS), vecāku aktivitātes indekss, vecāku izglītības ilgums un bērnu pirmsskolas apmeklējums 2006. un 2016. gadā

Valsts	2006				2016			
	LS	Vecāku aktivitātes indekss	Vecāku izglītības ilgums (gadi)	Pirmsskolas apmeklējums (3+ gadus), %	LS	Vecāku aktivitātes indekss	Vecāku izglītības ilgums (gadi)	Pirmsskolas apmeklējums (3+ gadus), %
Polija	522	2,4	11,6	26%	565	2,5	13,2	65%
Singapūra	562	2,1	12,8	57%	580	2,3	14,6	82%
Slovākija	536	2,4	12,8	59%	538	2,5	13,3	77%
Spānija	526	2,4	12,4	59%	533	2,5	13,2	62%
Taivāna	540	2	12,9	25%	561	2,1	13,8	53%
Trinidāda un Tobago	445	2,4	11,7	15%	488	2,5	13,3	28%
Ungārija	556	2,4	13,1	86%	557	2,4	13,3	94%
Vācija	561	2,3	11,8	67%	549	2,4	13,7	66%
Zviedrija	555	2,3	14,1	58%	562	2,3	14,8	93%
VIDĒJAIS	529	2,3	13	49%	535	2,4	13,8	72%

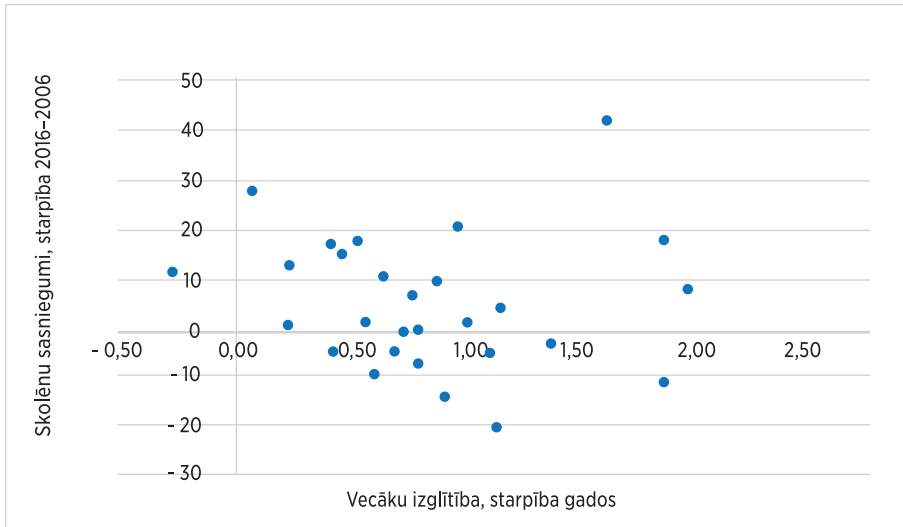
Atsevišķu faktoru ietekmi uz skolēnu lasītprasmes sasniegumiem var aplūkot 6.3., 6.4., un 6.5. attēlā. 6.3. attēlā parādīta vecāku veikto lasītprasmi veicinošo aktivitāšu vidējās vērtības izmaiņu saistība ar sasniegumu izmaiņām *PIRLS 2006* un *PIRLS 2016* dalībvalstīs. Lai arī vidēji vecāku veiktās lasītprasmi veicinošās aktivitātes nav ievērojami pieaugušas, novērojama skaidri izteikta korelācija ar sasniegumu pieaugumu, Pīrsona korelācijas koeficients R ir 0,36. 6.4. attēlā parādīta pirmsskolas apmeklējuma izmaiņu saistība ar sasniegumu izmaiņām *PIRLS 2006* un *PIRLS 2016* dalībvalstīs. Sakarība vairs nav tik cieša. 6.5. attēlā parādīta vecāku izglītības izmaiņu saistība ar sasniegumu izmaiņām *PIRLS 2006* un *PIRLS 2016* dalībvalstīs. Aplūkojot skolēnu lasītprasmes sasniegumu izmaiņas attiecībā pret atsevišķām ietekmējošo faktoru izmaiņām, tikai vecāku lasītprasmes aktivitātēm ir vēra ņemama pozitīva ietekme.



6.3. attēls. Vecāku veikto lasītprasmi veicinošo aktivitāšu vidējās vērtības izmaiņu saistība ar sasniegumu izmaiņām PIRLS 2006 un PIRLS 2016 dalībvalstīs, $R=0,36$



6.4. attēls. Trīs un vairāk gadu pirmsskolas apmeklējuma izmaiņu saistība ar sasniegumu izmaiņām PIRLS 2006 un PIRLS 2016 dalībvalstīs



6.5. attēls. Vecāku izglītības izmaiņu saistība ar sasniegumu izmaiņām PIRLS 2006 un PIRLS 2016 dalībvalstīs

6.3. Ieteikumi vecākiem

Vecākiem ir iespēja vairāk saskatīt un izmantot dažādas situācijas, kurās varētu apgūt rakstīto vārdu. Piemēram, bērns var veidot dažādus burtus, ar kuriem tiek papildināts interjers. Iespējams burtiem vērību pievērst arī ģimenes svētkos un tradīcijās, piemēram, gatavojot galda kartes, apsveikumus u. c. (Skudra, 2005).

Vissvarīgāk vecākiem ir saprast, ka pat ikdienas vienkāršajos darbos un pienākumos var iesaistīt lasītprasmes attīstīšanas aktivitātes. Tiek piedāvāta ideja kopā lasīt receptes, reklāmas, bukletus, veikalu izkārtnes, apsveikuma kartītes u. c. (Provincial Library Service, n. d.). Lasīšana ne vienmēr jāsaista tikai ar grāmatu – tā var būt arī kāda cita rakstiska informācija, kas vairs nav aktuāla pieaugušo dzīvē un ko var nodot bērna lietošanai, piemēram, dažādi reklāmazdevumi, nederīgi dokumenti, apsveikumu kartītes, vecāko brāļu un māsu skolas burtnīcas u. c. (Skudra, 2005).

Ļoti svarīgi, lai jau agrā pirmsskolas vecumā bērniem tiek lasīts priekšā. Izpētīts, ka tie bērni, kuriem vecāki lasījuši priekšā vismaz trīs reizes nedēļā, skolā gūst labākus panākumus nekā tie, kam lasīts priekšā retāk. Lasot priekšā, bērniem tiek plašināts vārdu krājums, kas ir neatsverams ieguvums (Whitehurst, Lonigan, 2001).

Jācenšas mājās veidot lasīšanai labvēlīgu vidi, piemēram, kādā istabā var tikt iekārtots lasīšanas “stūrītis” un bibliotēka (Provincial Library Service, n. d.).

Speciālisti uzsver, ka priekšā lasīšana pozitīvi ietekmē bērna valodu un kognitīvo attīstību jau kopš trīs gadu vecuma (Kalb, Ours, 2013). Daži speciālisti iesaka, ka vecākiem būtu jāturpina bērniem lasīt priekšā arī tad, ja viņi jau paši iemācījušies lasīt (Provincial Library Service, n. d.). Diemžēl liela daļa vecāku pārtrauc vai samazina kopīgas lasīšanas aktivitātes ar bērnu, līdzko uzsāktas skolas gaitas, jo uzskata, ka par to pilnībā atbildīga kļūst skola un skolotāji (European Union, 2012).

Pētnieki iesaka kopīgu lasīšanas aktivitāšu laikā nebaidīties izvēlēties lasīt arī sarežģītākus tekstus, izskaidrojot vārdus un tādejādi bagātinot vārdu krājumu (Provincial Library Service, n. d.).

Jābūt uzmanīgiem ar kļūdu labošanu – sākotnēji svarīgāka ir interese un lasīšana vispār, nevajadzētu labot katru kļūdu, vairāk jāveicina interese par teksta saturu (Auziņa, 2014).

Vecāki tiek aicināti padarīt televīziju par sabiedroto bērnu attīstības veicināšanas procesā, nevis ienaidnieku. Nav ieteicams uzstāt, lai bērns vispirms izlasa noteiktu teksta apjomu, lai pēc tam varētu noskatīties kādu televīzijas pārraidi. Šādā veidā lasīšanu var pārvērst par sodu un televizoru – par balvu (Human Resource Development Centre, 2017).

Lai bērnu motivētu lasīt, vecākiem ir jārāda savs piemērs, tāpēc var bērnam pastāstīt par savas bērnības mīļākajām grāmatām un, ja kāda no šīm grāmatām saglabājusies, tad palasīt kopā. Lai rosinātu bērnu spriest un izteikt viedokli, pēc kopīgas lasīšanas ieteicams skaļi pārdomāt lasīto, lai bērnam būtu iemesls izteikt savas pārdomas un secinājumus. Izraugoties kādu daiļliteratūru, vecākiem jāsaprot atšķirība starp zēnu un meiteņu interesēm (Provincial Library Service, n. d.). Būtiski, lai vecāki ietu uz bibliotēku kopā ar bērnu un bērnam tiktu izsniegta atsevišķa bibliotēkas kartīte. Var noteikt konkrētus lasīšanai paredzētus laikus nedēļas laikā (UNESCO, 2004). To varētu darīt interaktīvā veidā, piemēram, bērnam istabā pie sienas ir ar vecākiem kopā taisīts kalendārs, kur pie katra datuma bērns ieraksta, kādu grāmatu un cik ilgi lasījis.

Svarīga ir vecāku un pedagogu sadarbība. Larss Gustavsons (*Lars H. Gustafsson*) aicina vecākus rotaļāties, dziedāt un lasīt kopā ar bērniem; pastāstīt viņiem par savu lasīšanas pieredzi; kopā apmeklēt savas bērnības vietas, kas saistās ar lasīšanu, piemēram, bibliotēkas, grāmatnīcas, interešu centrus u. c. (Gustavsons, 1995). Kad Skotijā vairākās skolās tika ieviesta lasītprasmes veicināšanas programma, tajā tika iesaistīti arī vecāki, kuriem bija dotas konkrētas instrukcijas, kā rīkoties un kādā veidā palīdzēt bērniem (Byrne, 2015).

Bonija Armbrustere (*Bonnie B. Armbruster*), Frena Lēra (*Fran Lehr*) un Džīna Ozborna (*Jean Osborn*) sniedz vairākus kodolīgus un ikdienā izpildāmus ieteikumus, lai pilnveidotu bērnu lasītprasmi (Armbruster et al., 2006):

- 1) sarunāties ar bērnu maksimāli daudz – iepērkoties, gaidot autobusu utt.;
- 2) veicināt bērnos radošās izpausmes, piemēram, radīt situācijas, kad bērns var iztēloties kādu stāstu vai notikumu;
- 3) atbildēt uz bērnu uzdotajiem jautājumiem;
- 4) pārrunāt grāmatas, kas ir kopā izlasītas;
- 5) lasot grāmatas, rosināt meklēt saikni starp lasīto un attēliem grāmatā;
- 6) pievērst uzmanību valodas skanējumam, piemēram, kopīgi dziedāt vai skaitīt skaitāmpantus;
- 7) spēlēt dažādas vārdu spēles, piemēram, nosaukt kādu vārdu un meklēt visus iespējamus vārdus, kas ar to veido atskaņas, uzrakstīt dažādus vārdus, sagriezt tos pa burtiem un aicināt bērnu tos atkal salikt kopā;
- 8) lasot likt atkārtot sarežģītākos vārdus;
- 9) izveidot kopīgu alfabēta grāmatu – katrā lapā pa vienam burtam kopā ar pašzīmētu vai ielīmētu attēlu;
- 10) klausīties bērna lasījumā ar ieinteresētību un nepievērst tik lielu uzmanību kļūdām;
- 11) rosināt bērnu rakstīt dažādas zīmītes, e-pasta vai parastās vēstules saviem draugiem, radniekiem, ģimenes locekļiem;
- 12) lasīšanas laikā vai pēc lasīšanas uzdot dažādus jautājumus, piemēram: “Kura stāsta daļa tev patika vislabāk? Kāpēc? Ko jaunu tu no šīs grāmatas iemācījies?” u. c.;

- 13) rosināt bērnos interesi par notiekošo pasaulē, piemēram, lasot priekšā avīzi vai kopīgi lasot ziņas internetā;
- 14) pārrunāt dažādus vārdus, kuru rakstība un izruna ir līdzīga, izskaidrot atšķirības;
- 15) kopā ar bērnu lasīt dažādas lietošanas pamācības, pētīt kartes utt.

Kopsavilkums

Ģimenei ir ļoti liela ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem, tostarp uz lasītprasmi. Vecāku loma lasītprasmes veicināšanā ir neatsverama.

Viens no būtiskākajiem faktoriem, kas ietekmē skolēna lasītprasmi un sekmes, ir vecāku izglītība.

Ievērojami augstāki lasītprasmes sasniegumi 4. klasē ir tiem bērniem, kuriem pirmsskolas vecumā vecāki lasa priekšā. Ir saistība starp vecāku un bērnu kopīgi veikto lasītprasmi veicinošo darbību biežumu pirmsskolas vecumā un vecāku izglītību.

Kaut arī vecāku lasītprasmes veicināšanas aktivitātēm pirmsskolas vecumā ir reāls ieguldījums 4. klases skolēnu lasītprasmē, jāatzīmē, ka šī ietekme ir atšķirīga dažādās valstīs, kas acīmredzot saistīts ar analizē neiekļautiem faktoriem. Latvijas skolēnu vecāku aktivitāšu ietekme uz skolēnu lasītprasmes sasniegumiem nav augsta, salīdzinot ar citām valstīm. Iespējams, ka vecākiem pietrūkst prasmi.

Tāpat nav iespējams izcelt vienu aktivitāti, kura būtu noteicošā bērnu lasītprasmes veicināšanā. Kopumā vecāki, kuri vairāk realizē kādu no aktivitātēm, vairāk arī iesaistās citās. Tomēr lielākā ietekme uz skolēnu lasītprasmes sasniegumiem ir kopīgai grāmatu lasīšanai pirmsskolas vecumā, kas ir vistiešākā lasīšanu veicinošā aktivitāte.

Aplūkojot skolēnu sasniegumu izmaiņas no 2006. gada līdz 2016. gadam, tieši vecāku lasītprasmes veicināšanas aktivitāšu pieaugumam ir vislielākā nozīme skolēnu lasītprasmes izaugsmē. Un arī šeit jāatzīmē, ka svarīgs ir visu vecāku veikto aktivitāšu kopīgs ieguldījums.

7. Latvijas 4. klašu skolēnu sasniegumi lasīšanā saistībā ar IKT infrastruktūru un lietošanu skolā un mājās IEA PIRLS 2016 pētījumā

7. Reading Achievement of Latvian Fourth Grade Students in Relation to ICT Infrastructure and Usage in School and at Home in the IEA's PIRLS 2016

Kāda ir informācijas un komunikācijas tehnoloģiju rīku pieejamība skolēniem skolā un mājās? Vai skolotāji izmanto datorus lasīšanas mācīšanai?

Cik bieži skolotāji lasīšanas stundās strādā ar digitāliem tekstiem?

Kādām darbībām skolēni izmanto datorus?

Kā datoru lietošanas biežums saistīts ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem?

7.1. Lasītprasme un IKT

IEA PIRLS pētījumā tiek noskaidroti dažādi ar skolēnu lasītprasmi saistīti konteksta faktori. Viens no pēdējo desmitgažu visbūtiskākajiem jautājumiem saistīts ar arvien pieaugošo informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) lomu dažādās dzīves darbības jomās, un, protams, arī izglītībā. Dažādu ar IKT lietošanu saistītu jautājumu iekļaušana izglītības pētījumu aptaujās kļuvusi par ikdienišķu parādību. PIRLS pētījumā jautājumi par IKT pieejamību un lietošanu skolā un skolēnu mājās tika ietverti gan skolas, gan skolotāja, gan skolēna aptaujā.

Lasītprasme ir sarežģīta kultūras un sociālā parādība, kas būtiski ietekmē mūsu dzīvi gan indivīda, gan sabiedrības līmenī. Kā norādīts pētījumos, par šo prasmi var runāt, piemēram, valodas, izglītības, izzināšanas, sociālajā, kultūras, kā arī attīstības aspektā (Knaflič, 2014).

Ņemot vērā nozīmīgo lasītprasmes vietu un lomu katra cilvēka attīstībā, izaugsmē un dzīves darbībā, gan *IEA*, gan *OECD* pētniecisko programmu īsteno-tāji jau vairāk nekā 20 gadus regulāri pievēršas dažādiem lasītprasmes aspektiem, tostarp arī konteksta faktoriem, kas varētu būt saistīti ar dažāda vecuma izglītojamo sasniegumiem lasītprasēm (Leino, 2014; OECD, 2005; OECD, 2015; European Commission, 2013a). Šajā nodaļā uzmanība tiks pievērsta vienam no šodien ļoti aktuāliem ar lasītprasmi saistītiem jautājumiem – informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietošanas paradumu saistības meklēšanai ar vispārīzglītojošo skolu izglītojamo sasniegumiem lasīšanā.

Ņemot vērā to, ka sakarā ar IKT lomas strauju pieaugumu gan sadzīvē, gan izglītībā (mobilie tālruņi, e-lasītāji, datori, internets u. c.) nav iespējams ignorēt šīs tehnoloģijas ietekmi katra cilvēka dzīvē, izglītības pētnieki, izstrādājot aptaujas pētījuma dalībniekiem, iekļauj tajās jautājumus par:

- IKT nodrošinājumu izglītojamo mājās un skolās,
- interneta pieejamību un lietošanu,
- tehnoloģijas lietošanu mācību vajadzībām un citām darbībām skolā un mājās.

7.2. Izglītojamo nodrošinājums ar datoriem un citām IKT ierīcēm mājās un skolā

PIRLS 2016 pētījumā 4. klases skolēnu aptaujās pavisam tika iekļauti četri jautājumi par informācijas un komunikācijas tehnoloģiju pieejamību un lietošanu mājās un skolā. Viens no jautājumiem bija saistīts ar dažādu resursu pieejamību skolēnu mājās, tostarp arī par IKT: “Vai tev mājās ir kāda no šīm lietām?”

No astoņām piedāvātajām atbildēm, trīs attiecās uz IKT jomu. Latvijas skolēnu atbildes apkopotas 7.1. tabulā.

7.1. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu nodrošinājums ar IKT resursiem mājās

IKT ierīce vai resurss	PIRLS 2016 Latvijas dalībnieku atbildes (%)	
	Jā	Nē
Dators vai planšetdators	97,2	2,8
Interneta pieslēgums	94,3	5,7
Savs mobilais tālrunis	95,4	4,6

Kā redzams, tad vairāk par 90% respondentu norādījuši, ka viņu mājās pieejams dators, interneta pieslēgums, mobilais tālrunis. Līdzīgas atbildes atrodamas arī *OECD PISA* pētījuma 15 gadus veco skolēnu aptaujās par nodrošinājumu ar IKT mājās (Geske et. al., 2015). Šie rezultāti uzskatāmi parāda, ka vairāk par 90% Latvijas izglītojamo 4.–9. klašu grupā mājās ir pieejami datori un interneta pieslēgums. Tas nozīmē, ka šodien īpaši aktuāls kļūst jautājums par to, kādā veidā mācību procesu varētu papildināt un dažādēt izglītojamo mājās pieejamie IKT resursi – datori un interneta pieslēgums. Skolotājiem paveras jaunas iespējas dažādu mācību priekšmetu, tostarp arī dzimtās valodas, metodikas attīstīšanā un pilnveidošanā, ņemot vērā šo nodrošinājumu ar IKT resursiem.

7.3. Datoru pieejamība skolā un to lietošana lasīšanas stundās

Lai noskaidrotu, cik daudz datoru skolā pieejami tieši 4. klases skolēniem, *PIRLS 2016* pētījuma dalībnieku direktoru aptaujā tika iekļauts jautājums: “Cik daudz datoru (ieskaitot planšetdatorus) jūsu skolā ir pieejami lietošanai 4. klašu skolēniem?”

Kopumā skolu nodrošinājumu ar datoriem (sk. 7.2. tabulu), kurus 2016. gadā varēja lietot 4. klases skolēni, var uzskatīt par apmierinošu, jo 55,7% pētījuma dalībnieku mācību darbu varēja organizēt, nodrošinot datoru katram skolēnam vai skolēnu pārim. Gandrīz ceturtajā daļā (24,8%) pētījuma dalībnieku uz vienu datoru bija trīs līdz pieci skolēni, 16,8% skolās vienu datoru bija jālieto sešiem vai vairāk 4. klašu skolēniem, bet četrās skolās 4. klases skolēniem datori nebija pieejami vispār.

7.2. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu nodrošinājums ar datoriem skolā 2016. gadā

4. klases skolēnu skaits uz vienu datoru	Skolu skaits	Procentos no kopējā dalībiskolu skaita
1–2 skolēni uz datoru	83	55,7
3–5 skolēni uz datoru	37	24,8
6 vai vairāk skolēni uz datoru	25	16,8
Datori nav pieejami	4	2,7

Redzams, ka Latvijas skolu 4. klašu skolēnu darbu mācību procesā lasīšanas stundās nākas organizēt dažādi – rēķinoties ar pašlaik esošo datoru nodrošinājumu, skolotājiem jāizvēlas dažādas mācību stundu organizēšanas metodes ar IKT izmantošanu, kas atkarīgas no konkrētajā skolā pieejamajiem resursiem. Nedaudz atšķirīgu ieskatu par skolēnu nodrošinājumu ar datoriem skolā un to, kā tas bija saistīts ar skolēnu sasniegumiem *PIRLS 2016* testā, varēja iegūt, aprēķinot, cik procentiem skolēnu skolās bija pieejams noteikts datoru skaits lietošanai lasīšanas stundās (sk. 7.3. tabulu).

7.3. tabula. Skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) saistībā ar datoru nodrošinājumu skolā

Valsts	Skolēnu īpatsvars atbilstoši nodrošinājumam ar datoriem skolā un viņu LS															
	1–2 skolēni uz datoru				3–5 skolēni uz datoru				6 vai vairāk skolēni uz datoru				Datori nav pieejami			
	Skolēni, % (st. k.)		Vidējie LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		Vidējie LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		Vidējie LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		Vidējie LS (st. k.)	
Bulgārija	39	(3,4)	529	(6,4)	37	(3,7)	568	(6,4)	21	(3,2)	551	(11,8)	4	(1,6)	574	(10,2)
Ēģipte	3	(1,5)	294	(72,8)	6	(2,1)	421	(17,3)	85	(3,3)	322	(6,4)	7	(2,5)	355	(28,7)
Itālija	20	(3,2)	554	(5,4)	37	(4,1)	548	(4,2)	39	(3,8)	545	(3,5)	4	(1,7)	554	(8,7)
Latvija	49	(3,6)	546	(2,6)	29	(4,6)	569	(3,4)	20	(3,4)	566	(5,0)	3	(1,5)	573	(18,1)
Portugāle	11	(1,9)	532	(6,4)	31	(4,2)	532	(3,2)	55	(4,1)	523	(3,8)	3	(1,3)	552	(7,7)
Saūda Arābija	12	(2,3)	435	(11,1)	10	(2,6)	430	(13,8)	45	(3,3)	423	(6,8)	33	(3,4)	448	(7,9)
Spānija	59	(3,0)	525	(2,5)	26	(2,9)	532	(3,0)	11	(1,8)	525	(5,4)	4	(1,4)	528	(8,8)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Dalībiskolu direktori visās *PIRLS 2016* valstīs kopā aptaujās norādīja, ka vidēji lielākā daļa 4. klases skolēnu (51%) mācījās skolās, kurās bija viens dators uz vienu vai diviem skolēniem, 23% skolēnu – skolās, kurās bija viens dators uz trīs

līdz pieciem skolēniem, 19% skolēnu – skolās, kurās bija viens dators uz sešiem vai vairāk skolēniem, un 7% skolēnu – skolās, kurās 4. klases skolēniem nebija pieejami datori mācību procesa īstenošanai. Iespējamā saistība starp datoru pieejamību stundās un vidējiem lasītprasmes sasniegumiem ir skaidrojama neviennozīmīgi, jo tā ir cieši saistīta ar dažādiem faktoriem, tostarp arī ar dažāda līmeņa sociālekonomisko statusu un atšķirībām mācību metodikā. Lai gan starptautiski kopumā tiem skolēniem, kuru skolās nebija datoru, sasniegumi bija zemāki nekā skolēniem skolās, kur datori bija pieejami, vairākas valstis, tostarp arī Latvija, bija izņēmumi (sk. 7.3. tabulu).

Lai noskaidrotu, ko un kādā apjomā, izmantojot pieejamos IKT resursus, skolotāji dara lasīšanas stundās, *PIRLS 2016* ietvaros skolotāju aptaujās tika iekļauti jautājumi par IKT lietošanu: “Cik bieži Jūs lasīšanas stundās veicat šādas darbības ar datoru?”

Atbildot skolotājiem katrā no darbības variantiem bija jānorāda tikai viena no iespējām. Latvijas skolotāju atbildes uz šo jautājumu apkopotas 7.4. tabulā.

7.4. tabula. Latvijas skolotāju darbības ar datoru lasīšanas stundās 4. klasēs

Datora lietošana mācību stundās	Latvijas skolotāju atbildes (%)			
	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	Vienu vai divas reizes nedēļā	Vienu vai divas reizes mēnesī	Nekad vai gandrīz nekad
Lūdzu skolēnus lasīt digitālus tekstus	2,6	13,2	53,9	30,3
Mācu skolēnus, kā lasīt digitālus tekstus	1,4	6,8	43,2	48,6
Mācu skolēniem kritiski vērtēt internetā atrodamus tekstus	13,2	14,5	57,9	14,5
Lūdzu skolēnus meklēt informāciju (piem., faktus, definīcijas u. c.)	2,6	18,4	69,7	9,2
Lūdzu skolēnus pētīt noteiktu tēmu vai problēmu	2,6	21,1	50,0	26,3
Lūdzu skolēnus rakstīt stāstus vai citus tekstus	11,8	40,8	43,4	3,9

Latvijas skolotāju atbilžu apkopojums uzskatāmi parāda, ka pašlaik skolotāji maz uzmanības pievērš digitālo tekstu lasīšanas iemaņu apgušanai – vairāk par 80% skolotāju norādīja, ka šāda veida darbības lasīšanas stundās iekļauj tikai reizi vai divas mēnesī vai arī gandrīz nekad. Biežāk uzdotā darbība saistībā ar datora lietošanu lasīšanas stundās bija stāstu vai citu tekstu rakstīšana, kuru kā ikdienas

vai iknedēļas aktivitāti norādīja nedaudz vairāk par 50% skolotāju, kas piedalījās pētījumā. Kopumā datora lietošana lasīšanas stundās ikdienā nav īpaši populāra, izņemot datora lietošanu, lai mācītu skolēniem kritiski vērtēt internetā atrodamus tekstus (27,7%).

Rezumējot var teikt, ka *PIRLS 2016* pētījumā tika konstatēts, ka 4. klases lasīšanas stundās Latvijā skolotāji datorus:

- kopumā lietojuši visai nelielā apjomā (vairākumā gadījumu 75% un pat vairāk atbildēs skolotāji norādīja, ka datoru lietojuši ne biežāk kā reizi vai divas mēnesi);
- visintensīvāk lietojuši, lai skolēniem mācītu stāstu vai citu tekstu rakstīšanu (vairāk par 52% atbilžu norādīts, ka dators šo uzdevumu īstenošanai izmantots reizi vai divas reizes nedēļā, vai pat biežāk);
- ikdienā visvairāk izmantojuši, lai mācītu skolēniem kritiski vērtēt internetā atrodamus tekstus (13,2% skolotāju norādīja, ka to darījuši katru dienu vai gandrīz katru dienu).

7.4. Datoru lietošana dažādu darbību un skolas uzdevumu izpildei

Lai uzzinātu skolēnu viedokli par datora lietošanu skolas uzdevumu izpildei, kā arī dažādu citu darbību veikšanai, *PIRLS 2016* pētījumā 4. klases skolēniem aptaujā tika uzdoti trīs jautājumi:

1) Cik daudz laika tu katru dienu pavadi, izmantojot datoru vai planšetdatoru šādām darbībām?

- Spēļu spēlēšana,
- Video skatīšanās,
- Tērzešana (čatošana),
- Sērfošana internetā.

2) Cik daudz laika tu patērē darbam ar datoru vai planšetdatoru šādiem skolas darbiem parastā skolas dienā?

- Informācijas atrašanai un izlasīšanai,
- Pētījumu un prezentāciju sagatavošanai.

3) Cik bieži tu izmanto datoru vai planšetdatoru skolas uzdevumu (ieskaitot klases darbus, mājas darbus vai mācīšanos ārpus stundām) pildīšanai katrā no norādītajām vietām?

- Mājās,
- Skolā,
- Citur.

Latvijas skolēnu atbildes uz jautājumu par datora lietošanas ilgumu katru dienu dažādu darbību izpildei 2016. gadā apkopotas 7.5. tabulā.

7.5. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes par datoru lietošanas ilgumu katru dienu dažādu darbību izpildei

Darbības veids	Datora lietošanas ilgums dienā				
	Nemaz	Mazāk nekā 30 minūtes	30 minūtes līdz 1 stunda	1 līdz 2 stundas	2 stundas vai vairāk
Spēļu spēlēšana	13,5 %	35,4 %	27,5 %	13,8 %	9,8 %
Video skatīšanās	10,1 %	37,8 %	28,9 %	13,8 %	9,4 %
Tērzēšana (čatošana)	34,1 %	40,9 %	14,0 %	6,3 %	4,7 %
Sērfošana internetā	39,7 %	34,7 %	15,1 %	5,7 %	4,8 %

Kā redzams, visu veidu darbību vidū visnepopulārākās izrādījās tērzēšana un sērfošana internetā (attiecīgi 34,1% un 39,7% ceturto klašu skolēni atbildēja, ka to nav darījuši nemaz). Gandrīz 25% skolēnu norādīja, ka katru dienu vismaz vienu stundu skatījušies video vai spēlējuši spēles. Savukārt tikai 10,5% skolēnu vismaz vienu stundu dienā sērfojuši internetā. Tas skaidri parāda, kādas ir 4. klašu skolēnu ikdienas prioritātes datora lietošanā.

Latvijas skolēnu atbildes uz jautājumu par datora lietošanas ilgumu parastā skolas dienā informācijas atrašanai un izlasīšanai, kā arī pētījumu un prezentāciju sagatavošanai apkopotas 7.6. tabulā.

7.6. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes par datoru lietošanas ilgumu informācijas meklēšanai un prezentāciju sagatavošanai

Darbības veids	Skolēnu īpatsvars, kas norādījuši datora lietošanas ilgumus parastā skolas dienā (%)		
	Nemaz	30 minūtes vai mazāk	Vairāk nekā 30 minūtes
Informācijas atrašana un izlasīšana	15,7	65,3	19,0
Pētījumu un prezentāciju sagatavošana	13,2	28,6	58,2

Jāatzīmē, ka 19% Latvijas 4. klašu skolēnu pozitīvās atbildes par informācijas atrašanai un izlasīšanai veltīto laiku parastā skolas dienā vairāk nekā 30 minūšu apjomā uzskatāmas par ilgtermiņā, iespējams, pozitīvu ietekmi atstājošu parādību arī uz datora lietošanas paradumiem mājās. Jau pašlaik skolā tiek pievērsta samērā liela uzmanība datoru lietošanai pētījumu un prezentāciju sagatavošanā (58,2% pētījuma dalībnieku norādīja, ka šim datoru lietošanas veidam parastā skolas dienā tiek veltītas vairāk nekā 30 minūtes).

Jaunākie *IEA PIRLS* un *OECD PISA* pētījumi skaidri parādīja pozitīvu datoru skaita pieauguma tendenci pētījumu dalībnieku mājās, pārsniedzot 90% nodrošinājuma līmeni, tādējādi ievērojami paplašinot skolotāju iespējas informācijas un komunikācijas tehnoloģijas lietot ne tikai mācību stundās, bet arī uzdotot atbilstoši sagatavotus mājas darbus un patstāvīgi veicamus uzdevumus. 7.7. tabulā apkopotas Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes *PIRLS 2016* pētījumā par datoru lietošanu skolas uzdevumu izpildei. 65% pētījuma dalībnieku norādīja, ka mājās regulāri lietojuši datoru skolas uzdevumu izpildei. Ņemot vērā to, ka *PIRLS 2016* skolēnu aptaujās netika uzdoti precizējoši jautājumi par to, kāda veida uzdevumu izpildīšanai tika izmantoti datori mājās, nebija iespējams veikt detalizētu analīzi par to, kā un kāpēc 4. klases skolēni lietojuši datorus skolas uzdevumu izpildei. Jāatzīmē tas, ka gandrīz 35% skolēnu atbildēja, ka datorus skolas uzdevumu izpildei mājās lietojuši visai reti. Skolēnu atbildes norāda uz to, ka tādi uzdevumi, kuru izpildei būtu nepieciešama (vēlama) moderno informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietošana, vēl aizvien nav uzskatāmi par sistemātisku mācību metodikas sastāvdaļu. Lai noskaidrotu, vai tas uzskatāms par trūkumu vai neatbilstošu IKT iekļaušanu vispārējās izglītības mācību procesā, nepieciešami papildu pētījumi.

7.7. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes par datoru lietošanu skolas uzdevumu izpildei 2016. gadā

Datora lietošanas vieta	Skolēnu ipatsvars, kas norādījuši attiecīgo datora lietošanas biežumu (%)			
	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	Vienreiz vai divreiz nedēļā	Vienreiz vai divreiz mēnesī	Nekad vai gandrīz nekad
Mājās	35,3	29,9	20,2	14,5
Skolā	6,1	15,8	17,0	61,1
Citur	12,1	18,1	22,3	47,5

PIRLS 2016 pētījumā Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes uz šo jautājumu tika apkopotas, sasaistot tās arī ar vidējiem sasniegumiem lasītprasmes testā. Kā redzams (sk. 7.8. tabulu.), pētījumā tika konstatēts, ka biežāka datora lietošana skolas uzdevumu izpildei gan mājās, gan skolā bija saistīta ar zemākiem vidējiem sasniegumiem lasītprasēm.

7.8. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) *PIRLS 2016* testā saistībā ar datoru lietošanas biežumu

Datora lietošana	Datora lietošanas biežums skolas uzdevumu pildīšanai un Latvijas skolēnu vidējie LS				Vidējo LS starpība atbilžu grupām "Nekad..." un "Katru dienu..."
	Nekad vai gandrīz nekad	Vienreiz vai divreiz mēnesī	Vienreiz vai divreiz nedēļā	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	
Mājās	567	572	563	552	15
Skolā	567	565	550	535	32

Jāatzīmē, ka 4. klases skolēnu lasīšanas sasniegumu samazināšanās *PIRLS 2016* testā bija izteiktāka saistībā ar datoru lietošanu skolas uzdevumu izpildei skolā – skolēniem, kas atbildēja, ka datoru skolā lietoja katru dienu, vidējais rezultāts lasītprasmes testā bija par 32 punktiem zemāks nekā tiem skolēniem, kuri atbildēja, ka datoru skolā nelietoja nemaz. Biežāka datora lietošana skolas uzdevumu izpildei mājās arī bija saistīta ar zemākiem vidējiem sasniegumiem, bet atšķirība bija mazāk izteikta – skolēniem, kas atbildēja, ka datoru mājās lietoja katru dienu, vidējais rezultāts lasītprasmes testā bija par 15 punktiem zemāks nekā tiem skolēniem, kuri atbildēja, ka datoru mājās nelietoja nemaz. Līdzīgi rezultāti tika iegūti arī *OECD PISA* pētnieciskajā programmā, testējot un aptaujājot piecpadsmitgadīgos skolēnus (Ozola, Grinfelds, 2018). Šis rezultāts liek izvērtēt,

vai pēdējo 10–15 gadu laikā izglītības sistēmas informatizācijā ieguldītie ievērojamie līdzekļi attaisnojuši tās cerības, kas tika saistītas ar datoru un interneta integrēšanu mācību procesā. Rodas svarīgs jautājums saistībā ar IKT integrāciju izglītībā: kā datoru lietošana uzlabotu mācību procesu, nodrošinot kvalitātes paaugstināšanos, kas saistīta tieši ar IKT vietu un lomu mācībās? To apstiprina arī *OECD* Izglītības direktora Andreasa Šleihera (*Andreas Schleicher*) teiktais, ka “tehnoloģiskās skolas ir radījušas pārāk daudz neattaisnotu cerību” (Coughlan, 2015).

Kopsavilkums

Apkopojot *PIRLS 2016* datus par Latvijas 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumiem saistībā ar IKT nodrošinājumu mājās un skolā, kā arī skolotāju īstenoto lasīšanas stundu organizēšanu ar IKT iespēju izmantošanu, var secināt, ka:

- *IEA PIRLS* un *OECD PISA* pētījumu rezultāti uzskatāmi parāda, ka vairāk par 90% Latvijas izglītojamo 4.–9. klašu grupā mājās ir pieejams dators un interneta pieslēgums, kas īpaši aktuālu padara jautājumu par to, kādā veidā mācību procesā var iekļaut izglītojamo mājās pieejamos IKT resursus;
- Latvijas skolu nodrošinājumu ar datoriem 4. klases skolēnu mācību vajadzībām var uzskatīt par apmierinošu, tomēr tas ir nevienmērīgs, jo vairāk nekā 40% *PIRLS 2016* pētījuma dalībiskolu ar vienu datoru būtu jāstrādā vairāk par trim skolēniem, kas apgrūtina mācību procesa organizēšanu;
- *PIRLS 2016* pētījumā starptautiski tiem skolēniem, kuru skolās nebija datoru, sasniegumi bija zemāki nekā skolēniem skolās, kur datori bija pieejami, tomēr vairākas valstis, tostarp arī Latvija, bija izņēmumi;
- Latvijas skolotāju darbam ar IKT lasīšanas stundās 4. klasē kopumā ir rezerves, jo pašlaik to nevar uzskatīt par populāru metodi stundu norises dažādošanai, jo 75% skolotāju savās atbildēs par datoru lietošanu lasīšanas stundās norādījuši, ka datoru izmantojuši ne biežāk kā reizi vai divas mēnesī;
- skolotāji rosina skolēnus datoru izmantot rakstīšanai, bet ļoti minimāli māca digitālo tekstu lasītprasmi. Pasaulei kļūstot arvien digitalizētākai, ir ļoti svarīgi, lai skolā bērni apgūtu lasīšanas iemaņas ne tikai darbā ar drukātu tekstu, bet

skolotāja vadībā mācītos arī efektīvas digitālo tekstu lasīšanas metodes, tostarp informācijas meklēšanu un šķirošanu, izvērtēšanu, nelineāru un interaktīvu tekstu lasīšanu;

- 65% *PIRLS 2016* pētījuma dalībnieku no Latvijas norādīja, ka mājās regulāri lietojuši datoru skolas uzdevumu izpildei, bet 35% skolēnu atbildēja, ka datoru skolas uzdevumu izpildei mājās lietojuši visai reti, identificējot datoru lietošanas rezerves tieši mācību procesa norisē;

- 25% Latvijas 4. klašu skolēnu katru dienu vismaz vienu stundu datorā skatījušies video vai spēlējuši spēles, kas parāda šīs vecuma grupas noteicošās intereses saistībā ar informācijas tehnoloģiju lietošanu, jo cita veida aktivitātes bija ievērojami nepopulārākas;

- *PIRLS 2016* tika konstatēts, ka biežāka datora lietošana skolas uzdevumu izpildei gan mājās, gan skolā Latvijas 4. klašu skolēniem bija saistīta ar zemākiem vidējiem sasniegumiem lasītprasmē. Vidējo sasniegumu samazināšanās testā bija izteiktāk saistīta ar biežāku datoru lietošanu skolā;

- ņemot vērā to, ka līdzīgi rezultāti lasītprasmes testā tika iegūti gan *PIRLS 2016* pētījumā 4. klasē, gan *OECD PISA 2015* pētījumā 8. un 9. klasē, nepieciešams papildus pētīt jautājumu par mācību procesa kvalitātes paaugstināšanos, kas saistīta tieši ar IKT vietu un lomu mācībās.

8. Skolēnu stundu kavējumi un to saistība ar sasniegumiem lasītprasmē IEA PIRLS 2016 pētījumā

8. *Student Truancy and Its Relation to Reading Achievement in the IEA's PIRLS 2016*

Cik bieži Latvijas 4. klašu skolēni kavē skolu?

Kā mācību kavēšana ietekmē lasītprasmes sasniegumus?

Kā Latvijas skolēnu kavējumi izskatās starptautiski salīdzinošā kontekstā?

8.1. Lasītprasmes sasniegumu saistība ar mācību kavējumiem Latvijā

Starptautisko izglītības pētījumu skolēnu aptaujās parasti tiek iekļauti jautājumi ne tikai par skolēnu ģimenēm un dažādiem sociāli ekonomiskajiem faktoriem, bet arī dažādiem ar mācību procesu saistītiem aspektiem, tostarp stundu kavēšanu, klases klimatu, skolēnu piederības izjūtu u. c. (Ozola, 2017). Par stundu kavēšanu *PIRLS 2016* pētījuma skolēnu aptaujā bija viens jautājums: “Cik bieži tu kavē skolu?”

Skolēniem tika piedāvāti šādi atbilžu varianti: “Vienu reizi nedēļā vai biežāk”, “Vienu reizi divās nedēļās”, “Vienu reizi mēnesī”, “Nekad vai gandrīz nekad”.

Jautājums tika formulēts vispārīgi un nedeva iespēju detalizētāk analizēt stundu kavēšanas paradumus, kā tas tika darīts, piemēram, *OECD PISA* pētījumā, lūdzot skolēnus norādīt, cik bieži tika nokavēts mācību dienas sākums, kavētas atsevišķas mācību stundas vai arī visa mācību diena (Geske et. al., 2015).

Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes uz šo jautājumu apkopotas 8.1. tabulā. Kā redzams, nedaudz vairāk par 70% skolēnu atbildēja, ka stundas nekavē (atbilde “Nekad vai gandrīz nekad”). Savukārt 7,4% pētījuma dalībnieku no Latvijas atbildēja, ka stundas kavējuši vienu reizi nedēļā vai biežāk.

8.1. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes par stundu kavēšanu PIRLS 2016 pētījumā

Stundu kavēšanas biežums	Skolēni (%)
Vienu reizi nedēļā vai biežāk	7,4
Vienu reizi divās nedēļās	5,4
Vienu reizi mēnesī	16,6
Nekad vai gandrīz nekad	70,6

Latvijas skolēnu sasniegumi lasīšanā *PIRLS 2016* pētījumā saistībā ar skolas kavēšanas biežumu parādīti 8.2. tabulā. Novērojama izteikta negatīva skolas kavējumu saistība ar sasniegumiem *PIRLS 2016* lasīšanas testā. To Latvijas skolēnu, kuri norādīja, ka stundas nekavē nekad vai gandrīz nekad, vidējais rezultāts testā bija 562 punkti; tiem, kas kavēja reizi mēnesī – 555 punkti; reizi divās nedēļās – 555 punkti; katru nedēļu – tikai 529 punkti. Tātad skolu bieži kavējušo skolēnu vidējais rezultāts testā bija par 33 punktiem zemāks nekā tiem skolēniem, kuri savās atbildēs uz jautājumu par stundu kavēšanu bija norādījuši, ka skolu nekavē nekad vai gandrīz nekad. 33 punktu atpalicība ir vērā ņemama, jo atbilst aptuveni pusei mācību gada, kas 4. klasē ir ievērojami daudz. Jāuzsver, ka pētījumā nevar konstatēt cēloņsakarību, bet tikai saistību, t. i., – nevar apgalvot, ka kavēšanas biežums ir bijis cēlonis, kāpēc samazinās vidējie sasniegumi, vai arī – zemāki sasniegumi ir bijis cēlonis, kāpēc palielinājies stundu kavēšanas biežums.

8.2. tabulā parādīts arī tas, kā Latvijas skolēnu kavējumi mainās atkarībā no vietas, kur atrodas viņu skola. Salīdzinot visu Latvijas 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumus saistībā ar kavējumu biežumu, redzams, ka statistiski nozīmīgi zemāki sasniegumi ir tiem skolēniem, kas skolu kavē reizi nedēļā vai biežāk. Šī sakarība Latvijā ir statistiski nozīmīga visās urbanizācijas grupās. Sasniegumu starpības starp citām kavējumu grupām nav statistiski nozīmīgas. Kaut arī laukos to skolēnu īpatsvars, kas kavē skolu vismaz reizi nedēļā, ir lielāks nekā citās reģionālajās grupās, šī īpatsvara atšķirība tomēr nav statistiski nozīmīga.

8.2. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu atbilžu īpatsvars par skolas kavējumu biežumu urbanizācijas grupās un atbilstošie vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Kavējumu biežums	Latvija	Rīga	Pierīga	Lielās pilsētas	Mazās pilsētas	Lauki
Nekad vai gandrīz nekad (LS)	71% (562)	74% (573)	75% (563)	74% (560)	67% (555)	61% (545)
Vienu reizi mēnesī (LS)	17% (555)	14% (575)	16% (556)	14% (559)	19% (552)	22% (535)
Vienu reizi divās nedēļās (LS)	5% (555)	5% (574)	3% (560)	6% (550)	8% (557)	6% (526)
Vienu reizi nedēļā vai biežāk (LS)	7% (529)	7% (551)	5% (538)	6% (511)	7% (522)	11% (512)

Skolēnu grupas vidējie lasītprasmes sasniegumi doti iekavās

8.2. Stundu kavējumu biežuma saistība ar lasītprasmes sasniegumiem starptautiskā kontekstā

Ņemot vērā to, ka skolas apmeklēšana ir viens no pamatnosacījumiem, lai varētu sekmīgi mācīties, skolas kavēšanas saistība ar izmaiņām skolēnu sasniegumos interesēja pētniekus gan katrā no dalībvalstīm atsevišķi, gan arī starptautiski salīdzinošā skatījumā. Salīdzinot Latvijas skolēnu atbildes uz šo jautājumu ar citu *PIRLS 2016* dalībvalstu skolēnu atbildēm, dažādās valstīs skolēnu atbildes ievērojami atšķirās. Piemēram, tikai 41% Ēģiptes skolēnu norādīja, ka stundas nekavē, savukārt Honkongā šādu atbildi deva 89% skolēnu (Mullis et al., 2017a).

Vidēji 68% no visiem *PIRLS 2016* dalībniekiem pasaulē norādīja, ka skolu nav kavējuši nekad vai gandrīz nekad, 17% – kavējuši reizi mēnesī, 5% – reizi divās nedēļās un 10% – reizi nedēļā vai biežāk (sk. 8.3. tabulu). Salīdzinot šos *PIRLS 2016* starptautiskos vidējos rādītājus ar Latvijas skolēnu atbildēm par stundu kavēšanu (8.1. tabula), redzamas nelielas pozitīva rakstura tendences. Latvijā ir nedaudz mazāk stundu kavētāju sadaļās “Reizi mēnesī” un “Reizi nedēļā vai biežāk”, bet nedaudz vairāk skolēnu norādījuši, ka stundas nekavē nekad vai gandrīz nekad.

Kā redzams 8.3. tabulā, tad *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstīs skolēnu, kuri skolu nav kavējuši nekad vai gandrīz nekad, vidējais rezultāts lasīšanā bija 521 punkts, kavējot skolu reizi mēnesī – 509 punkti, reizi divās nedēļās – 476 punkti,

reizi nedēļā vai biežāk – 459 punkti. *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstīs kopumā to skolēnu vidējie sasniegumi, kuri skolu nebija kavējuši nekad vai gandrīz nekad bija par 62 punktiem augstāki nekā tiem skolēniem, kuri skolu kavēja reizi nedēļā vai biežāk. Tas nozīmē, ka Latvijā regulāru stundu kavētāju atpalcība sasniegumos *PIRLS 2016* testā bija gandrīz divas reizes zemāka nekā vidēji visās pētījuma dalībvalstīs.

8.3. tabula. *Stundu kavējumu un skolēnu vidējo lasītprasmes sasniegumu (LS) saistība PIRLS 2016 pētījumā (starpautiski vidējais rādītājs un valstu piemēri)*

Valsts	Kavējumu biežums															
	Nekad vai gandrīz nekad				Reizi mēnesī				Reizi divās nedēļās				Reizi nedēļā vai biežāk			
	Skolēni, % (st. k.)		Vidējie LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		Vidējie LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		Vidējie LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		Vidējie LS (st. k.)	
Honkonga	89	(0,7)	573	(2,7)	8	(0,6)	558	(4,6)	1	(0,2)	~	~	2	(0,3)	~	~
Beļģija (flāmu)	87	(0,7)	530	(1,8)	9	(0,5)	506	(5,0)	2	(0,2)	~	~	2	(0,3)	~	~
Latvija	71	(1,0)	562	(1,9)	17	(1,0)	555	(3,7)	5	(0,5)	555	(5,8)	7	(0,6)	529	(4,7)
<i>Starpautiski vidējais</i>	68	(0,1)	521	(0,4)	17	(0,1)	509	(0,7)	5	(0,1)	476	(1,2)	10	(0,1)	459	(0,9)
Somija	56	(1,0)	575	(1,8)	36	(0,8)	562	(2,6)	5	(0,4)	547	(5,4)	3	(0,4)	503	(7,5)
Čehija	51	(0,9)	552	(2,2)	33	(0,8)	546	(2,0)	7	(0,4)	532	(5,6)	9	(0,5)	495	(5,7)
Ungārija	50	(1,6)	569	(2,8)	35	(1,3)	554	(3,2)	6	(0,5)	518	(5,9)	8	(0,7)	489	(6,8)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

~ – nav pietiekamu datu

8.3. tabulā apkopoti *PIRLS 2016* pētījuma dažu dalībvalstu skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasme saistībā ar stundu kavējumu biežumu. Kā redzams, tad augsti sasniegumi lasīšanas testā sastopami gan valstīs, kurās skolēni stundas kavēja maz (piemēram, Honkongā, kur 89% skolēnu, kuri norādīja, ka stundas nav kavējuši nekad vai gandrīz nekad, vidējais rezultāts testā bija 573 punktu), gan valstīs, kurās šādu atbildi devuši tikai nedaudz vairāk par 50% skolēnu (piemēram, Somijā (56%) – 575 punkti, Ungārijā (50%) – 569 punkti). Protams, ka šāds rezultāts neļāva izdarīt vispārīnājumu par to, ka sasniegumi lasīšanā nav atkarīgi no stundu kavēšanas intensitātes, jo pietrūkst detalizētas informācijas par valstu izglītības sistēmu struktūru, mācību procesa organizāciju, attieksmi pret stundu kavēšanu utt.

8.4. tabula. PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstu vidējo lasītprasmes sasniegumu (LS) starpība tiem skolēniem, kuri stundas nav kavējuši nekad vai gandrīz nekad, un tiem, kuri stundas kavējuši reizi nedēļā vai biežāk (daži piemēri)

Valsts	Vidējie LS, ja stundas nav kavētas nekad vai gandrīz nekad	Vidējie LS, ja stundas kavētas reizi nedēļā vai biežāk	Vidējo LS starpība
Čīle	499	468	31
Latvija	562	529	33
Dānija	551	516	35
Čehija	552	495	57
<i>Starptautiski vidējais</i>	<i>521</i>	<i>459</i>	<i>62</i>
Somija	575	503	72
Ungārija	569	489	80
Singapūra	588	481	107
Ziemeļīrija	577	462	115

8.4. tabulā apkopoti ekstremālākie rezultāti par lasīšanas testa vidējo sasniegumu atšķirību skolēniem, kuri stundas nekavē nekad vai gandrīz nekad, un skolēniem, kuri stundas kavē reizi nedēļā vai biežāk. Vidējo lasītprasmes sasniegumu starpība vienā valstī var būt gandrīz četras reizes lielāka nekā citā (Čīlē – 31 punkts, Ziemeļīrijā – 115 punkti).

Šie rezultāti kopumā apstiprina apgalvojumu, ka detalizēti salīdzinājumi un secinājumi par stundu kavēšanas saistību ar skolēnu sasniegumiem *PIRLS 2016* dalībvalstu līmenī:

- ir grūti īstenojami, jo skolēnu aptaujā bija tikai viens jautājums par stundu kavēšanu;
- iespējami tikai tad, ja pieejama informācija par katras valsts izglītības sistēmas īpatnībām salīdzinājumam izvēlētajās valstīs.

Kopsavilkums

Neņemot vērā ierobežojumus, *PIRLS 2016* pētījumā pieejamā informācija un datu analīze par stundu kavēšanu un skolēnu sasniegumiem lasītprasmes testā ļāva izdarīt vairākus secinājumus par Latvijas 4. klašu skolēnu lasīšanas sasniegumu saistību ar stundu kavēšanu gan vietējā, gan starptautiskā skatījumā:

- stundu kavēšanas biežuma pieauguma saistība ar skolēnu sasniegumiem lasīšanā bija visai atšķirīga, tomēr jāatzīmē, ka Latvijā tā bija ar vājāk izteiktu negatīvo iespaidu nekā vidēji *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstīs (Latvijā – 33 punkti, vidēji pētījuma valstīs – 62 punkti, Ziemeļīrijā – 115 punkti (lielākā rezultātu starpība));
- šie rezultāti norādīja uz nepieciešamību stundu kavējumu struktūru detalizētāk pētīt jau 4. klasē, pievēršot īpašu uzmanību ne tikai kavējumu biežumam, bet arī to veidam un iespējamajam iemeslam;
- īpašas uzmanības vērts ir fakts, ka Latvijā stundu kavēšanas pieauguma un lasīšanas sasniegumu negatīvā saistība nepārsniedza 33 punktus, kas bija divas reizes mazāka nekā vidēji visās *PIRLS 2016* dalībvalstīs, liekot domāt, ka:
 - nokavētais tiek apgūts patstāvīgi (vai kopā ar vecākiem),
 - skolotājiem Latvijā labāk nekā citās valstīs izdodas ar savu darbu nodrošināt “atpalcējiem” iespēju turēties līdz;
- bez papildu informācijas par izglītības sistēmas īpatnībām un mācību procesa norisi grūti izskaidrot vairāku valstu ar augstiem lasīšanas sasniegumiem, piemēram, Singapūras un Ziemeļīrijas, ievērojamo “plaisu” sasniegumos (attiecīgi – 107 un 115 punkti), kas saistīta ar stundu kavēšanu.

9. Skolotāju sekmes skolā un augstskolā un viņu skolēnu lasītprasmes sasniegumi IEA PIRLS 2016 pētījumā

9. Teachers' Grades Received at School and University and Their Students' Reading Achievement in the IEA's PIRLS 2016

Kādēļ Latvijas skolotāji izvēlējušies savu profesiju?
Kādas bija Latvijas sākumizglītības skolotāju sekmes skolā un augstskolā un kā tās saistītas ar viņu skolēnu sasniegumiem lasītprasme?

9.1. Skolotāju profesijas izvēle

Vispārējā izglītība ir tik laba, cik labi ir tajā strādājošie skolotāji – šī atziņa sabiedrībā tiek akceptēta. Neatbildēts ir jautājums par to, kā īsti noteikt, kas ir labs skolotājs. Latvijā visai populārs ir apgalvojums, ka skolotāju izglītības programmās studē tie, kuru atzīmes skolā nav bijušas pietiekamas, lai sāktu studijas t. s. prestižajās studiju programmās. *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstīm bija iespēja paplašināt skolotāju aptaujas ar papildu jautājumiem, kas palīdzētu skaidrot skolēnu sasniegumus lasītprasmes testos (Geske, Ozola, 2007; Mullis et al., 2017a; Ozola, 2017). Latvijas skolotāju aptaujas tika papildinātas ar septiņiem jautājumiem, no kuriem daži bija tieši saistīti ar skolotāju pašu sekmēm skolas gados un studiju laikā, dažādiem apstākļiem, kas, iespējams, noteica profesijas izvēli, kā arī ar skolotāju vecāku izglītības līmeni.

9.1. tabulā apkopotas Latvijas skolotāju atbildes uz jautājumiem par dažādu apstākļu nozīmi, izvēloties skolotāja profesiju. Pētījuma dalībniekiem bija jānorāda, cik svarīgi bija dažādi apstākļi vai iemesli, kas ietekmēja izvēli kļūt par skolotāju. Katram motivam jautājumā “Kāpēc jūs izvēlējāties kļūt par skolotāju?” bija četri iespējamie atbilžu varianti: “Pilnīgi piekritu”, “Drīzāk piekritu”, “Drīzāk nepiekritu”, “Pilnīgi nepiekritu”.

Kā iemesli profesijas izvēlei respondentu izvērtēšanai tika piedāvāti šādi faktori:

- Tas bija mans bērnības sapnis;
- Tā bija apstākļu sakritība;
- Šī profesija sabiedrībā tiek cienīta;
- Šajā profesijā vienmēr ir darbs;
- Vecāki ieteica izvēlēties skolotāja profesiju;
- Manā ģimenē tā ir profesijas izvēle paauzēs.

9.1. tabula. Latvijas sākumizglītības skolotāju atbildes par skolotāja profesijas izvēles iemesliem

Atbilžu varianti	Latvijas skolotāju atbildes par profesijas izvēles pamatojumu (%)					
	Tas bija mans bērnības sapnis	Tā bija apstākļu sakritība	Šī profesija sabiedrībā tiek cienīta	Šajā profesijā vienmēr ir darbs	Vecāki ieteica izvēlēties skolotāja profesiju	Manā ģimenē tā ir profesijas izvēle paauzēs
Pilnīgi piekritu	56,1	13,0	2,9	13,8	11,4	11,4
Drīzāk piekritu	26,2	24,2	41,0	51,9	19,4	8,1
Drīzāk nepiekritu	11,2	20,9	42,9	26,2	26,5	11,8
Pilnīgi nepiekritu	6,5	41,9	13,2	8,1	42,7	68,7

Iegūto rezultātu uzskatāmību var uzlabot, nedaudz pārveidojot šo tabulu un izveidojot profesijas izvēles pamatojuma rangu tabulu (sk. 9.2. tabulu), kurā apvienoti atbilžu varianti “Pilnīgi piekritu” un “Drīzāk piekritu”.

9.2. tabula. Latvijas sākumizglītības skolotāju profesijas izvēles rangs tabula

Profesijas izvēles pamatojums	Skolotāji, kas atbildēja ar “Pilnīgi piekritu” vai “Drīzāk piekritu” (%)
Tas bija mans bērnības sapnis	82,3 %
Šajā profesijā vienmēr ir darbs	65,7 %
Šī profesija sabiedrībā tiek cienīta	43,9 %
Tā bija apstākļu sakritība	37,2 %
Vecāki ieteica izvēlēties skolotāja profesiju	30,8 %
Manā ģimenē tā ir profesijas izvēle paauzēs	19,5 %

PIRLS 2016 pētījuma dalībnieku – skolotāju – vidū izteikta viedokļu lidera lomā bija apgalvojums, ka skolotāja profesija tika izvēlēta, jo “tas bija mans bērnības sapnis” – 82,3% skolotāju tam piekrita pilnībā vai drīzāk piekrita. Svarīga loma bijusi arī pragmatiskai izvēlei – “šajā profesijā vienmēr ir darbs”, ko kā svarīgu pamatojumu izvēlējās 65,7% skolotāju. Neskatoties uz to, ka kopumā sabiedrībā netiek pausts visai augsts skolotāja profesijas novērtējums, 43,9% skolotāju, kuri piedalījās pētījumā, norādīja, ka viņu profesijas izvēli būtiski ietekmēja tas, ka “ši profesija sabiedrībā tiek cienīta”. Vairāk nekā trešdaļa (37,2%) atbilžu tika norādīts, ka profesijas izvēli noteikusi apstākļu sakritība. 30,8% respondentu atbildēs kā svarīgs faktors profesijas izvēlē tika norādīts vecāku ieteikums izvēlēties skolotāja profesiju, bet 19,5% atbilžu skolotāja profesijas izvēli noteica tas, ka ģimenē bijuši skolotāji vairākās paaudzēs. Tātad, saskaņā ar aptaujas rezultātiem, katrs piektais Latvijas sākumizglītības skolotājs ir no skolotāju ģimenes.

Šādu atbilžu sadalījumu var vērtēt dažādi, bet tas, ka 82,3% respondentu atbildējuši, ka “pilnīgi piekrit” vai “drīzāk piekrit” tam, ka par skolotāja profesiju domājuši jau no bērnības, norāda, ka vairākums pētījumā iesaistīto skolotāju skolā nebija nonākuši nejaušības dēļ.

9.2. Skolotāju sekmes mācībās, vecāku izglītība un to saistība ar skolēnu sasniegumiem

PIRLS 2016 skolotāju aptaujā Latvijā tika pievienoti divi jautājumi par to, kādas bija skolotāju sekmes, mācoties skolā un studējot:

- 1) Kādas pārsvarā bija jūsu atzīmes skolas laikā?
- 2) Kādas pārsvarā bija jūsu atzīmes studiju gados?

Iespējamā atbildes uz šiem jautājumiem bija: “Teicamas”, “Labas un teicamas”, “Labas”, “Labas un viduvējas”, “Viduvējas”, “Viduvējas un vājas”, “Vājas”.

Abos gadījumos tika piedāvāta septiņu līmeņu atbilžu skala, kura ietvēra atzīmes no vājām līdz teicamām. Skolotāju aptaujas tika papildinātas ar šiem jautājumiem, pieņemot, ka pastāv saistība starp to, kādas bija skolotāju pašu sekmes, mācoties skolā un studējot, un to, kādi ir viņu skolēnu sasniegumi *PIRLS 2016* lasītprasmes testā.

Latvijas skolotāju atbildes apkopotas 9.3. tabulā. Kā redzams, 78% skolotāju, kas piedalījās pētījumā, skolā pārsvarā mācījušies teicami vai labi un teicami. Tādu pašu atbildi par atzīmēm studiju laikā deva 73% skolotāju.

9.3. tabula. Latvijas skolotāju īpatsvars, kas norādījuši, ka pārsvarā saņēmuši attiecīgos vērtējumus, mācoties skolā un studējot

Mācību iestāde	Skolotāju īpatsvars atzīmēm, mācoties skolā un augstskolā (%)			
	Teicamas	Labas un teicamas	Labas	Labas un viduvējas
Skola	8,2	69,8	18,3	3,7
Augstskola	6,4	66,6	23,3	3,7

Neviens skolotājs, kas piedalījās pētījumā, nenorādīja atbilžu variantus “Viduvējas”, “Viduvējas un vājas” vai “Vājas”. Kopumā šie rezultāti uzskatāmi parāda, ka par topošajiem skolotājiem neiet studēt vidusskolu beidzēji ar viduvējām atzīmēm. Starp respondentu atzīmēm skolā un studiju laikā bija pozitīva statistiski nozīmīga saistība (korelācijas koeficients 0,28), kas ļauj apgalvot, ka kopumā studiju laikā mācīšanās (studēšanas) paradumi nemainījās – teicamnieki nekļuva par viduvējībām un otrādi, lai gan tas nenozīmē, ka nebija iespējami izņēmumi.

Protams, ka jautājums par topošo skolotāju iespējamām zemākām atzīmēm skolā, salīdzinot ar studentiem, kas izvēlējušies citas studiju programmas, nevis skolotāja izglītību, prasa papildu izpēti, kas nebija iespējama šajā pētījumā.

PIRLS 2016 pētījuma skolotāju aptaujā Latvijā bija ietverts arī jautājums par skolotāju vecāku izglītības līmeni: “Kāda jūsu vecākiem ir augstākā pabeigtā izglītība?”

Iespējamās atbildes uz šo jautājumu bija: “Pamatizglītība”, “Vidējā izglītība”, “Vidējā profesionālā izglītība, tehnikums”, “Augstākā izglītība”.

Šāds jautājums tika iekļauts skolotāju aptaujā, lai analizētu iespējamo vecāku izglītības līmeņa saistību ar tiem mācību un studiju sasniegumiem, kādus aptaujā norādīja skolotāji, kas piedalījās pētījumā. Latvijas skolotāju atbildes uz šo jautājumu apkopotas 9.4. tabulā. Gandrīz ceturtajā daļā atbilžu bija norādīts, ka pamatzglītība bijusi mātes un/vai tēva augstākā pabeigtā izglītība. Puse no pētījumā iesaistītajiem skolotājiem norādīja, ka mātes un/vai tēva augstākā pabeigtā izglītība bija

profesionālā vidējā vai tehnikuma izglītība, bet nedaudz mazāk par 20% skolotāju norādīja, ka mātei un/vai tēvam bija pabeigta augstākā izglītība.

9.4. tabula. Sākumizglītības skolotāju vecāku izglītība Latvijā

Augstākā pabeigta izglītība	Skolotāju īpatsvars ar atbilstošu vecāku izglītību (%)	
	Māte	Tēvs
Pamatizglītība	24,4	24,3
Vidējā izglītība	13,6	10,7
Profesionālā vidējā izglītība, tehnikums	43,7	49
Augstākā izglītība	18,3	16

Papildu analīze parādīja, ka 54% skolotāju, kas piedalījās *PIRLS 2016* pētījumā, bija no ģimenēm, kurās abu vecāku izglītības līmenis bija augstāks par vispārējo vidējo. Savukārt 26% skolotāju bija no ģimenēm, kurās abu vecāku izglītība nebija augstāka par vispārējo vidējo izglītību. Atlikušie 20% skolotāju bija no ģimenēm, kurās vecākiem bija ievērojami atšķirīgi izglītības līmeņi, piemēram, pamatzglītība un profesionālā vidējā izglītība, bet jāatzīmē, ka tikai nepilni 2% skolotāju norādīja, ka abiem vecākiem bija pamatzglītība. Kopumā šie dati apstiprināja pieņēmumu, ka vecāku izglītības līmenis bijis saistīts ar lēmuma pieņemšanu par izglītības turpināšanu pēc vidusskolas.

Iepriekš apkopotā informācija sniedza ieskatu par Latvijas skolotāju mācību un studiju sasniegumiem un apstākļiem, kas noteica skolotāja profesijas izvēli. Pētnieku interese tika pievērsta arī tam, vai varētu būt statistiski nozīmīga saistība starp skolotāju pašu un viņu skolēnu sasniegumiem. 9.5. tabulā apkopoti dati par pētījumā iesaistīto skolotāju sekmēm mācībās un studijās un viņu skolēnu sasniegumiem *PIRLS 2016* lasītprasmes testā. Redzams, ka skolotāju skolas atzīmes spektrā no teicamām līdz labām un viduvējām bija saistītas ar skolēnu vidējo sasniegumu izmaiņām lasītprasmes testā no attiecīgi 563 punktiem līdz 549 punktiem. Līdzīgi bija arī rezultāti par skolotāju studiju laika sekmju saistību ar viņu skolēnu vēlākajiem lasītprasmes sasniegumiem – atbilstoši skolotāju vidējo sekmju līmenim skolēnu sasniegumi mainījās no 572 līdz 557 punktiem. Lai gan abos gadījumos bija vērojama iegūto mērījumu vāji izteikta samazināšanās tendence, tomēr šīs

izmaiņas nebija statistiski nozīmīgas, un tas liedza apstiprināt pieņēmumu par to, ka *PIRLS 2016* pētījumā iesaistīto skolotāju sekmju līmenis, mācoties un studējot, būtu statistiski nozīmīgi saistīts ar pētījumā iesaistīto Latvijas 4. klašu skolēnu vidējiem sasniegumiem lasītprasmes testā.

9.5. tabula. *Latvijas skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 lasītprasmes testā saistībā ar skolotāju sekmēm, mācoties un studējot*

Skolotāju atzīmes, mācoties un studējot	4. klases skolēnu vidējie LS atbilstoši viņu skolotāju savulaik iegūtajiem vērtējumiem mācībās	
	Skola	Augstskola
Teicamas	562,9	571,9
Labas un teicamas	559,0	558,5
Labas	555,9	554,5
Labas un viduvējas	548,6	557,2

Kopsavilkums

Apkopojot *PIRLS 2016* datus par Latvijas skolotāju mācību un studiju sasniegumiem un profesijas izvēli noteicošajiem apstākļiem, kā arī noskaidrojot iespējamo saistību ar Latvijas 4. klašu skolēnu sasniegumiem lasītprasmes testā, varēja secināt, ka:

- svarīgākie skolotāja profesijas izvēli noteicošie apstākļi bija saistīti ar jau bērnībā veidotiem priekšstatiem par skolotāja profesiju un pragmatisku apsvērumu par stabilām darba iespējām. Gandrīz 40% atbilžu par apstākļu sakritības lomu profesijas izvēlē norāda uz nepieciešamību pilnveidot uzņemšanas nosacījumus skolotāju studiju programmās;

- skolotāju pašu sekmes skolā un augstskolā variēja no teicamām līdz labām un viduvējām. Pētījumā nebija neviena skolotāja, kura sekmes skolā un augstskolā būtu bijušas zemākas par labām un viduvējām, kas ļāva apšaubīt pieņēmumu par to, ka skolotāju studiju programmās studē tikai tie skolu beidzēji, kuru sekmes bija nepietiekamas citai studiju programmas izvēlei;

- *PIRLS 2016* pētījumā piedalījās skolotāji no ģimenēm ar dažādu vecāku izglītību, bet 54% no pētījuma dalībniekiem bija no ģimenēm, kurās abu vecāku iegūtā izglītība bijusi augstāka par vispārējo vidējo, tai skaitā 9% gadījumu ģimenē abiem vecākiem bijusi augstākā izglītība;

- netika konstatēta statistiski nozīmīga skolēnu lasītprasmes testa vidējo rezultātu un viņu skolotāju mācību un studiju atzīmju līmeņa saistība. Tomēr jānorāda uz kopējo testa vidējo rezultātu pazemināšanās tendenci, skolotāju sasniegumiem mainoties no “Teicami” līdz “Labi un viduvēji”.

10. Skolotāju darbs skolēnu lasītprasmes veicināšanai

10. *Teachers' Work on Promotion of Students' Reading Skills*

Kādas pieejas sākumskolas skolotāji izmanto lasītprasmes apguves veicināšanai?

Kuras no izmantotajām metodēm saistītas ar augstākiem skolēnu lasītprasmes sasniegumiem?

Kā skolotāju izmantotās lasītprasmes mācību metodes saistītas ar klases lielumu un skolotāju vecumu?

Kā 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumi saistīti ar klases lielumu?

10.1. Skolotāja loma lasītprasmes apguvē

Skolotājs ir tieši atbildīgs par lasīšanas mācību tehniku un metodēm, kas mērķtiecīgi noved pie teksta izpratnes. Turklāt skolā lasītprasme un darbs ar tekstu jāmāca integrēti, visos priekšmetos, un tā nav tikai valodas skolotāju atbildība (Kārkliņa, 2015). Svarīgi ņemt vērā katra bērna vecumposma pazīmes, kā arī vispārējo spēju līmeni.

Liela nozīme ir skolotāja sagatavotībai strādāt, viņa metožu un pieredzes daudzveidībai. Pētījumos ir secināts, ka Eiropas valstu problēma ir atbalsta un mentora trūkums jauniešiem skolotājiem. Šobrīd tiek uzsvērta pedagogu profesionālās pilnveides nozīme. Attiecībā uz lasītprasmes mācīšanu tai ir jāsniedz jaunas idejas un metodes gan jauniešiem skolotājiem, gan tiem, kas ilgus gadus jau strādājuši (European Union, 2012).

Daudzkārt izglītības sistēmā šķietami lielāka nozīme tiek piešķirta dokumentācijas, nevis reālas, praktiskas darbības pārbaudei. Piemēram, daudzās Āfrikas valstīs pārbaude skolās notiek reizi gadā un retāk, un pārbaudes laikā galvenā ir dokumentu pārbaude, nevis praktiskās darbības izvērtēšana (Gove, Cvelich, 2011). Arī šāda pieeja lielā mērā veido izglītības kvalitāti tādu, kāda tā ir.

Problēma ir pamatīgi izstrādātas lasītprasmes mācīšanas metodikas trūkums. Sākumskolas skolotājiem jābūt gan ar plašu teorētisko zināšanu bāzi, gan ar spēju konstatēt lasīšanas traucējumus (disfunkcijas), gan ar prasmi mācību procesā izmantot dažādas stratēģijas. Lielākajai daļai Eiropas valstu šajā jomā nav striktu vadlīniju (European Union, 2012).

Piemēram, Skotijā izveidota lasītprasmes veicināšanas programma (*Literacy Action Plan*), kas sniedz atbalstu skolotājiem, lai to sagatavotība darbam būtu vēl labāka. Vienā no skolām tika ieviestas skolotāju pēcpusdienas vismaz reizi mēnesī, kurās tika apspriestas dažādas mācībās izmantotās stratēģijas un metodika. Mērķis bija uzlabot ne tikai skolēnu lasītprasmi, bet arī veicināt padziļinātu konkrētu mācību priekšmetu apguvi (Byrne, 2015). Tādā veidā skolotāji tika fokusēti uz galveno problēmu, un viņu rīcība mērķtiecīgi tika pakārtota situācijas uzlabošanai (tika meklētas jaunas metodes, notika sadarbošanās un informācijas apmaiņa ar citiem skolotājiem, ideju uzkrāšana utt.). Bez šaubām, skolēni, kas jau nonākuši vidusskolas posmā (15–18 gadi), nes līdzīgu iepriekš iegūto pieredzi un zināšanas, tostarp arī lasītprasmi, un lielā mērā tieši tas nosaka tālākās dzīves iespējas un izvēles – arī to, kādu mācību iestādi skolēns izvēlēties. Un tas savukārt ir saistāms ar valsts nākotni kopumā (Scottish government, 2010).

Skotijā veiktais pētījums rāda, ka skolēnu lasītprasme ļoti cieši saistīta ar sasniegumiem mācībās kopumā, kā arī ar skolēna turpmākajām iespējām dzīvē. Tādējādi tika izvirzīts mērķis mazināt nevienlīdzību un paaugstināt mācību sasniegumus (Byrne, 2015). Skotijā izveidotās lasītprasmes uzlabošanas programmas (*Literacy Action Plan*) viens no uzstādījumiem bija sadarbība ar mediju telpu, atgādinot, ka arī informatīvās telpas pārstāvji ir atbildīgi par lasītprasmes attīstību visā valstī (Scottish government, 2010). Protams, arī apkārtesošā informācija var ietekmēt skolēnus – ja informatīvajā telpā būs redzama nevērība pret tekstu, tad tādas tendences ļoti ātri var pārņemt arī bērni un jaunieši.

Vācijas izglītības pētnieki atzīst, ka visu priekšmetu skolotājiem konsekventi un vienlīdzīgi jāpievērš uzmanība skolēnu lasītprasmes līmenim un izaugsmei. Vienīgā problēma ir tā, ka, piemēram, matemātikas skolotājs nav specifiski izglītots par lasīšanas metodiku. Pieaugušo vājais lasītprasmes līmenis tiek saistīts

ar sistemātiskas pieejas trūkumu lasīšanas un rakstīšanas apguvei visos mācību priekšmetos pamatskolā (Garbe, 2015).

Liela nozīme lasītprasmes attīstībā ir skolotāja spējai “ielikt” pareizo grāmatu skolēna rokās, lai neveidotos negatīva attieksme pret lasīšanu. Taču būtiski ir arī tas, lai skolotājam būtu iespēja izvēlēties no pietiekami plaša grāmatu piedāvājumu klāsta, tāpēc jāsāk ar to, ka valstī jāveido jēgpilnas, interesantas, dažādām bērnu interesēm atbilstošas mācību un lasāmās grāmatas. Čehijā tika veikts pētījums par grāmatām, ar kādām skolotāji izvēlas strādāt no pirmās līdz trešajai klasei. Noteicošie grāmatu izvēles faktori bija piemērots saturs un teksti, didaktiskie elementi, pietiekams un daudzveidīgs uzdevumu klāsts, kā arī ilustrācijas, kas šajā vecumā ir ļoti nozīmīgas teksta uztveršanai. Pozitīvi ir tas, ka lielākajai daļai skolotāju ir iespēja izvēlēties, ar kādām grāmatām un darba burtnīcām strādāt. Jautāti, ko vēlētos mainīt ikdienā izmantotajā mācību komplektā, liela daļa skolotāju atbildēja, ka vēlētos mainīt dažiem tekstiem apjomu, vairāk iekļaut tukšo lauciņu aizpildīšanas vingrinājumus, krustvārdu miklas, interesantus uzdevumus apdāvinātākajiem skolēniem (Bartošová et al., 2014). Tiek uzsvērts būtisks moments – skolotājam ir jāspēj strādāt ar dažādas sagatavotības un spēju skolēniem, tāpēc šāda uzdevumu diferenciacija ir ļoti svarīga, lai katrs skolēns var progresēt savu spēju līmeni. Īpaši svarīgi ir spēt atrast laiku, lai veltītu uzmanību apdāvinātākajiem bērniem.

Skolotāja profesionalitātes celšana būtiski ietekmētu lasīšanas sasniegumus (Gove, Cvelich, 2011). Latvijā skolotāju vidējais vecums ir 48 gadi. Šis rādītājs ir augstāks nekā vidējais skolotāju vecums *OECD* valstīs (proti, 44 gadi). Turklāt 51% Latvijas skolotāju ir vecumā no 50 gadiem un vairāk (*OECD* vidējais rādītājs – 34%) (*OECD*, 2019). Tas sasaucas ar mūsdienu digitalizācijas tendenci – ir manāmas atšķirības starp to skolēnu prasmju līmeni, kuru skolotāji ir digitāli izglītoti un zinoši, un to skolēnu līmeni, kuri mācās pie skolotājiem bez šādām zināšanām un praktiskās pieredzes (European Union, 2012). *OECD TALIS 2018* pētījums rāda, ka visaktuālākā profesionālās pilnveides tēma Latvijas skolotājiem ir IKT izmantošana mācību procesā (*OECD*, 2019).

Izglītības politikas veidotājiem kopumā būtu jāpārskata skolotāja profesijas vīzija, tās prestižs. Valstīs, kur skolēniem ir vieni no visaugstākajiem rezultātiem

(piemēram, Somijā, Singapūrā), skolotāja profesijā strādā tikai paši labākie kandidāti, jo profesija ir prestiža un sabiedrībā cienīta (European Union, 2012).

Svarīgs faktors, veidojot skolēnu attieksmi pret lasīšanu, ir literatūras skolotāju spēja ieinteresēt gan literāro darbu iepazīšanā, gan lasīšanā kā aktivitātē kopumā. Nozīmīga kvalitāte ir paša skolotāja interese par literatūru, svarīgi, lai viņš pats regulāri lasītu (LKA, 2018). Ja skolotāji nelasa sava prieka pēc, viņi nespēs motivēt skolēnus (Human Resource Development Centre, 2017). Skolotājam ir jāpārzina ne tikai lasītprasmes metodika, bet arī viņa personībai jābūt radošai un harizmātiskai – tādai, kurai vēlas līdzināties. Ļoti būtiski, ka skolotājs maksimāli pārzina bērnu literatūru un tās jaunākās tendences, lai spētu iedvesmot skolēnu izlasīt kādu konkrētu grāmatu.

10.2. Skolotāju izmantotās lasītprasmes mācību metodes un to saistība ar skolēnu sasniegumiem

Skolotājiem ir liela loma skolēnu lasītprasmes un ieradumu attīstībā (Jose, Raja, 2011). Savukārt lasītprasme ir turpmāko akadēmisko panākumu pamats (Delgadová, 2015). Lai veicinātu skolēnu lasītprasmi, skolotāji izmanto daudz dažādu metožu, dažas no tām ir efektīvākas nekā citas (Allington, Johnston, 2000).

Izmantojot *PIRLS 2016* pētījuma datus par Latviju, autori šajā nodaļā pētījuši, kādas aktivitātes sākumskolas skolotāji izmanto skolēnu lasītprasmes veicināšanai un kā šīs metodes ir saistītas ar 4. klases skolēnu sasniegumiem lasīšanā. Šim nolūkam izmantoti dati par skolēnu rezultātiem lasītprasmes testā un jautājums no *PIRLS 2016* pētījuma skolotāju aptaujas: “Cik bieži jūs veicat minētās darbības lasīšanas mācību procesā šajā klasē?” Skolotāji sniedza atbildes par šādu darbību biežumu savā praksē:

- Izmantoju lasāmvielu, kas atbilst skolēnu interesēm;
- Izmantoju materiālus, kas piemēroti katra skolēna individuālajam lasītprasmes līmenim;
- Sasaistu jauno materiālu ar skolēnu esošajām zināšanām;
- Aicinu skolēnus veidot savu izpratni par izlasīto;

- Aicinu skolēnus pārrunāt izlasīto;
- Aicinu skolēnus apšaubīt izlasītajā tekstā pausto viedokli;
- Izmantoju uzskatu dažādību (skolēnu vidū un lasāmajos tekstos), lai veicinātu izpratni;

- Dodu skolēniem laiku lasīt grāmatas pēc pašu izvēles;
- Nodrošinu individuālu atgriezenisko saiti katram skolēnam.

Par katras darbības biežumu skolotājs varēja atbildēt, izvēloties vienu no četriem atbildes variantiem: “Katrā vai gandrīz katrā stundā”, “Apmēram pusē stundu”, “Dažās stundās”, “Nekad”.

Turpmākajā rezultātu analīzē skolotāju atbilžu kategorijas tiek apvienotas, izveidojot divas grupas:

- Katru vai gandrīz katru stundu,
- Retāk nekā katru stundu.

10.1. tabulā parādīts skolēnu īpatsvars, kuru skolotāji atbilstoši atbildējuši par konkrēto darbību biežumu, un vidējie sasniegumi *PIRLS 2016* lasītprasmes testā šīm skolēnu grupām. Pēdējā kolonnā parādīts, vai sasniegumu atšķirības starp abām skolēnu grupām ir statistiski nozīmīgas vai nav. Piemēram, 28% skolēnu mācās pie skolotājiem, kas katru vai gandrīz katru stundu izmanto materiālus, kas piemēroti katra skolēna individuālajam lasītprasmes līmenim, un šo skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi ir augstāki nekā tiem skolēniem, kuru skolotāji šo individuālo pieeju izmanto retāk.

Apgriezta sakarība redzama jautājumā par individuālas atgriezeniskās saites nodrošināšanu katram skolēnam. Skolēniem, kuru skolotāji individuālu atgriezenisko saiti sniedza retāk, vidēji ir augstāki lasītprasmes sasniegumi. Šajā gadījumā nevar skaidri noteikt, kas ir cēlonis, bet kas – sekas. Visticamāk šis rezultāts parāda to, ka skolēniem ar zemākiem sasniegumiem ir lielāka nepieciešamība pēc individuālas atgriezeniskās saites, kuru skolotāji arī nodrošina.

Bieža jaunā materiāla sasaistīšana ar skolēnu esošajām zināšanām un iedrošināšana skolēnus veidot savu izpratni par izlasīto ir saistīta ar augstākiem lasītprasmes sasniegumiem. Pozitīvi vērtējams ir fakts, ka aptuveni 80% Latvijas skolēnu ar šīm mācību metodēm saskaras ļoti bieži.

10.1. tabula. Dažādu lasīšanas mācību metožu izmantošanas biežums Latvijas 4. klasēs un tam atbilstošie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS)

Skolotāju veiktās darbības	Katru vai gandrīz katru stundu			Retāk nekā katru stundu			Sasniegumi statistiski nozīmīgi atšķirīgi
	Skolēni, %	LS (st. k.)		Skolēni, %	LS (st. k.)		
Izmantoju lasāmvielu, kas atbilst skolēnu interesēm	49	560	(2,9)	51	556	(2,7)	Nē
Izmantoju materiālus, kas piemēroti katra skolēna individuālajam lasītprasmes līmenim	28	563	(3,1)	72	555	(2,2)	Jā
Sasaistu jauno materiālu ar skolēnu esošajām zināšanām	78	561	(2,0)	22	546	(4,0)	Jā
Aicinu skolēnus veidot savu izpratni par izlasīto	84	560	(1,9)	16	545	(4,4)	Jā
Aicinu skolēnus pārrunāt izlasīto	84	559	(2,0)	16	550	(5,0)	Nē
Aicinu skolēnus apšaubīt izlasītajā tekstā pausto viedokli	26	562	(3,6)	74	556	(2,2)	Nē
Izmantoju uzskatu dažādību (skolēnu vidū un lasāmajos tekstos), lai veicinātu izpratni	42	562	(3,0)	58	554	(3,0)	Nē
Dodu skolēniem laiku lasīt grāmatas pēc pašu izvēles	16	554	(5,1)	84	559	(1,8)	Nē
Nodrošinu individuālu atgriezenisko saiti katram skolēnam	36	553	(3,0)	64	561	(2,0)	Jā

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Otrs analīzei izmantotais jautājums no *PIRLS 2016* pētījuma skolotāju aptaujas bija: “Cik bieži jūs skolēniem uzdotat šādus uzdevumus, lai uzlabotu lasītprasmi vai lasīšanas stratēģiju?” Skolotāji sniedza atbildes par šādu uzdevumu izmantošanas biežumu:

- Atrast informāciju tekstā;
- Atrast galveno domu izlasītajā tekstā;
- Izskaidrot vai pierādīt savu izpratni par izlasīto tekstu;
- Salīdzināt izlasīto ar pašu pieredzi;
- Salīdzināt izlasīto tekstu ar citiem iepriekš lasītiem tekstiem;
- Izteikt minējumus, kas lasāmajā tekstā notiks tālāk;
- Vispārināt un izdarīt secinājumus par izlasīto;

- Raksturot izlasītā teksta stilu un uzbūvi;
- Noteikt autora viedokli vai nolūku.

Iespējamās atbildes par katru no uzdevumiem otrajā jautājumā bija: “Katru dienu vai gandrīz katru dienu”, “Vienu vai divas reizes nedēļā”, “Vienu vai divas reizes mēnesī”, “Nekad vai gandrīz nekad”.

Tāpat kā iepriekš, rezultātu analīzei autori apvienoja atbilžu kategorijas divās grupās:

- Katru vai gandrīz katru dienu,
- Retāk nekā katru dienu.

10.2. tabulā parādīta skolēnu lasītprasmes sasniegumu saistība ar konkrēto uzdevumu veikšanas biežumu. Tikai aptuveni 20 % Latvijas 4. klašu skolēnu bieži tiek lūgti salīdzināt izlasīto tekstu ar citiem iepriekš lasītiem tekstiem, izteikt minējumus, kas lasāmajā tekstā notiks tālāk un noteikt teksta autora viedokli vai nolūku. Šo skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir ievērojami augstāki nekā atlikušajiem 80 % skolēnu, kas šādus uzdevumu no skolotāja saņem reti. Tātad Latvijas sākumizglītības skolotājiem ir vērts šādus uzdevumus saviem skolēniem uzdot biežāk.

10.2. tabula (1. daļa). *Dažādu lasīšanas uzdevumu izmantošanas biežums Latvijas 4. klasēs un tam atbilstošie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS)*

Skolotāju uzdotie uzdevumi	Katru vai gandrīz katru dienu			Retāk nekā katru dienu			Sasniegumi statistiski nozīmīgi atšķirīgi
	Skolēni, %	LS (st. k.)		Skolēni, %	LS (st. k.)		
Atrast informāciju tekstā	80	560	(1,9)	20	550	(3,8)	Jā
Atrast galveno domu izlasītajā tekstā	71	559	(2,1)	29	555	(3,7)	Nē
Izskaidrot vai pierādīt savu izpratni par izlasīto tekstu	65	562	(2,1)	35	550	(3,0)	Jā
Salīdzināt izlasīto ar pašu pieredzi	50	561	(2,7)	50	554	(2,5)	Nē
Salīdzināt izlasīto tekstu ar citiem iepriekš lasītiem tekstiem	20	569	(4,0)	80	555	(2,0)	Jā
Izteikt minējumus, kas lasāmajā tekstā notiks tālāk	22	566	(4,2)	78	556	(2,0)	Jā

10.2. tabula (2. daļa). Dažādu lasīšanas uzdevumu izmantošanas biežums Latvijas 4. klasēs un tam atbilstošie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS)

Skolotāju uzdotie uzdevumi	Katru vai gandrīz katru dienu			Retāk nekā katru dienu			Sasniegumi statistiski nozīmīgi atšķirīgi
	Skolēni, %	LS (st. k.)		Skolēni, %	LS (st. k.)		
Vispārināt un izdarīt secinājumus par izlasīto	59	559	(2,6)	41	556	(3,2)	Nē
Raksturot izlasītā teksta stilu un uzbūvi	10	566	(5,9)	90	557	(1,8)	Nē
Noteikt autora viedokli vai nolūku	21	566	(4,5)	79	556	(1,9)	Jā

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Līdz šim pasaulē veikts liels skaits pētījumu ar atšķirīgiem rezultātiem, kuros meklēts optimāls klases lielums (piemēram, De Paola et al., 2013; Hoxby, 2000; Bonesronning, 2003). Šajā nodaļā autori analizējuši, kā klases lielums (skolēnu skaits klasē) saistīts ar dažādām skolotāju izmantotajām lasītprasmes apguves metodēm Latvijā. 10.3. tabulā redzams, kāds skolēnu īpatsvars katrā no klašu lieluma grupām darbojas ar minētajām metodēm katru vai gandrīz katru stundu. Piemēram, materiālu, kas piemēroti katra skolēna individuālajam lasītprasmes līmenim, izmantošana tiek biežāk praktizēta mazās klasēs, kurās nav vairāk par 12 skolēniem, – 45% Latvijas 4. klašu skolēni no mazajām klasēm ar šo metodi saskaras katru vai gandrīz katru stundu. Salīdzinājumam, aptuveni divas reizes mazāk – 21% – skolēnu, kuri mācās klasēs ar vairāk nekā 24 bērniem, saņem individuāli mērķētus materiālus gandrīz katru stundu. Tā kā, saskaņā ar iepriekš minētajiem rezultātiem, individuāli piemērotu materiālu izmantošana ir saistīta ar augstākiem 4. klases skolēnu lasītprasmes sasniegumiem (sk. 10.1. tabulu), šajā gadījumā ieguvēji ir skaitliski mazāko klašu skolēni.

10.3. tabula. Skolēnu īpatsvara, kas katru vai gandrīz katru stundu saskaras ar konkrētiem lasītprasmes apguves uzdevumiem, saistība ar klases lielumu Latvijā

Katru vai gandrīz katru stundu	Skolēnu īpatsvars (%)		
	Klasē līdz 12 skolēniem	Klasē 13 līdz 24 skolēni	Klasē vairāk par 24 skolēniem
Izmantoju lasāmvielu, kas atbilst skolēnu interesēm	47,9 %	56,9 %	41,4 %
Izmantoju materiālus, kas piemēroti katra skolēna individuālajam lasītprasmes līmenim	44,5 %	29,8 %	21,4 %
Sasaistu jauno materiālu ar skolēnu esošajām zināšanām	68,3 %	74,6 %	83,5 %
Aicinu skolēnus veidot savu izpratni par izlasīto	80,8 %	82,6 %	87,6 %
Aicinu skolēnus pārrunāt izlasīto	89,5 %	82,0 %	83,3 %
Aicinu skolēnus apšaubīt izlasītajā tekstā pausto viedokli	25,9 %	18,6 %	33,6 %
Izmantoju uzskatu dažādību (skolēnu vidū un lasāmajos tekstos), lai veicinātu izpratni	47,9 %	35,0 %	47,8 %
Dodu skolēniem laiku lasīt grāmatas pēc pašu izvēles	9,6 %	20,3 %	12,7 %
Nodrošinu individuālu atgriezenisko saiti katram skolēnam	53,4 %	43,6 %	21,7 %

Līdzīgas analīzes rezultāti parādīti arī 10.4. tabulā. Redzams, ka mazajās klasēs ir mazāk to skolēnu (13%), kurus skolotāji aicina izteikt minējumus par to, kas lasāmajā tekstā notiks tālāk, nekā skaitliski lielo klašu grupā (28%). Šajā gadījumā jārekomendē mazo klašu skolotājiem šāda veida uzdevumus saviem skolēniem uzdot biežāk, jo tiem ir nozīmīga pozitīva saistība ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem (sk. 10.2. tabulu).

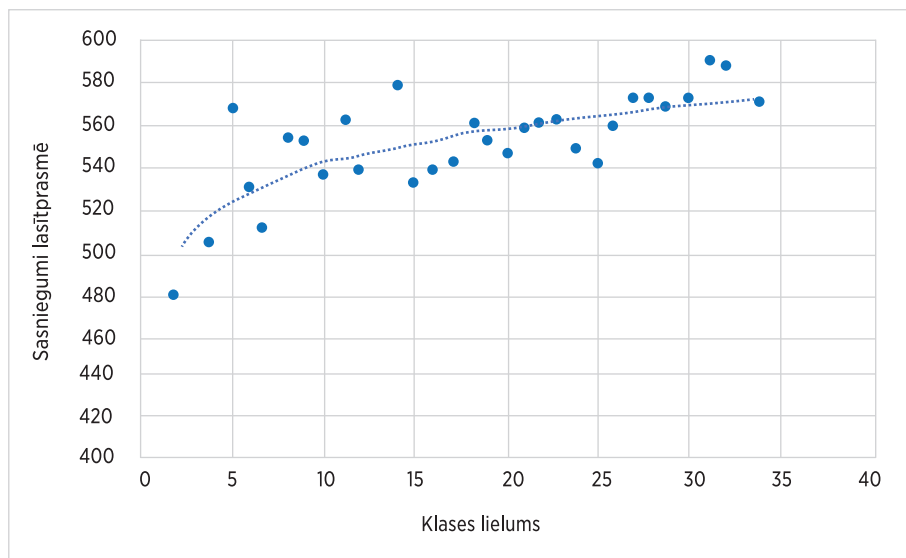
10.4. tabula (1. daļa). Skolēnu īpatsvara, kas katru vai gandrīz katru dienu saskaras ar konkrētām lasītprasmes apguves metodēm, saistība ar klases lielumu Latvijā

Katru vai gandrīz katru dienu	Skolēnu īpatsvars (%)		
	Klasē līdz 12 skolēniem	Klasē 13 līdz 24 skolēni	Klasē vairāk par 24 skolēniem
Atrast informāciju tekstā	85,6 %	75,8 %	83,6 %
Atrast galveno domu izlasītajā tekstā	64,7 %	70,3 %	73,5 %
Izskaidrot vai pierādīt savu izpratni par izlasīto tekstu	67,3 %	62,0 %	67,8 %

10.4. tabula (2. daļa). Skolēnu īpatsvara, kas katru vai gandrīz katru dienu saskaras ar konkrētām lasītprasmes apguves metodēm, saistība ar klases lielumu Latvijā

Katru vai gandrīz katru dienu	Skolēnu īpatsvars (%)		
	Klasē līdz 12 skolēniem	Klasē 13 līdz 24 skolēni	Klasē vairāk par 24 skolēniem
Salīdzināt izlasīto ar pašu pieredzi	42,1 %	47,9 %	55,3 %
Salīdzināt izlasīto tekstu ar citiem iepriekš lasītiem tekstiem	16,6 %	16,3 %	26,0 %
Izteikt minējumus, kas lasāmajā tekstā notiks tālāk	13,0 %	18,2 %	28,4 %
Vispārināt un izdarīt secinājumus par izlasīto	58,2 %	56,2 %	62,4 %
Raksturot izlasītā teksta stilu un uzbūvi	11,8 %	10,1 %	10,0 %
Noteikt autora viedokli vai nolūku	15,5 %	16,0 %	28,5 %

Pretēji Rumānijā veikta pētījuma (*IEA PIRLS*) rezultātiem (Ting, Spyros, 2017) par klases lieluma ietekmi uz skolēnu lasītprasmes sasniegumiem Latvijas datu analīze parādīja, ka lielāks skolēnu skaits klasē parasti ir saistīts ar augstākiem sasniegumiem (sk. 10.1. attēlu). Šis rezultāts apstiprina joprojām pastāvošo nepieciešamību pēc skolu optimizācijas Latvijā.



10.1. attēls. Latvijas skolēnu sasniegumu PIRLS 2016 lasītprasmes testā saistība ar klases lielumu

OECD TALIS 2018 pētījuma rezultāti rāda, ka Latvijas skolotāji ir ne daudz vecāki nekā vidēji pārējās pētījuma dalībvalstīs (OECD, 2019), tādēļ šīs nodaļas autori veikuši analīzi, lai noskaidrotu, vai skolotāju izmantotās lasītprasmes mācību metodes atšķiras atkarībā no viņu vecuma.

10.5. tabulā Latvijas 4. klašu skolēni sadalīti trīs grupās atkarībā no viņu skolotāju vecuma, un parādīts, kāda daļa no skolēniem katrā grupā sastopas ar konkrēto metodi katru vai gandrīz katru stundu. Analīzes rezultāti parāda, ka, palielinoties sākumizglītības skolotāju vecumam, jaunais materiāls biežāk tiek sasaistīts ar skolēnu esošajām zināšanām un biežāk tiek sniegta individuāla atgriezeniskā saite katram skolēnam. Vairāk nekā puse (55%) skolēnu, kuru skolotāji ir 60 un vairāk gadus veci, katru vai gandrīz katru stundu saņem lasāmvielu, kas atbilst skolēnu interesēm. Salīdzinājumam, to skolēnu vidū, kuru skolotāji ir jaunāki par 39 gadiem, interesēm atbilstošu lasāmvielu katru stundu saņem tikai 34%. No otras puses, jaunāki skolotāji biežāk mudina skolēnus diskutēt par izlasīto, lai gan šī metode kopumā Latvijā ir ļoti plaši praktizēta.

10.5. tabula. Skolēnu īpatsvara, kas katru vai gandrīz katru stundu saskaras ar konkrētiem lasītprasmes apguves uzdevumiem, saistība ar sākumizglītības skolotāju vecumu Latvijā

Katru vai gandrīz katru stundu	Skolēnu īpatsvars (%)		
	Skolotāji vecumā līdz 39 gadiem	Skolotāji vecumā no 40 līdz 59 gadiem	Skolotāji 60 un vairāk gadu vecumā
Izmantoju lasāmvielu, kas atbilst skolēnu interesēm	34,2 %	50,2 %	55,0 %
Izmantoju materiālus, kas piemēroti katra skolēna individuālajam lasītprasmes līmenim	19,6 %	29,6 %	29,2 %
Sasaistīju jauno materiālu ar skolēnu esošajām zināšanām	56,7 %	79,2 %	86,4 %
Aicinu skolēnus veidot savu izpratni par izlasīto	84,1 %	83,0 %	91,0 %
Aicinu skolēnus pārrunāt izlasīto	93,6 %	82,6 %	80,0 %
Aicinu skolēnus apšaubīt izlasītajā tekstā pausto viedokli	23,2 %	26,5 %	25,8 %
Izmantoju uzskatu dažādību (skolēnu vidū un lasāmajos tekstos), lai veicinātu izpratni	52,7 %	36,7 %	56,5 %
Dodu skolēniem laiku lasīt grāmatas pēc pašu izveles	18,8 %	14,9 %	16,1 %
Nodrošinu individuālu atgriezenisko saiti katram skolēnam	23,4 %	36,1 %	42,4 %

Atšķirības lasīšanas prasmju un stratēģiju mācīšanā 4. klasē atkarībā no skolotāja vecuma parādītas 10.6. tabulā. Vecāka gadagājuma skolotāji biežāk aicina savus skolēnus:

- atrast informāciju tekstā,
- atrast galveno domu izlasītajā tekstā,
- salīdzināt izlasīto tekstu ar citiem iepriekš lasītiem tekstiem,
- vispārināt un izdarīt secinājumus par izlasīto,
- noteikt autora viedokli vai nolūku.

Kopumā redzams, ka lielāks ir to skolēnu īpatsvars, kas mācās pie vecākās paaudzes skolotājiem, bieži saņem jēgpilnus lasītprasmi veicinošus uzdevumus.

10.6. tabula. Skolēnu īpatsvara, kas katru vai gandrīz katru dienu saskaras ar konkrētām lasītprasmes apguves metodēm, saistība ar sākumizglītības skolotāju vecumu Latvijā

Katru vai gandrīz katru dienu	Skolēnu īpatsvars, %		
	Skolotāji vecumā līdz 39 gadiem	Skolotāji vecumā no 40 līdz 59 gadiem	Skolotāji 60 un vairāk gadu vecumā
Atrast informāciju tekstā	62,9 %	83,4 %	81,6 %
Atrast galveno domu izlasītajā tekstā	60,8 %	68,9 %	86,8 %
Izskaidrot vai pierādīt savu izpratni par izlasīto tekstu	44,4 %	69,4 %	63,4 %
Salīdzināt izlasīto ar pašu pieredzi	52,5 %	49,2 %	52,7 %
Salīdzināt izlasīto tekstu ar citiem iepriekš lasītiem tekstiem	5,4 %	20,3 %	32,1 %
Izteikt minējumus, kas lasāmajā tekstā notiks tālāk	16,5 %	22,0 %	25,0 %
Vispārināt un izdarīt secinājumus par izlasīto	44,2 %	60,1 %	66,0 %
Raksturot izlasītā teksta stilu un uzbūvi	8,0 %	9,0 %	17,6 %
Noteikt autora viedokli vai nolūku	17,9 %	18,3 %	36,3 %

Šajā nodaļā analizēti *PIRLS 2016* pētījumā iegūtie dati par Latviju, tādēļ rezultāti nav starptautiski vispārināmi. Turpmākās ievirzes šīs tēmas dziļākai izpētei ir analīze, kurā iekļauti vairāki konteksta faktori, piemēram, skolas ģeogrāfiskais novietojums, skolas tips u. c.

10.3. Ieteikumi skolotājiem

Pēc analīzes rezultātiem var tikt formulēti ieteikumi Latvijas sākumizglītības skolotājiem. Lasīšanas skolotājiem tiek rekomendēts, cik bieži iespējams:

- izmantot materiālus, kas piemēroti katra skolēna individuālajam lasītprasmes līmenim;
- sasaistīt jauno materiālu ar skolēnu esošajām zināšanām;
- aicināt skolēnus veidot savu izpratni par izlasīto.

Visu mācību priekšmetu skolotājiem, cik bieži vien iespējams, ieteicams rosināt skolēnus:

- atrast informāciju tekstā;
- izskaidrot vai pierādīt savu izpratni par izlasīto tekstu;
- salīdzināt izlasīto tekstu ar citiem iepriekš lasītiem tekstiem;
- izteikt minējumus, kas lasāmajā tekstā notiks tālāk;
- noteikt autora viedokli vai nolūku.

Šie uzdevumi dodami un izpildāmi ne tikai saistībā ar literāro tekstu lasīšanu, bet arī jebkura informatīva vai mācību teksta lasīšanas gadījumā. Piemēram, visām mācību grāmatām ir autori, kuru sniegumu var ierosināt izvērtēt arī stundā, kas tiešā veidā nav saistīta ar valodu apguvi.

Viena no skolotāja lielākajām atbildībām ir veidot vidi, kas motivētu un rosinātu lasīt. Ne tikai klases radošam noformējumam ir nozīme, bet arī funkcionālam izkārtojuma ergonomikai. Skolotāji dažkārt var pārkārtot solus, piemēram, salikt tos pusapli, lai skolēni cits citu redz. Izmaiņas telpā padara arī mācību procesu interesantāku. Tāpat ļoti jāseko līdzi apgaismojumam klasē, kas bieži vien var būt par iemeslu lasīšanas sarežģījumiem (N'Namdi, 2005).

Svarīga ir arī attieksmes veidošana pret grāmatu. Tā jāsāk jau ļoti agri. Pirmskolas posmā bērnus var aicināt iepazīt grāmatu interaktīvā veidā. Skolotāja klases priekšā parāda kādu skaistu grāmatu un aicina bērnus pa vienam priekšā, lai tie parādītu kaut ko konkrētu:

- priekšējo vāku;
- aizmugurējo vāku;
- grāmatas nosaukumu;

- autoru;
- kā pareizi grāmatu turēt;
- kā pāršķirt lapaspuses utt. (UNESCO, 2004).

Jāveido tāda mācību/rotaļu vide (īpaši pirmsskolā), kas būtu piesātināta ar rakstu vārdiem. Klasē būtu jābūt pieejamām dažādām grāmatiņām. Arī pašu bērnu rakstīti vārdi un teikumi var būt kā uzskates līdzeklis. Lai attīstītu bērna interesi par lasīšanu, lietderīgi šo prasmju apguvi iesaistīt dažādās rotaļās (Skudra, 2005). Liela nozīme rotaļnodarbības mērķa sasniegšanā, arī burtu apguvē, ir videi. Mācīšanās videi ir jābūt tādai, kas veicina mācīšanos. Bērniem ar vizuālo uztveres veidu ļoti svarīgi ir visu redzēt, tāpēc burtu iegūmēšanu veicina ilustrēts alfabēts, kas novietots bērniem labi redzamā vietā viņu acu augstumā (VISC, 2016).

Runājot par vides piemērošanu lasītprasmes veicināšanai, tiek sniegti vairāki ieteikumi, piemēram, pie sienām piestiprināt aktuālu bērnu grāmatu varoņu attēlus. Tiek uzskatīts, ka klases telpas iekārtojums ir viens no pamatelementiem, kas būtiski ietekmē visu mācību procesu, tostarp lasīšanas apguvi. Interesanta ideja ir kalendārs mēnešu un dienu apguvei, kurā katru dienu tiek norādīti laika apstākļi. Tā bagātinās arī skolēna vārdu krājums. Tāpat būtiski, lai bērni sekotu aktuālajām norisēm, tāpēc klasē varētu atrasties arī ziņu dēlis, kas papildināts ar attēliem (N'Namdi, 2005).

Arī tāds audzinošs elements kā darāmo darbu saraksts, kurā skolēniem jāieskatās katru dienu, lieliski papildina lasīšanas aktivitātes dienas laikā. Tā kā bērnus piesaista joki, tad šo sarakstu var veidot atjautīgi (sk. 10.7. tabulu).

10.7. tabula. *Skolēnu darāmo darbu saraksta piemērs (N'Namdi, 2005)*

Skolēna vārds	Uzdevums
Jānis	Kalendāra kapteinis (neaizmirst pāršķirt kalendāru)
Pēteris	Mājasdarbu oficiers (savāc mājasdarbu burtnīcas, kad tas nepieciešams)
Anna	Klases parlamentārietis (palīdz skolotājam, ja rodas kādi disciplīnas sarežģījumi)

Tabula pielāgota, izmantojot latviskus personvārdus

Tā kā lasīšana paver durvis uz pasaules iepazīšanu, tad interesanta aktivitāte, kuru varētu realizēt reizi dienā, ir “Radio laiks”, kurā kāds skolēns klases priekšā iejūtas ziņu diktora lomā un nolasa kādas interesantas, skolotājas iepriekš sagatavotas

ziņas. Katru dienu ziņu diktora lomā iejustos kāds cits skolēns. Ar šiem ziņu teksta materiāliem skolotājs var plānot arī tālāku darbu – atbilstošu stundas tematikai (N’Namdi, 2005). Tā kā šobrīd plaši pieejamas tehnoloģijas, tad iespējams skolēniem mājās uzdot nofilmēt savu ziņu lasījumu, ko pēc tam var parādīt uz ekrāna.

Protams, arī disciplīna iet roku rokā ar mācību vielas apguvi, tostarp lasīšanu. Skolotājam jāprot stratēģiski izmantot dažādus paņēmienus, kā novērst vai risināt situācijas, kas saistītas ar uzvedības sarežģījumiem. Taču pats svarīgākais ir neizman-tot rakstīšanu vai lasīšanu kā soda veidu, jo tādā veidā šīs darbības tiks saistītas ar kaut ko negatīvu. Galvenie iemesli, kāpēc skolēni sāk uzvesties neatbilstoši, ir uzmanības trūkums, varas apliecinājums, atreibība, izvairīšanās no neveiksmēm. Protams, tas var būt saistīts arī ar to, ka bērns ir garlaikots, jo skolotājs izmanto vienveidīgus metodiskos paņēmienus (N’Namdi, 2005).

Jaunākie pētījumi rāda, ka priekšstats par ierastajiem mācību stiliem – audiālo, vizuālo un taktilo – ir mīts un bērni iemācās visos veidos – jo daudzveidīgākas metodes skolotāji izmantos, jo labāk, bet nevajag censties tās pielāgot iedomātiem bērnu mācību stiliem (Nancekivell et al., 2019). Arī neiedalot bērnus grupās pēc mācību stiliem, skaidrs, ka pieskārieni ir svarīgi visai cilvēka nervu sistēmai. Lai attīstītu taustes sajūtas, bērniem nepieciešams, piemēram, rotaļāties ar ūdeni, mālu, smiltīm, zīmēt ar pirkstiem, līmēt, aptaustīt dažādas formas priekšmetus (VISC, 2016). Bērniem, kas tendēti uz kustību aktivitātēm, patīks teksta izspēlēšana. Skolēni var sadalīties divās grupās – vienas grupas dalībnieki lasa, bet otras grupas dalībnieki paralēli cenšas to visu rādīt ar kustībām (N’Namdi, 2005). Visiem skolēniem labi noderēs priekšā lasīšana, skaļā lasīšana, diskusijas, debates, radošā rakstīšana, arī problēmu risināšana, prognozēšana, domu karšu veidošana. Var veidot dažādus zīmējumus, kartes, modeļus, kā arī iesaistīties video veidošanā, organizēt lomu spēlēs, žestu un mīmikas demonstrēšanu, rosināt lasīt dzejoļus kādā noteiktā ritmā vai arī pēc dzejoļa lasīšanas tam izdomāt muzikālo noformējumu (Carter, 2000).

Skolēniem jāpiedāvā arī tādus uzdevumus kā “prāta vētra”, personīgo asociāciju un viedokļa paušana, radošā rakstīšana, kā arī pāru un grupu darbus un iespēju vienam otru novērtēt (Carter, 2000).

Pirmsskolas posmā svarīgi, lai skolotāji aicinātu vecākus iesaistīties kopīgās

lasīšanas aktivitātēs ne tikai tāpēc, lai veicinātu sava bērna lasītprasmes apguvi, bet arī lai paši bagātinātos un pilnveidotos, kā arī aizgūtu kādas metodes, ar kurām mājās strādāt ar savu bērnu. Skolotāji kā mājas darbu var uzdot uzdevumu, kuru var palīdzēt veikt vecāki, piemēram, veidot ilustrāciju, kolāžas. Var sagatavot arī intervijas lapas vecākiem, piemēram, ar jautājumu “Kas ir Tavs mīļākais ēdiens?” utt. Tādā veidā bērns iemācās atlasīt nepieciešamo informāciju, analizēt un prezentēt. Turklāt tādā veidā var apgūt jaunus vārdus (N’Namdi, 2005).

Kopsavilkums

Skolotājam ir ļoti būtiska loma skolēnu lasītprasmes apguves procesā. Nozīmīgi faktori ir skolotāja izglītība, tostarp profesionālā pilnveide, un pieredzes dažādība. Veiksmīgam skolotāja darbam nepieciešami daudzveidīgi augstas kvalitātes mācību metodiskie materiāli, kā arī bērnu literatūra un skolēnu vecumam atbilstoši digitāli informācijas avoti.

Par skolēnu lasītprasmes attīstību atbildīgi ir visu mācību priekšmetu skolotāji.

Lai ieinteresētu bērnus lasīšanā, skolotājam pašam jābūt aizrautīgam lasītājam, kas ir labi informēts par bērnu literatūras aktualitātēm un ir arī prasmīgs IKT lietotājs. Svarīgs faktors, veidojot skolēnu attieksmi pret lasīšanu, ir lasītprasmes skolotāja spēja ieinteresēt skolēnus par tekstu gan kā prieku, gan kā informācijas avotu, kā arī par lasīšanu kā patīkamu un jēgpilnu aktivitāti.

Galvenie secinājumi pēc veiktās analīzes ir šādi:

- dažu mācību metožu bieža izmantošana ir saistīta ar augstākiem lasītprasmes sasniegumiem;
- kopumā lasītprasmes sasniegumi Latvijā ir augstāki klasēs ar lielāku skolēnu skaitu;
- klases lielums nosaka dažu lasītprasmes mācību metožu izmantojumu;
- mācību metožu izmantojumu daļēji nosaka skolotāja vecums, līdz ar to arī stāžs un pieredze.

11. Lasīšanas apguves posmi un metodes lasītprasmes apguvei un veicināšanai

11. *Stages of Learning to Read and Methods for Reading Literacy Acquisition and Promotion*

Kā bērni iemācās lasīt?
Kā mācīšanos lasīt padarīt rezultatīvāku un patīkamāku?
Kādas metodes izmēģināt, mācot bērniem lasītprasmi?
Kādas lasīšanas veicināšanas iniciatīvas varētu ieviest vai rīkot skolā?
Ko Latvijas 4. klašu skolēni domā par skolotāju izmantotajām lasītprasmes apguves metodēm?

11.1. Lasīšanas apguves posmi

Pirms praktiskās darbības, kas ietver dažādas metodes lasītprasmes apguvei un pilnveidei, būtiski apzināties visus lasītprasmes apguves posmus – no dzimšanas līdz pat vidusskolas pēdējām klasēm. Kopumā lasīšanas prasmju veidošanā tiek izdalīti seši etapi (sk. 11.1. tabulu).

11.1. tabula. Lasītprasmes attīstības etapi (Gove, Cvelich, 2011)

Etaps	Nosaukums	Lasītāja darbības
0 – no dzimšanas līdz 1. klasei	Nejaušā lasīšana	Kontrolē valodas plūdumu, pievērš uzmanību attēliem grāmatā, atkārto dzirdēto (piemēram, skaitāmpantus)
I – 1. klasē	Atkodēšana	Pieaug izpratne par burta un skaņas saistību
II – no 1. klases beigām līdz 3. klases beigām	Apstiprināšana	Attīstās lasīšanas plūdums, tiek atpazīti kādi noteikti vārdu modeļi, veidi
III – no 4. līdz 8. klasei	Jaunas informācijas ieguve	Izmanto lasīšanu kā mācīšanās “darbarīku”
IV – no 9. klases līdz 10., 11. klasei	Daudzveidīgs skatījums	Kritiski analizē izlasīto, izvērtē to no dažādiem skatpunktiem
V – 11., 12. klase	Plašs skatījums	Tiek attīstītas spējas lasot iepazīt pasauli

Pastāv arī lasītprasmes attīstības dalījums piecos līmeņos, taču šie līmeņi vairāk attiecināmi uz skolēniem no pirmsskolas vecuma līdz apmēram ceturtajai, piektajai klasei (N’Namdi, 2015):

1. Pirmslasīšanas līmenis,
2. Lasīšanas uzsākšanas līmenis,
3. Tekošas lasīšanas attīstīšanas līmenis,
4. Lasītprasmes pilnveides un intereses veicināšanas līmenis,
5. Lasītprasmes uzlabošanas un pieslīpēšanas līmenis.

Sākumskolas periods ir ļoti svarīgs, jo tieši tad tiek veidots pamats tekošai lasīšanai un teksta izpratnei, tāpēc nodaļā apkopotas galvenās darbības, kas raksturīgas katram no iepriekš minētajiem pieciem līmeņiem.

1. Pirmslasīšanas līmenis. Pats svarīgākais šajā līmenī ir ierosināt bērnu lasīt, izmantojot dažādas aktivitātes, kurās uzsvars likts uz mutvārdu izteiksmi. Tā var būt dažādu stāstu stāstīšana, pievēršot bērna uzmanību ar izteiksmi un intonācijas maiņu. Stāstīšanas laikā tiek uzdoti jautājumi par stāstā notiekošo, lai pārliecinātos, ka bērns tekstu izprot. Pēc stāsta noklausīšanās bērns var izvēlēties kādu epizodi no tā un ilustrēt, pēc tam pastāstot par savu zīmējumu pārējiem (N’Namdi, 2005). Lai bērns iemācītos lasīt un rakstīt, jābūt labi attīstītām runāšanas un klausīšanās prasmēm. Tāpēc jāparedz tādi uzdevumi, kas motivē bērnus klausīties un stāstīt par dzirdēto, redzēto, izjusto (VISC, 2016).

Pirmsābces posmā bērniem jāmacās izteikt savu viedokli par redzēto, dzirdēto, izjusto, saklausīt un pareizi izrunāt skaņas, skaņu savienojumus, paplašināt vārdu krājumu, attīstīt roku sīko muskulatūru. Pirmsābces posmā galvenā uzmanība jāpievērš bērnu fonemātiskās dzirdes attīstīšanai un vārda skaņu analīzei (VISC, 2016).

Šajā posmā lietderīgi izmantot dziesmas, ar kuru palīdzību tiek saklausīti dažādi vārdi, atskaņas. Skolotāja var šo dziesmu ritmiski nolasīt, pirms tam liekot atkārtot kādas konkrētas skaņas arī bērniem. Pēc tam šis dzejolis bērniem tiek iedots drukātā veidā, lai bērni var saskatīt saikni starp runātu un rakstītu tekstu (N’Namdi, 2005). Ļoti piemērotas ir arī spēļu aktivitātes, piemēram, vārdu sadalīšana, dzejoļi ar atskaņām, un cita veida pieredze, kas palīdz vairot izpratni par saistību starp rakstītiem vārdiem un to nozīmēm, kā arī grafēmām un to fonēmisko atbilstību (Human Resource Development Centre, 2017).

2. Lasīšanas uzsākšanas līmenis. Šis ir līmenis, kad bērniem tekstā jāatpazīst burti. Vistradicionālākais veids ir savienot konkrētus burtus ar attēliem, lai bērnam veidojas asociācijas. Lai vieglāk atcerētos alfabētu un burtus, bērns ar skolotājas palīdzību pats var sacerēt dažādas dziesmiņas. Svarīgi, lai ne vienmēr tikai skolotājs ir kā paraugs, kurā klausās, bet arī bērni ar savām sacerētajām dziesmiņām var būt tie, kuri aicina pārējos atkārtot. Tā var būt arī kāda imitācijas darbība vai skaņas. Šajā līmeni būtiski ir veidot tādas lasīšanas paradumus, kas šo procesu padara patiesi aizraujošu, maksimāli daudz jāizmanto spēles elementi (N'Namdi, 2005).

Bērniem būtu dabiski jāaizraujas ar lasīšanu, tiklīdz viņi iemācās, kā to darīt, bet parasti entuziasms zūd, ja viņiem dod lasīt kaut ko tādu, ko sauc par garlaicīgu. Kad bērni jau jūtas stabili savā lasīšanas prasmē, ir ļoti svarīgi šajā laikā atrast patiešām labas/interesantas grāmatas. Labākais veids, kā to izdarīt, ir dot bērniem tādas grāmatas, kas spēj noturēt viņu uzmanību, – tā var būt joku vai komiksu grāmata, grāmata par dzīvniekiem vai izgudrojumiem – jebkas, kas palīdzētu viņiem atklāt un izpētīt pasauli par un ap viņiem. Bērniem piecu un sešu gadu vecumā liekas, ka viņi ir pasaules centrs. Bērni to zina, tāpēc viņiem patīk grāmatas, kas apliecina, ka viņiem ir taisnība. Viņiem šajā vecumā patīk lasīt par viņu pašu vēlmēm un aktivitātēm. Bērni šajā vecumā bieži saka, ka gribētu lasīt grāmatu apmēram par tādu pašu personu, kā viņi paši, un tādu apkārtējo pasauli, ko viņi jau labi pazīst un zina (Auziņa, 2014).

Šajā posmā 5–10 minūtes ik dienu bērnam nepieciešams skaļi lasīt vieglus tekstus no viņam piemērotām grāmatām. Vairākkārtēja vingrināšanās viena un tā paša teksta lasīšanā nedod gaidītos rezultātus lasītprasmes apguvē. Bērniem jāvingrinās lasīt satura un grūtības pakāpes ziņā piemērotu, nezināmu tekstu. Jāpanāk, lai bērns nesamaina, nepārstata, neizlaiž, neatkārtoto burtus vai zilbes. Ja ir kļūdas lasīšanā, tās jāizlabo, izlasot tekstu precīzi. Bērniem intonatīvi pareizi jālasa teikumi pēc beigu zīmes (punkts, jautājuma vai izsaukuma zīme) (VISC, 2016).

Lai risinātu tādu problēmu kā atšķirības lasītprasmes līmenī, jāņem vērā, ka lasīšanas procesam pēc iespējas agrāk jāsniedz skolēnam interesanti iespaidi un zināšanas. Lasīšanas laikā gūtu iespaidu trūkums vidējā skolas vecuma bērniem bieži rada valodas barjeru, sevišķi visvājāk attīstītiem bērniem, kuriem vēl ir valodas un lasītprasmes problēmas (Gudakovska, 1997).

3. Tekošas lasīšanas attīstīšanas līmenis. Skolēni galvenokārt tiek sagatavoti tam, lai spētu tekstā identificēt vārdus, kuri ir grūti izlasāmi, arī bērnam pašam būtu jānonāk līdz tam, ka viņš spēj sarežģītos vārdus izlasīt. Svarīgi ir apgūt prasmi nojaust vārdu nozīmi no konteksta (N'Namdi, 2005). Ja lasītājs spēj izlasīt vārdus, taču neizprot tekstu, tad var uzskatīt, ka viņš lasīt neprot. Bērna lasīšanu var saukt par tekošu, ja, skaļi lasot, ir ievērots optimāls temps, precizitāte un intonācija. Tas ir būtiski, jo tekoša lasīšana ir tilts uz teksta izpratni un vārdu krājuma bagātināšanu. To var trenēt, regulāri skaļi lasot gan skolotājiem, gan vienaudžiem, gan vecākiem. Ieteicamas arī spēles, kurās skolēniem vārdi jāatkārto skaļi (Phajane, 2012).

Būtu ieteicams lietot dažāda veida tekstu avotus, piemēram, ceļojumu brošūras, bukletus, apgērbu instrukcijas, preču iesaiņojuma kastītes u. c. Taču svarīgi, lai tas būtu sasaistīts ar vispārējo stundas tematiku. Laba ideja skolotājam, pirms sagatavot dažādus materiālus, ir veikt skolēnu interešu aptauju un, balstoties uz to, veidot "interesu inventāru" (N'Namdi, 2005).

4. Lasītprasmes pilnveides un intereses veicināšanas līmenis. Pats svarīgākais ir rosināt aizvien lielāku interesei lasīt arī savā brīvajā laikā, ne tikai skolā. Kad skolēns jau spēj lasīt tekoši un ar izpratni, būtiski, lai apkārtējā vide būtu nodrošināta ar grāmatām un dažādiem citiem lasāmiem materiāliem. Arī klasē var tikt ierīkota "bibliotēkas kaste", kurā skolotājs saliek dažādus lasāmus materiālus. Tajā var būt ielikti arī skolotāja un bērnu rakstīti darbiņi (N'Namdi, 2005).

Šajā lasītprasmes apguves posmā bērni var veidot arī grāmatu apskatus – pēc kādas grāmatiņas izlasīšanas izveidot grāmatas apskatu, ar kuru iepazīstina pārējos. Šajā apskatā būtu iekļaujami tādi punkti kā grāmatas nosaukums, galvenie varoņi, galvenie notikumi, mīļākā vieta grāmatā, kas lasītājam visvairāk patika/nepatika, ko viņš secinājis pēc izlasīšanas un vai ieteiktu to izlasīt pārējiem.

5. Lasītprasmes uzlabošanas un pieslīpēšanas līmenis. Tas ir būtisks, jo bērns vēl aizvien turpina izprast tekstu, kā arī identificēt galvenās problēmas un analizēt tās. Skolēniem ir ieteicams veidot rakstiskas piezīmes pēc lasīšanas un veidot mutvārdu stāstījumus (N'Namdi, 2005).

Skolotājs varētu organizēt regulāru lasīšanas pierakstu izveidi – lasīšanas dienasgrāmatu. Skolēni atbilstoši iekārto kladi un katru dienu veic kādu ierakstu

par to, ko izlasījuši. Šajā posmā skolēni turpina bagātināt savu vārdu krājumu, piemēram, skaidrojot to nozīmi.

11.2. Dažādas metodes lasītprasmes apguvei

Skolotājam ir jābūt zinošam un metodiski bagātam, lai viņa skolēni spētu sasniegt labus rezultātus katrā no lasītprasmes apguves līmeņiem. Izcilais itāļu rakstnieks un pedagogs Džanni Rodari (*Gianni Rodari*) uzsver, ka “izšķirošā saskarsme ar grāmatām veidojas skolas solā. Ja tas notiek radošā situācijā, kurā galvenais ir dzīve, nevis skolas darbs, tad var rasties lasīšanas prieks, kas nav iedzimts instinkts. Turpretim birokrātiskā situācijā, kad grāmatai piešķirta vingrinājuma priekšmeta loma (pārrakstīšana, kopsavilkumi, gramatiskā analīze utt.) un to visu aplāpē ierastais mehānisms: “izsaukšana–novērtējums”, rodas lasīšanas tehnika, bet ne lasīšanas prieks – tieksme. Bērni mācēs lasīt, bet lasīs vienīgi piespiedu kārtā. Citos gadījumos viņi patversies komiksos – kaut arī būs spējīgi lasīt sarežģītāka un bagātāka satura tekstus” (Rodari, 2009, 134). Tātad lasītāja pieredzei ir jāveidojas labprātīgi un ar prieku, un tikai tā bērnam ar laiku veidosies izpratne par lasīšanas nozīmīgumu.

Lai realizētu interesantu un produktīvu lasīšanas procesu, skolotājam mērķtiecīgi un tālredzīgi jāizmanto bagātīgs metožu klāsts. Vispirms – jāizraugās dažādas metodes, ar kuru palīdzību likt pamatus lasītprasmei.

Jāatceras, ka bērnu literatūrai jāpilnveido bērna runa, kas ir pamatā veiksmīgai saskarsmei un sadarbībai pirmsskolā (Āboltiņa, Kaņepēja, 2009).

Būtiski, lai no pirmajiem skolas gadiem bērniem tiktu mācīts apgūt lasīšanu ar izpratni (Gove, Cvelich, 2011). Šajā procesā nozīmīga ir pareizo metožu izvēle. Skolotājam ir ne tikai jādzird, kā skolēns lasa, bet arī jākonstatē, kā skolēns ir izpratis tekstu. Šādam nolūkam der tādas metodes kā jautājumi un atbildes, atstāstīšana, izlasītā vizualizēšana u. c.

Bērni savu vārdu krājumu papildina divējādi – netieši (redzot un dzirdot vārdus, runājot un lasot) un tieši (kad vecāki vai skolotāji skaidro kādu konkrētu vārdu nozīmi). Vārdu krājums un vispārējās zināšanas ir cieši saistītas – bērni, kuru zināšanas par apkārtējo pasauli ir lielākas, spēs labāk orientēties arī lasītā tekstā un to saprast (Kaņepēja, 2003).

Pedagoģijas zinātniece Antonija Karule iesaka burta mācīšanu organizēt pēc noteikta plāna. Vispirms tā ir īsa saruna par attēlu, dzirdēto tekstu, priekšmetu vai dzīvu būtni. Pēc tam notiek vārdu, kuros ietilpst jaunais burts, fonētiskā analīze, vārdu skaņu modeļa vai jauktā modeļa veidošana, pēc kura seko iepazīstināšana ar jauno burtu un skaņas zīmes aizstāšana ar jauno burtu vārdu modeļos. Tālāk ir darbs ar jauno burtu. Un visbeidzot teksta lasīšana (VISC, 2016).

Burtu mācība jāsāk rotaļu veidā, un grāmata būs pats pēdējais līdzeklis, ko ņemt talkā, tos mācoties. Pirmajiem burtiņiem jābūt lieliem un krāsainiem: tos var zīmēt smiltīs un ar pēdiņām izstaigāt, var uzšūt no auduma un pēcāk iztaustīt, izgriezt no kartona un izkrāsot. Mājās kopā ar vecākiem tos var izcept no miklas un kopīgi notiesāt. Galvenais, lai burtu apguves procesā būtu iesaistītas visas maņas. Uzšūtus vai kā citādi veidotus burtus bērnam var likt aptaustīt aizvērtām acīm, lai veidojas asociācija ar burta formu (Kaupuže, Artemjeva, 2014). Jo daudzveidīgāks būs skolotāja metožu klāsts, jo interesantāks un produktīvāks būs mācību process.

Izraudzīties pareizās metodes ir sarežģīts un laikietilpīgs process, jo sākotnēji skolotājam jāizprot katra bērna sagatavotības līmenis, jāiedziļinās bērnu interesēs. Dažādi bērni dod priekšroku dažādām pieejām mācībās, bet visi būtu ieguvēji, ja piedzīvotu tās visas, jo daudzveidīgas pieejas palīdz gan mācīties, gan attīstīties. Tālāk apkopotas dažādas metodes, ar kurām skolotājs var strādāt, lai iemācītu bērnus lasīt un darboties ar pavisam vienkāršiem tekstiem.

Alfabētiskās dziesmas. Sākotnēji bērnam ir jāapgūst burts un skaņas, taču to var darīt dažādos veidos. Alfabētiskās dziesmas bērnos attīsta tā saucamo alfabētisko apziņu. Tie bērni, kam burts asociējas ar kādām konkrētām formām un jēdzieniem, lasīt iemācās vieglāk un ātrāk (Armbruster et al., 2006). Praksē var izmantot grupas "Prāta Vētra" dziesmu "Joka pēc alfabēts", kuru varētu noklausīties kopā ar vecākiem vai arī noskatīties videoklipu. Bērni klausās dziesmu, dzied līdzī, vēlāk iemācās to no galvas. Arī daudzās citās valodās ir atrodamas līdzīgas alfabētiskās dziesmas.

Iepazīstinot ar jauno burtu, tas noteikti jāizrunā. Bērni to atkārtoti kori un pa vienam. Katra jaunā burta mācīšanu var iesākt ar kādu tekstu. Skolotājs var izmantot pasakas par burtiem vai izdomāt pats savas. Tekstus var lasīt vai arī klausīties audio-ierakstā (VISC, 2016).

Uzmini priekšmetu. Pieaugušais (skolotājs vai vecāki) saka: “Es domāju par priekšmetu. Tā nosaukums sākas ar... (piemēram, M).” Bērns sāk minēt: “Tā ir mašīna.” Pieaugušais atbild: “Nē, tam nav riteņu.” Bērns min nākamo vārdu: “Muša.” “Nē, tam nav spārnu”, un tā tālāk, kamēr bērns atmin pareizo vārdu (šajā gadījumā tas varētu būt “māja”). Spēles ideja ir likt bērnam izdomāt pēc iespējas vairāk vārdu, kas sākas ar to pašu skaņu. Lai bērnam neliktos, ka viņš tiek mānīts un pieaugušais visu laiku maina vārdus, var sagatavot atbilstošus attēlus (Human Resource Development Centre, 2017).

Burtu modelēšana. Interesanta arī ir tā saucamā burtu modelēšana. Katrs bērns var būt atbildīgs par kādu burtu (piemēram, par to, ar kuru sākas viņa vārds vai kas ir saistīts ar kādām interesēm) un izveidot to vizuāli, kā arī iemācīt to pārējiem bērniem. Piemēram, parādīt un pastāstīt, kādu priekšmetu nosaukumi sākas ar šo burtu (N’Namdi, 2005). Burtus var veidot no mazām plastilīna svitriņām vai punktiņiem, izmantojot vienu vai vairākas krāsas, var veidot telpiskus burtus no dzijas, kociņiem un citiem materiāliem. Burtu var papildināt ar zīmējumu, ko bērni zīmē paši vai izmanto trafaretus. Ar trafareta palīdzību var uzzīmēt burtu un to aplīcēt (VISC, 2016). No dažādiem materiāliem var veidot ne tikai pašu burtu, bet arī tādu priekšmetu modeļus, kuru nosaukumi sākas ar šo burtu. “Problemātiskajiem” burtiem bērns var uztaisīt papildu modeļus, kas viņam asociējas ar noteikto burtu (piemēram, taurenis burtam T) (Human Resource Development Centre, 2017).

Burtu var atveidot ar kustībām un burtu līdzības meklēt apkārtējā pasaulē, kā iesaka Imants Ziedonis, piemēram, O – ola, balons, B – kliņģeris, J – āķis, O – burbulburts, V – ragu burts, J – nepareizi nolikta slēpe, M, N, Z, Ž – zibens burti. Burtu formas sasaiste ar apkārtnē sastopamajiem priekšmetiem un parādībām veicina bērna asociatīvās domāšanas attīstību, un tā savukārt palīdz vieglāk atcerēties burta nosaukumu, reizē padara mācības rotaļīgākas (VISC, 2016).

Alfabēta grāmatiņa. Bērni kopā ar skolotāju veido grāmatiņu, kur katrā lapā ir viens burts, ko skolēns var izkrāsot. Burtam tiek piezīmēti dažādi priekšmeti, kuru nosaukumi sākas ar šo burtu. Vēlāk, sākot apgūt zilbes, šai grāmatiņai var pievienot papildu lappuses, piemēram, vārdus, kas sākas ar ZE-. Tad bērni izdomā, saraksta un piezīmē attiecīgus attēlus. Zīmēšanu var aizstāt/kombinēt ar dažādu attēlu ielīmēšanu. Šāda ideja atrodama dažādās tīmekļa vietnēs ar piedāvātām grāmatiņas

lappusēm, ko skolotāji var izdrukāt (Phajane, 2012). Grāmatiņas var veidot dažādas, viss atkarīgs no tā, ko bērns jau ir apguvis. Var veidot krāsu grāmatiņu, piemēram, bērns uzzīmē to, kas parasti mēdz būt zaļā krāsā, un uzraksta “zaļš”; to uzrakstīt var arī skolotājs, bērns šo vārdu redzēs un iegaumēs (VISC, 2016).

Spānijā tiek izmantota metode “Letrilandija” (*Letrilandia*) – radoša pieeja, ar kuras palīdzību bērni mācās lasīt un rakstīt. Galvenā ideja ir pārvērst burtus iedomātas pasaules tēlos un izmantot fantāziju kā motivējošu elementu. Katra burta pārstāvētā skaņa vēsta savu stāstu, un sarežģīti valodas aspekti ir izskaidroti jautrā un vienkāršā veidā; šādi bērni iegaumē informāciju bez piepūles. Šī metode pārceļ bērnus uz valsti, kur dzīvo burti; katram no tiem ir sava profesija. Visiem varoņiem ir divas funkcijas. Pirmkārt, no lingvistiskās puses, viņi māca pareizi izrunāt sevis pārstāvēto skaņu un veicina lasīšanas procesu; otrkārt, tie iemieso noteiktas attieksmes: viņi atbalsta vērtības un uztur attiecības (gluži, kā tas notiek reālajā dzīvē) (Human Resource Development Centre, 2017).

Skolēni var veidot arī burtu izstādes, piemēram, izraudzīties kādu burtu un to pēc iespējas interesantāk uzzīmēt vai kā citādi izveidot (Kalve u. c., 2014).

Vārdu modelēšana. Nepieciešama tāfelīte un magnētiskie burti. Skolotājs rāda priekšā un, piemēram, uzliek burtus A, Ķ, I, S. Skolēni domā un liek priekšā burtus, un veido pēc iespējas vairāk vārdu (zaķis, kaķis) (Phajane, 2012). To var darīt arī vienkārši mutvārdos, kad skolotāja nosauc pirmo zilbi, bērni izdomā vārda turpinājumu. Piemēram, mā-ja, mā-sa, mā-te, mā-koņi.

Vizualizēšana. Skolotājs stāsta kādu stāstiņu, kurā ir vairāki sarežģīti vārdi. Tie tiek skolēniem izskaidroti. Pēc tam skolēni tiek aicināti uzzīmēt šajā vārdā nosaukto priekšmetu, būtni vai parādību, pierakstot klāt, kas tas ir, un raksturojot, kāds tas ir (var izmantot, piemēram, vārdu “astoņkājis”) (N’Namdi, 2005).

Asociāciju veidošana. Mācot burtus, tos rosināt asociēt ar konkrētu formu, rādīt vizuālus uzskates līdzekļus. Kad burti apgūti, tad nostiprināt šīs zināšanas ar dažādiem radošiem uzdevumiem, piemēram, atrast tekstā visus vārdus, kuros ir burts, ar kuru sākas bērna vārds (N’Namdi, 2005). Der arī aktivitāte “Lasīsim avīzi” – avīžu vai žurnālu tekstos pasvitrot noteiktu burtu (Kaupuže, Artemjeva, 2014).

Spēle “Burtu mednieki”. Bērni sadalās mazās grupiņās un tēlo “burtu med-

niekus”. Skolotāja pa visu klasi ir salikusi kartītes, uz kurām ir vārdu beigu vai sākuma daļas, taču tas tiek darīts ar vārdiem, kuriem ir līdzīga sākuma/beigu daļa (kaķis, kaza, bērns, lēns u. c.). Bērniem arī tiek izdalīta kaudzīte ar kartītēm, un tad jādodas atrast vārdu sākumu vai beigas.

Spēle “Robots”. Lai gan šo spēli ir ieteikts mājās spēlēt ar vecākiem, tā būtu viegli izmantojama arī skolā. Skolotājs tēlo robotu, kurš ir “saplīsis” un nespēj izteikt vārdus, taču var to pateikt tikai pa zilbēm. Skolēniem, izdzirdot šīs zilbes, jāsaliek tās kopā, pasakot vārdu (Wildová, Kropáčková, 2015). Lai trenētu fonemātisko apziņu, skolēniem var izdalīt dažādas kartītes ar vārdiem, un tad tās jāsakārto pēc tā, cik zilbju ir vārdā. Vārdu vietā var būt attēli, lai bērns pats izdomātu, kas tas ir par jēdzienu (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2010).

Uzmanīgā klausīšanās. Pirms bērns pats ir apguvis lasītprasmi, liela nozīme ir klausīšanās uzdevumiem. Lasīšanas laikā ir svarīgi noturēt interesi un pilnīgu koncentrēšanos uz tekstu. Situācijā, kad skolotājs lasa priekšā, var iepriekš noteikt kādu vārdu, kuru ik reizi dzirdot, visiem jāsasit plaukstas (N’Namdi, 2005). Protams, arī šo metodi varētu izmantot dažādi, piemēram, bērni nevis sasit plaukstas, bet pieceļas kājās. Vēl var izmantot variāciju, ka bērniem jāpieceļas, kad dzird vārdu, kurš sākas ar kādu konkrētu skaņu (Kaupuže, Artemjeva, 2014).

Mēles mežģi. Stundās ik palaikam izmantojama metode, lai veicinātu precīzu izrunu, ir dažādi mēles mežģi, arī dzejoļi ar atskaņām, ko skaitīt vai arī nodziedāt. Tie var būt arī teikumi ar aliterāciju – visi vārdi sākas ar vienādu līdzskani (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2010). Kā piemērus latviešu valodā var minēt:

- Liepu lapu laipu liku;
- Vienā vēsā vasaras vakarā viens vecs vācu vīrs veda veselu vezumu vēžu;
- Simts sīku siseņu salstot sausos salmos sisina u. c.

Klausies un lasi. Šajā aktivitātē bērni var darboties individuāli vai pa pāriem. Skolotājs ir ierunājies kādu tekstu un to atskaņo. Tekstam skatot, bērni lasa līdzi. Ierakstītajā materiālā ik palaikam ir arī kādas instrukcijas, kas palīdz saprast, vai bērns tekstā iedziļinās. Piemēram, tekstā par lauvu bērni tiek aicināti pielikt pirkstu pie lauvas deguna grāmatas ilustrācijā (N’Namdi, 2005).

Vārdu siena. Uz lielas lapas skolotājs kopā ar bērniem var sarakstīt intere-

santākos vārdus pēc kāda teksta lasīšanas (var variēt – piemēram, vārdus, kas ir pilnīgi jauni, vārdus, kas attiecināmi uz kādu konkrētu tematiku u. c.). Tad šis plakāts tiek pielikts pie sienas visiem redzamā vietā, lai bērni var ik palaikam lasīt šos vārdus. Pēc nedēļas vai divām var veidot jaunu vārdu plakātu (UNESCO, 2004). Variācija par šo plakātu ir arī izrunas “dēmoni”. To arī veido kā plakātu, uz kura ir sarakstīti tādi vārdi, kuru skaņu kopas bieži vien ir grūti izrunājamas (Beers, 2009). Latviešu valodā tie varētu būt vārdi ar skaņām DZ, DŽ, Ķ, Č, Ģ, kā arī skaņu kopa ŠČ u. c. Ja šāds plakāts ir pie sienas, tad skolotājs laiku pa laikam var iesākt stundu, aicinot šos vārdus nolasīt. Vēlāk var tikt pievienoti citi vārdi.

Atstāstīšana. Atstāstīšana ir metode, kas lietojama pēc lasīšanas. Skolēniem lasītais ir jāatstāsta saviem vārdiem, taču pareizā secībā un neizmainot faktus. Atstāstīšanā jāietver visi notikumi, detaļas, arī valodas nianses vai izteicieni. Šo metodi bieži izmanto kā alternatīvu tradicionālajai jautājumu metodei. Tā var notikt gan mutvārdu, gan rakstveida formā. Skolēnam jāatsauc atmiņā, jāinterpretē un jāsakārto informācija (Stoutz, 2011). Atstāstīšanu var papildināt ar mīmiku, žestiem, pozu, kustībām, balss intonācijas maiņu (Human Resource Development Centre, 2017).

11.3. Metodes lasītprasmes uzlabošanai un veicināšanai

Mūsdienās ar lasīšanas procesu nesaistām tikai drukātu tekstu grāmatās vai citos iespieddarbos. Aizvien populārāka kļūst digitālā lasīšana, un šobrīd rodas nepieciešamība strādāt ar metodoloģiju, kas palīdzētu pareizi, jēgpilni un produktīvi lasīt digitālajā vidē. Lai veicinātu lasītprasmi un interesi par lasīšanu, ļoti būtiski neuzspiest bērniem kādu konkrētu lasāmvielu. 21. gadsimta skolotājiem un vecākiem ir jāsamierinās, ka aizvien biežāk bērns izvēlēsies lasīt digitāli, tādēļ pirmsskolas un sākumskolas jaunākajās klasēs drukātā un digitālā lasāmā materiāla piedāvājumam jābūt interesantam, rosinošam un zinātkāri izraisošam.

Balstoties uz *PIRLS 2006* rezultātiem Latvijā, tika veikts sekundārais kvalitatīvais pētījums par labās prakses piemēriem augstu lasītprasmes sasniegumu kontekstā. Tā ietvaros tika intervēti to Latvijas 4. klašu skolotāji, kuru skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi bija visaugstākie. Intervētie skolotāji atzina, ka ne tikai labas mācību grāmatas un darba burtnīcas nosaka panākumus lasītprasēm. Pēc daudzu

respondentu domām, svarīgs ir arī pašu skolotāju izstrādātais mācību materiāls. Izskanēja atbildes, ka arī skolēnu veidotie uzdevumi ir lietderīgi lasītprasmes apguvē (Geske, Ozola, 2007). Tātad metodiski produktīva pieeja ir aicināt skolēnus veidot arī dažādus uzdevumus dažādās formās (individuāli, pāros, grupās) un strādāt ar tiem.

Skolā izmantotajām mācību grāmatām jābūt labi strukturētām, piedāvājot gan īsu katras nodaļas apskatu, gan dažādas metodes – grupu darbu, individuālo darbu u. c. Svarīgi, lai lasāmajās grāmatās būtu iekļauti jautājumi, kas ļauj skolēnam lasīto saistīt ar savu pieredzi, kā arī dažādi vingrinājumi, kas pārbauda un nostiprina teksta izpratni (tā noteikti nav tikai teksta atstāstīšana) (Varga et al., 2015).

Ir jāveicina literāra vide un lasīšanas kultūra. Svarīgi aktualizēt jebkādas lasīšanas formas – gan tiešsaistes, gan drukātā teksta (Nolimal, Potočnik, 2015). Tātad arī skolotāja izmantotajām metodēm jābūt daudzveidīgām, lai derētu, strādājot gan ar drukātu, gan digitālu tekstu.

Latviešu mācību literatūras veidotāji iesaka dažādus mācību paņēmienus, kas veicinātu dziļāku teksta izpratni, piemēram, vizualizēšanu, kolāžu, jautājumus, situāciju izspēles, tukšo lauciņu aizpildīšanu (nepabeigtie teikumi), prognozēšanu, lasītāju seminārus (Sālijuma, Valtere, 2013). Skolotāju intervijās, kas veiktas pēc *PIRLS 2006* pētījuma, kā bieži izmantotas metodes tiek minētas pasaku un stāstu nobeigumu sacerešana, vizualizēšana, savu grāmatiņu un plānu veidošana (Geske, Ozola, 2007). Tālāk aprakstītas un apkopotas šīs un vēl citas metodes lasītprasmes pilnveidošanai, kas var tikt variētas un pielāgotas – atkarībā no teksta satura, skolēnu vecumposma un spējām.

Vizualizēšana. Šai metodei var būt dažādas formas. Piemēram, teksta galveno varoņu “atdzīvināšana” un attēlošana. Skolēni var parādīt autora stāstījuma detaļas, piemēram, garu, spicu degunu, īsus vai garus matus, un pārspīlēt tās. Šis vingrinājums neiekļauj pierakstu veikšanu vai rakstīšanu; skolēni izsaka savas domas ar zīmējumiem. Nespēja uzzīmēt nav šķērslis; domu var izteikt arī ar līnijām. Ja nodaļa ir gara, skolēni var sadalīt to trīs daļās, atainojot nodaļas sākumu, vidusdaļu un beigas. Šādā veidā bērni labāk atcerēsies notikumu secību. Beidzot lasīt grāmatu, skolēniem būs vizuāls, hronoloģisks “špikeris”, kuru viņi varēs izmantot atstāstīša-

nas procesā (Human Resource Development Centre, 2017). Skolēni var tikt aicināti zīmēt arī komiksu, kas lieliski ļaus atcerēties izlasītā secību. Komiksā var ierakstīt arī nedaudz teksta, piemēram, ko saka varonis kādā konkrētā brīdī.

Plakāts “Meklējam”. Skolēni veido plakātu par kādu no literārajiem tēliem, kas ir izsludināts meklēšanā. Šī aktivitāte paredz, ka skolēniem pēc iespējas precīzāk šis tēls jāapraksta (Wahjudi, 2010). Šādam uzdevumam labs materiāls ir pasakas, un meklēšanā, piemēram, var būt princese vai trešais tēva dēls.

Kolāža. Strādājot ar šo metodi, tiks veicināta bērna radošā darbība, taču tā arī veidos saikni ar izlasīto darbu, līdz ar to izpratni par to. Skolēniem var piedāvāt dažādus žurnālus, avīzes, reklāmbukletus, lai veidotu kolāžu pēc kāda izlasīta darba atbilstoši konkrēta uzdevuma nosacījumiem. Piemēram, sākumskolā pēc Jāņa Baltvilka dzejoļa “Vilciens” izlasīšanas skolēni var veidot kolāžu, kāds šis vilciens izskatās (Kalve u. c., 2014).

Kolāžas metode izmantojama arī darbam ar prozas tekstiem, kā arī pamatskolas klasēs. Piemēram, septītajā klasē, lasot Rūdolfa Blaumaņa noveli “Nāves ēnā”, skolēni var veidot kolāžu, kas atspoguļotu viņu sajūtas un pārdomas.

Jauno vārdu vārdnīca. Pastāv vairāki jaunu vārdu mācīšanās paņēmieni. Viena no šādām metodēm ir personīgās vārdnīcas izveide vai vārdu kartīšu kastes ieviešana. Vārdiem ir jābūt uzrakstītiem skaidri un saprotami. Skolēni var ielūkoties vārdnīcā vai citā rokasgrāmatā, lai noskaidrotu vārdu nozīmi un apspriestu to ar pārējiem skolēniem. Iespēju robežās skolotājs var izmantot formu raksturojumus un likt skolēniem pierakstīt vārdu nozīmes uz nelielām kartītēm, kuras vēlāk var izmantot mācību vajadzībām. Pašizveidotajās vārdnīcās vārdus skolēni var arī uzzīmēt, atainojot un iegaumējot to nozīmi (Human Resource Development Centre, 2017).

Prognozēšana. Skolotājs lasa kādu stāstu, tad apstājas un aicina bērnus prognozēt, kas notiks tālāk. Ierosmei var parādīt arī grāmatas ilustrācijas (N’Namdi, 2005). Skolēni var izteikt savas prognozes par grāmatu pēc vāka ilustrācijas. Vispirms tās var izteikt skolotājs, lai iedrošinātu skolēnus. Arī pēc virsraksta izlasīšanas skolēni tiek aicināti prognozēt, kas notiks tālāk. Pēc tam tiek uzdots jautājums, kāpēc izteiktas tieši tādas prognozes, kas par to liecina utt. Lasīšanas laikā prognozēšanu ir iespējams izvērst un sakārtot tabulā. Piemēram, tabulā ir trīs sadaļas – “Pēc virsraksta

izlasīšanas”, “Pēc pirmās daļas izlasīšanas”, “Pēc visa darba fragmenta izlasīšanas”. Attiecīgi par katru no šīm sadaļām jāaizpilda trīs ailītes – kas, skolēnaprāt, notīks; kāpēc; kā patīesībā tekstā notīka (UNESCO, 2004).

Kaut kas līdzīgs prognozēšanai ir pārrunas pirms lasīšanas, kad var organizēt iepazīšanos ar literāro tekstū. Piemēram, skolotājs uz kartītēm ir sarakstījis dažādus teikumus un frāzes no tekstā. Skolēni katrs saņem kartīti, tad apstaīgā cits citu un mēģina pārrunāt, kāda saistība ir uz kartītēm uzrakstītajam un ko varētu gaidīt no lasāmā tekstā (Beers, 2009).

Tālākstāstīšana. Ar tālākstāstīšanas paņēmienu, kad skolēns turpina rakstnieka iesākto domu, viņa domu gājiens virzāms daiļdarba idejas virzienā, un tam jāatbilst literāro varoņu uzvedības stilam. Izplatīta forma skolēnu radošās iztēles rosināšanai ir mutvārdu ainu radīšana. Tās liek lasītājam izteikt vārdos rakstnieka aprakstīto. Lasītāja domu virzienu veido ar jautājumiem: “Kādu tu iedomājies grāmatas varoņu aprakstītu šo notikumu? Ar kādu zīmējumu papildinātu notikušā aprakstu?” (Gudakovska, 1997).

Sajūtu gleznas. Literatūrai ir ļoti nozīmīga loma sajūtu rosināšanā, tāpēc skolēni pēc tekstā lasīšanas meklē dažādas sajūtu gleznas (redzes, dzirdes, ožas, garšas un taustes) un izraksta vai pastāsta par tām. Pēc tam skolēni var tikt rosināti “uzburt” savas sajūtu gleznas. Piemēram, skolēni aicināti aizvērt acis un iztēloties, ka atrodas mežā. Skolotāja var uzlikt atbilstošus skaņu efektus, aizvērt žalūzijas un izslēgt gaismu. Pēc piecām minūtēm skolēni var izstāstīt savas sajūtu gleznas (ko es redzu, dzirdu, saozu, sagaršoju un sajūtu).

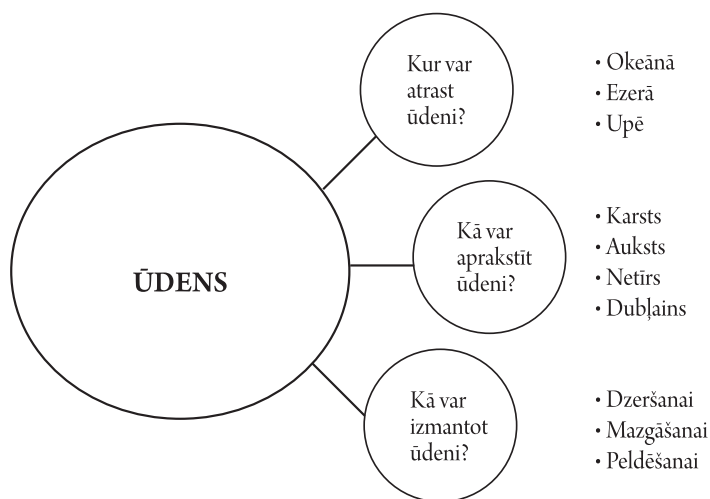
Citādākas beigās. Skolēni pēc literāra darba lasīšanas tiek aicināti izdomāt šī darba beigās – tādas, kā viņi vēlētos. Šis darbs būtu veicams rakstveidā. Pēc tam katrs nolasa savu darbu; var veidot arī sarunas par to, kuram ir izdevies visinteresantāk, kuram – visneparedzamāk utt. (Wahjudi, 2010).

Papildini informāciju. Šī aktivitāte izmantojama pēc lasīšanas. To uzsāk viens skolēns, pasakot kādu fragmentu no tikko lasītā. Nākamais skolēns atkārtu pirmā skolēna teikto un papildina vēl ar savu informāciju. Tā tas tiek turpināts, līdz visiem ir bijusi iespēja izteikties (Wahjudi, 2010). Šī uzdevuma veikšana prasa ne tikai koncentrēšanos uz lasīto un atsaukšanu atmiņā, bet arī spēju klausīties un atcerēties

klasesbiedru teikto.

Pārlasīšana. Tā tiek izmantota lasīšanas laikā tādos brīžos, kad skolēns nav kaut ko sapratis vai uztvēris un nespēj izstāstīt, ko ir izlasījis. Tad skolotājs ierosina izlasīt konkrēto teksta daļu vēl vienu reizi un tad novērtēt savu izpratni skalā no 1 līdz 10, pēc tam izlasīt vēl vienu reizi un atkal novērtēt. Pēc tam noteikti ar skolēnu jāpārrunā, kāpēc viņa izpratnes līmenis pārlasot aug (Beers, 2009). Iespējas pārlasīt tekstu arī ir dažādas. To var darīt pa vienam vai arī “kori” ar klases biedriem. Šo aktivitāti var organizēt arī pāros vai izmantot tā saucamo “atbalss” lasīšanu, kad skolotājs (vai arī kāds skolēns) lasa, bet pārējie pēc tam atkārto (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2010).

Domu karte. Domu karte ir lielisks ideju un asociāciju apkopošanas veids, ko var izmantot gan pirms, gan pēc lasīšanas. Ļoti būtiski ir sagatavot skolēnu pirms lasīšanas. Skolotājs tāfeles vidū uzraksta galveno atslēgas vārdu un tad velk bultiņas, kas veido dažādas asociācijas par to. Var veidot arī vairāku līmeņu domu karti. Piemēram, ja teksta temats saistīts ar ūdeni, tad var vilkt bultiņas, kuru galā ir jautājumi un attiecīgi pēc tam bērnu apkopotās atbildes (sk. 11.1. attēlu).



11.1. attēls. Domu karte “Ūdens” (N’Namdi, 2005)

Jautājumu metode. Igaunijā tika veikts pētījums (Kängsepp, 2015) par jautājumu metodi teksta izpratnes veicināšanā. Vāja teksta izpratne bieži vien ir cēlonis dažādām mācīšanās grūtībām. Turklāt lasīšana ar izpratni ir funkcionālās lasītprasmes nozīmīgs komponents, kas saistāms ne tikai ar skolu un mācību sasniegumiem. Par padziļinātu teksta izpratni var runāt, ja skolēns spēj tekstā iegūto informāciju integrēt savās iepriekšējās zināšanās, kā arī iegūt jaunu, noderīgu informāciju.

Tā kā tekstos mēdz būt vārdi, kuru nozīme var nebūt skaidra, tad dažādi ierosinoši jautājumi var palīdzēt to konstatēt un saprast. Taču jautājumiem ir jābūt pārdomātiem, jo, kā atzīst speciālisti, tad nepārdomāta šīs metodes lietošana var novest pie kognitīvās pārslodzes (Kängsepp, 2015).

Sākotnēji jautājumi būtu sadalāmi kategorijās – uz zināšanām balstītie; izpratnes; uz iepriekšējo pieredzi balstītie; analītiskie; sintēzes procesu veicinošie un novērtējošie. Jautājumi var tikt uzdoti gan pirms lasīšanas, gan lasīšanas laikā, gan pēc lasīšanas.

Igaunijā veiktajā pētījumā (Kängsepp, 2015) piedalījās skolēni no 4. un 7. klases. Tika testēta jautājumu ietekme uz teksta izpratni. Pētījums norisinājās divās fāzēs (2007./2008. mācību gadā un 2008./2009. mācību gadā). Abās fāzēs tika izmantoti teksti no 3. klases mācību grāmatas. Katrā klasē skolēni tika sadalīti trijās grupās – 1. eksperimentālā grupa, 2. eksperimentālā grupa un kontrolgrupa. Abās eksperimentālajās grupās skolēniem uz jautājumiem bija jāatbild saskaņā ar konkrētiem nosacījumiem – pirmā grupa atbildēja pēc lasīšanas, otrā grupa atbildēja lasīšanas laikā. Kontrolgrupas skolēni uz jautājumiem atbildēja tikai pēc lasīšanas. Abas eksperimentālās grupas atbildēja uz uzvedinošiem un kontroljautājumiem, turpretim kontrolgrupas skolēni atbildēja tikai uz kontroljautājumiem, kas atradās pašās teksta beigās, lai nebūtu iespējams “pašpikot” no teksta. Galvenie secinājumi pēc pētījuma bija tādi, ka teksta izpratne ir atkarīga no skolēnu vecuma. Ja teksts ir ārpus skolēna spējām to izprast, tad arī jautājumi nesniegs pozitīvu rezultātu. Tika secināts, ka jautājumi ietekmē teksta izpratni; rezultāti lielā mērā atkarīgi no lasīšanas veiklības un pieredzes, kā arī no tā, kurā brīdī lasīšanas procesa laikā tiek uzdoti jautājumi. Piemēram, 7. klases skolēni veiksmīgāk atbildēja uz jautājumiem lasīšanas laikā nekā 4. klases skolēni. Tas būtu izskaidrojams ar to, ka jaunākie skolēni vēl

piedomā pie lasīšanas tehnikas un pareizības, tāpēc lasīšanas procesa vidū uzdotie jautājumi var veicināt pārslodzi (Kängsepp, 2015).

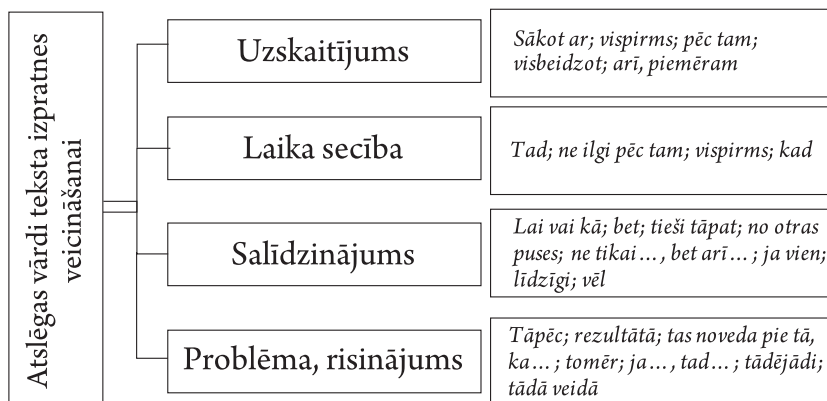
Jautājumu metode var tikt izmantota arī citādāk. Pēc teksta lasīšanas var veikt iztaujāšanu jeb tā saucamo intervēšanu, kur skolotājs vai kāds cits skolēns uzdod dažādus jautājumus par tekstu. Skolotājs var veikt arī individuālu skolēnu iztaujāšanu ar mērķi izzināt skolēnu intereses un lasīšanas paradumus kopumā (“Kā tu izvēlies grāmatas, kuras lasīt? Ja tu neizproti kādu rindkopu, ko tu dari? Ko tu dari, kad tikko esi izlasījis grāmatu?”) (N’Namdi, 2005).

Pasvīturošana. Lasīšanas laikā skolēns pasvītro vārdus vai teikumus, kas viņam liekas svarīgi. Šī darbība ļauj ātri pārskatīt tekstu. Stratēģija izmantojama, jau sākot no 2. klases. Ar tās palīdzību skolēni var atšķirt svarīgo un nesvarīgo informāciju. Šī metode pamazām attīsta izpratni par atslēgas vārdiem un būtiskāko tekstā. Pasvīturošanu var aizstāt ar piezīmēm un simboliem teksta malā, tādējādi ļaujot ātri pārskatīt tekstu (Human Resource Development Centre, 2017).

Aktivitāte “Vērīgais lasītājs.” Viens no daiļdarba radošas uztveres elementiem ir vērīgums. Jo vairāk detaļu lasītājs atklās lasot, jo vairāk viņam būs pieturas punktu radošai darbībai, jo dziļāk viņu ietekmēs vārda māksla un lielāku baudījumu viņš gūs. Skolēnu vērīgumu var rosināt dažādi jautājumi pēc lasīšanas (“Kas teicis šos vārdus? Kādas grāmatas varonim pieder šis priekšmets? Kas attēlots zīmējumā?” u. c.) Vērīguma attīstīšanai var tikt izmantotas sacensības, kas īpaši aizrauj jaunos lasītājus (Gudakovska, 1997). Tātad tā var tikt veidota kā viktorīna individuāli, pāros vai grupās ar kādu sagatavotu balvu, piemēram, medaļu vai diplomu. Lai pārliecinātos, cik uzmanīgi skolēns ir lasījis tekstu, pēc lasīšanas skolotājs var sagatavot darba lapu, kur ir kāds teksta fragments, taču ietverti nepatiesi vārdi vai fakti, kas skolēnam jāizlabo. Skolotājs var arī kādu teksta fragmentu nolasīt, un tad skolēni pāros apspriež, kas nav bijis pareizi, kādi fakti ir sagrozīti vai citādi (Wahjudi, 2010). Šajā gadījumā skolēni arī trenē sadarbības un argumentācijas prasmes.

Rezumēšana. Šī aktivitāte paredz piedāvāt skolēniem dažādus vārdus, ar kuriem raksturot gan darba autoru, gan darba saturu un varoņus, gan darba valodu. Reizēm skolēns nevēlas izteikties, jo viņam šķiet, ka nespēs pateikt tik gudri, kā vajadzētu. Skolotājs var uz lapiņas sarakstīt iespējamus vārdus, kas derētu raksturošanai,

tad skolēns izvēlas sev atbilstošākos (Beers, 2009). Lai veicinātu teksta izpratni un iedziļināšanos tajā, pēc teksta lasīšanas var veidot analītisku shēmu, kas veidota no vairākām sadaļām un katrai sadaļai ir doti atslēgas vārdi vai frāzes, kas palīdzētu iesākt domu (sk. 11.2. attēlu).



11.2. attēls. Atslēgas vārdi teksta izpratnes veicināšanai (Wildová, Kropáčková, 2015)

Rezumējot izlasīto, informācija var tikt sakārtota dažādi. Tiek piedāvāts pēc teksta lasīšanas informāciju apkopot tabulas veidā, kas liks skolēniem vairāk iedziļināties un padomāt, kā arī veikt pašvērtējumu. Piedāvāts tabulā iekļaut šādas kolonnas (N’Namdi, 2005): “Ko es zinu? Ko es gribētu uzzināt? Ko esmu iemācījies?” Tabulas un citi vizuālie atbalsta rīki palīdz izcelt galvenās detaļas (Human Resource Development Centre, 2017).

Kopīgais un atšķirīgais. Lai attīstītu analīzēšanas prasmes, var meklēt kopīgo un atšķirīgo starp literārā teksta varoņiem vai arī starp diviem tekstiem. Kad tas sāk veikties labi, tad to var darīt jau starp vairāk nekā diviem varoņiem vai tekstiem (N’Namdi, 2005).

Cēloņsakarību izpēte. Arī šī metode attīsta analītisko domāšanu un liek rūpīgi iedziļināties izlasītajā. Var izpētīt dažādas cēloņsakarības, piemēram, uz papīra lapas ir uzrakstīts varonis un viņa rīcība, tad vilkta bultiņa un meklēts cēlonis šai rīcībai un visbeidzot – šīs rīcības sekas (N’Namdi, 2005).

“Karstais krēsls”. Šo metodi var izmantot pamatskolā, arī vidusskolā pēc kāda literārā darba izlasīšanas. Viens no skolēniem tiek izvēlēts (vai izlozēts) kļūt par šī

darba galveno varoni, piemēram, 7. klasē tas varētu būt Boņuks no Jāņa Klīdzēja romāna “Cilvēka bērns”. Skolēns apsežs uz krēsla klases vidū vai priekšā un atbild uz klasesbiedru jautājumiem, iejūtoties literārā varoņa “ādā”. Uz “karstā krēsla” var sēdēt arī kāds, kurš iejūtas darba autora lomā. Pārējie ir aicināti uzdot visdažādākos jautājumus, arī tādus, uz kuriem tiešas atbildes tekstā nemaz nav (Wahjudi, 2010). Pats svarīgākais ir tas, ka darba saturā un galvenajās problēmās nākas iedziļināties gan tam, kurš ir uz “karstā krēsla”, gan pārējiem, kas uzdod jautājumus.

“Saki kaut ko!” Tā ir metode, ko lietot lasīšanas laikā. Skolēni pāros vai pa trim pēc kārtas skaļi lasa tekstu, tad kādā vietā apstājas, lai izteiktu kādu komentāru, jautājumu, prognozi, uz ko grupas biedriem arī jāatbild vai jāsniedz savs komentārs (Beers, 2009).

Piezīmju lapiņas. Lasīšanas laikā skolēniem uz galda ir krāsainas piezīmju lapiņas, kuras lasot tiek izmantotas, lai ielīmētu kādā konkrētā teksta daļā, kas nav saprotama vai par kuru ir kāds jautājums (Beers, 2009). Tādā veidā skolēni ir rosināti neignorēt sev neizprotamas vietas vai vārdus tekstā.

Balsošana ar ikšķiem jeb “Luksofors”. Skolotājam ir svarīgi gūt atgriezenisko saiti ar skolēnu, tāpēc bieži vien stundas noslēguma daļā pēc kāda izlasīta teksta skolēnus var aicināt parādīt savu izpratnes līmeni, paceļot ikšķus (“sapratu” – uz augšu, “daļēji sapratu” – horizontāli, “nesapratu” – uz leju). Līdzīgi to var darīt ar mazām lapiņām, kas ir luksofora krāsās: zaļu paceļ, ja saprata, dzeltenu – ja daļēji saprata, sarkanu – ja nesaprata. To var arī dažādi variēt, piemēram, lapiņas jāpaceļ, kad tiek uzdots kāds jautājums par lasīto. Tad zaļš būtu “piekritu”, dzeltens – “daļēji piekritu”, sarkans – “nepiekritu”.

Diskusiju tīkls. Skolēni sadalās pa pāriem. Pēc izlasīta teksta katram tiek iedota lapa ar apgalvojumu (piemēru sk. 11.3. attēlā). Skolēniem jāizdomā iemesli, kāpēc tam piekrit, un iemesli, kāpēc tam nepiekrit, tad pāri jāapspriež. Pēc tam to kopā apspriež divi pāri, mēģinot nonākt pie viena slēdziena – piekrit vai nepiekrit.

Es piekritu (kāpēc)		Es nepiekritu (kāpēc)
_____	<i>Jaunākajai meitai vajadzēja palikt ar briesmoni, pat tad, ja viņš visu laiku paliktu neglīts.</i>	_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
Mūsu secinājums		
_____		_____
_____		_____
_____		_____

11.3. attēls. Diskusiju tīkla darba lapas piemērs (UNESCO, 2004)

Vēstule. Skolēni raksta vēstuli literārā darba varonim, kur izklāsta idejas un ieteikumus galvenās problēmas risināšanai (Wahjudi, 2010). Šāda metode veicina analītisko domāšanu, kā arī radošo pieeju uzdevuma veikšanai, jo vēstule var tikt interesanti noformēta. Vēstule var tikt rakstīta arī kādam klasesbiedram vai draugam par iegūtajām atziņām pēc izlasīta darba.

Literārā varoņa dienasgrāmata. Skolēns iejūtas kāda literārā varoņa lomā un viņa vārdā raksta piezīmes dienasgrāmatas formā (Wahjudi, 2010). Šī būtu veiksmīga metode, ja notiek darbs ar lielāka apjoma darbu. Skolēni varētu veikt šo dienasgrāmatas ierakstu katras stundas beigās.

Likerta skala. Pēc lasīšanas skolēni var paust savu attieksmi pret dažādiem apgalvojumiem par tekstu ar Likerta skalas palīdzību (Beers, 2009). Piemēram: “Keniņam un viņa ģimenei nevajadzēja doties uz Alabamu”. Iespējamās atbildes: “Pilnīgi nepiekrītu”, “Nepiekrītu”, “Piekrītu”, “Pilnīgi piekrītu”.

Interaktīvais diktāts. Pēc lasīšanas skolotājs ir sagatavojis īsu teksta kopsavilkumu un diktē to skolēniem. Šo uzdevumu var veikt arī pāros – viens skolēns diktē, otrs raksta (Wahjudi, 2010). Tādējādi tiek trenēta valodas konstrukciju izpratne, konkrētā autora rakstības stila apzināšanās, kā arī tiek papildināts vārdu krājums, ja skolotājs diktātā iekļāvis interesantākos un sarežģītākos vārdus no teksta.

Lasītāju teātris. Skolēni sagatavo nelielu uzvedumu pēc kāda darba izlasīšanas. Skolotājs aicina nepārcensties ar gatavošanos, bet rekomendē vairāk improvizēt (Wahjudi, 2010). Šo uzdevumu var veikt arī nopietnāk – tiek veidots literārā

darba teksta vai tā daļas uzvedums, ko papildina attiecīgas dekorācijas, kostīmi, apgaismojums un mizanscēnas (Gudakovska, 1997). Ļoti līdzīgi var veidot dažādu situāciju izspēles. Piemēram, pēc kāda fragmenta izlasīšanas skolēnus sadala mazās grupiņās, tiek dots noteikts laiks, lai sagatavotos tam, kā izspēlēt daiļdarba fragmentā atainoto situāciju.

Nepabeigtie teikumi. Ar šīs metodes palīdzību var tikt pārbaudīts skolēnu vērtīgums lasīšanas laikā. Skolotājs sagatavo teikumus, kuri nav pabeigti, un skolēniem tie ir jāpabeidz, balstoties uz lasīto tekstu. Arī skolēni var tikt aicināti paši uzrakstīt savus nepabeigtos teikumus un pēc tam apmainīties ar klases biedriem.

TV reportieri. Skolēni strādā pāros vai mazās grupiņās, lai veidotu kopsavilkumu par izlasīto tekstu un to prezentētu interesantā veidā – kā televīzijas reportieri (Wahjudi, 2010). To var veidot arī kā reportāžu no notikuma vietas. Šādā veidā skolēni mācās koncentrēti pastāstīt pašu galveno un veidot kopsavilkumu, turklāt tas tiek darīts radošā un interesantā veidā.

Sadarbība starp dažāda vecuma skolēniem. Piemēram, Skotijā vecāko pamatskolas klašu skolēni iejutās lasītprasmes “vēstnieku” lomās ar mērķi iegūt Lasītprasmes līderības balvu. Viņu uzdevums bija sagatavot dažādas aktivitātes jaunāko klašu skolēniem ar mērķi uzlabot prasmes visos valodarbības veidos, tostarp lasītprasēm. Interesants piemērs ir pašu skolēnu radītais ļaunais tēls Malefisentensa (*Malefisentence*), kas ir lasītprasmes ienaidniece, un jaunāko klašu skolēniem tā ir “jāuzveic” (Byrne, 2015). Šajā gadījumā ļoti veiksmīgi lietota vārdu spēle, jo pasaku varones burves Malefisentas (*Maleficent*) vārds pārveidots atbilstoši lasītprasmes aktivitātēm (*sentence* – angļu val. ‘teikums’). Šīs aktivitātes tika veiktas pētījuma ietvaros, un galvenais secinājums bija tāds, ka vecāko skolēnu sadarbošanās ar jaunāko klašu skolēniem ir savstarpēji produktīva (Byrne, 2015).

INSERT metode. Šīs metodes nosaukums radies no angļu valodas (*Interactive note system for effective reading and thinking*), un tās pamatā ir piezīmju sistēma ar noteiktiem apzīmējumiem, kurus lieto informācijas izvērtēšanai, lasot tekstu: teksta malā jāievelk kāšītis (✓), ja lasītais apstiprina to, ko skolēns jau zina vai domā, ka zina; teksta malā jāliek plusa zīme (+), ja izlasītā informācija skolēnam ir jaunums; teksta malā jāliek mīnusa zīme (–), ja izlasītā informācija ir pretrunā ar to,

ko skolēns jau zina vai domā, ka zina; teksta malā jāliek jautājuma zīme (?), ja saistībā ar izlasīto informāciju rodas neskaidrības vai skolēns vēlas uzzināt par to kaut ko vairāk (LPMC, 2013). Šo metodi ieteicams izmantot informatīvu un mācību tekstu apgūvē. Veicot pierakstus, vispirms jāpārdomā rindkopā ietvertā informācija. Jau nācējās klasēs ieteicams izmantot divus vai trīs apzīmējumus.

Krustvārdu mīkla. Tas ir lielisks veids, kā bagātināt savu vārdu krājumu un iedziļināties lasītā teksta detaļās. Šī metode lietojama teksta lasīšanas laikā vai arī pēc lasīšanas. Tā kā šobrīd ir plašas iespējas virtuālajā vidē veidot krustvārdu mīklu uzdevumus, tad skolotājam tas neaizņems ilgu laiku. Šo metodi dažkārt var izmantot citādi – piemēram, skolēni paši pēc teksta lasīšanas veido krustvārdu mīklu un pēc tam savā starpā samainās. Šādā veidā skolēni arī atsauc atmiņā un apgūst kādus jaunus vārdus. Tāpēc skolotājam ar nodomu jāiekļauj tādi atminējumi, kas ļautu papildināt vārdu krājumu. Tie, piemēram, var būt kādi retāk lietoti vecvārdi vai gluži pretēji – jaunvārdi.

Puzle. Šo metodi var izmantot ne tikai attēla, bet arī teksta salikšanai. Piemēram, bērniem tiek iedots kāds avīzes raksts, kas sagriezts daļās. Tad šis raksts atkal jāsaliek kopā. Tas trenē izpratni par teksta uzbūvi un secīgumu.

Lasītāja dienasgrāmata. Dienasgrāmata ir lielisks veids, kā konstatēt, cik regulāri skolēns lasa un ko izlasa. To var rakstīt pilnīgi brīvā formā kādā atsevišķā kladē. Taču var izmantot variantu, kurā skolēns raksta konkrētu informāciju, kas strukturēta tabulā, piemēram, tabulas kolonnas varētu būt: “Datums”, “Grāmatas nosaukums”, “Kas man patika?”, “Vai ieteiktu citiem?” (Human Resource Development Centre, 2017). Par katru grāmatu tas ir neliels ieraksts, bet kopumā tādējādi bērns izveido savu izlasīto grāmatu sarakstu.

Nedaudz līdzīgs veids, kā sistematizēt un apkopot izlasīto, ir lasītāja mapes veidošana, ko var sākt veidot sākumskolas beigu posmā. Mape tiek sākta ar lasītāja pasi, kurā ir informācija par skolēnu, viņa literārajām interesēm (“Es lasu tāpēc, ka ...”; “Mani iecienītākie rakstnieki ir ...”; “Ērtākā lasīšanas vieta man ir ...” u. c.). Tālāk tiek veidotas lapas, kur ir galvenā informācija par katru izlasīto grāmatu. Skolēns var pievienot arī zīmējumus, savas pārdomas, kā arī veidot dažādus uzdevumus par izlasīto, piemēram, krustvārdu mīklu (Kalve u. c., 2014).

Lasītāju semināri. Tās ir mācību stundas, kurās skolēni stāsta par izlasītajām grāmatām. Semestra sākumā skolotājs informē, cik reizi šie semināri būs. Semināram var gatavoties, aizpildot kādu veidlapu par izlasīto, kā arī pastāstot brīvā formā.

“Ceļojošā grāmatu mugursoma”. Ceļojošā grāmatu mugursoma ir aktivitāte, kas aizgūta no Nīderlandes. Uz klasi tiek atnesta mugursoma, kurā ir daudz dažādu žanru un daudzveidīgas tematikas grāmatu. Skolēni izvēlas grāmatas lasīšanai. Skolotājs reizi mēnesī (vai biežāk) aicina pastāstīt par izlasīto klasesbiedriem. Kad somā atrodamās grāmatas vienā klasē jau izlasītas, mugursoma ceļo uz nākamo klasi. Pēc tam vēlams organizēt klašu tikšanos un pārrunas par grāmatām, kas patikušas vislabāk (Kalve u. c., 2014). *PIRLS 2006* pētījumā atklājās, ka augstu sasniegumu klasēs populāra ir ārpusklases lasīšana. Svarīgi, ka daudzi skolotāji minēja, ka netiek minēts jēdziens “obligātā literatūra”, tā vietā skolēni paši aicināti izraudzīties sev tuvu literatūru (Geske, Ozola, 2007).

“Mazā Literārā akadēmija”. Šī aktivitāte aizgūta no Krievijas pieredzes. Tā veicina skolēnu daudzveidīgu darbību izlasītā darba kontekstā. Vispirms skolēni, kuri iesaistījušies akadēmijā, vienojas par kādas grāmatas lasīšanu un laiku, kurā tā jāizlasa. Pēc tam vienojas, kādā veidā pavadīs “Desmit stundas kopā ar ... (trollīti Muminu vai Vinniju Pūku, vai princesi Skellu utt.)”. Iespējamie darbības veidi:

- veidot galda spēles pēc grāmatas motīviem,
- veidot plastilīna vai māla figūriņas – grāmatā tēlotās personas, vidi utt.,
- dramatizēt grāmatas fragmentus,
- veidot nelielus maketus, kas atspoguļo grāmatā tēloto vidi vai objektus.

Ja iespējams, tad vēlams saistīt “Mazās Literārās akadēmijas” darbību ar citu mācību priekšmetu – Latvijas vēstures, pasaules vēstures, dabaszinību, sociālo zinību u. c. – saturu (Kalve u. c., 2014).

Lasīšana pāros. Skolēni pa pāriem lasa un palīdz viens otram izprast tekstu. Šāda aktivitāte ir īpaši lietderīga apvienotajās klasēs, kur ir skolēnu vecuma atšķirība, jo tad vecākie bērni var palīdzēt jaunākajiem (N’Namdi, 2005). Šobrīd Latvijā pedagogi tiek aicināti iesaistīties programmā VIMALA (Vienaudžu mācīšanās lasītprasmes attīstības veicināšanai), kas paredz skolēnu lasītprasmes pilnveidi, darbojoties pāros. Šo metodisko sistēmu veido lasīšana pāri, atstāstīšana, rezumēšana

un prognožu izteikšana. Lasīšanas posmā skolēniem ir īpašas punktu lapas. Skolēni pēc kārtas lasa piecas minūtes, taču, ja notiek kļūdišanās, tad otrs skolēns apstādina un lūdz izlasīt pareizi. Atstāstīšana paredz, ka katrs skolēns divas minūtes atstāsta izlasīto. Rezumēšanas posmā skolēni pa kārtai lasa teksta rindkopas, pēc katras rindkopas desmit vārdos veidojot kopsavilkumu. Prognozēšanas etapā skolēni atkal lasa pa rindkopām un pēc katras izsaka savas prognozes par to, kas varētu notikt tālāk (Margeviča u. c., 2012). Šī metodika ir lietojama arī citos mācību priekšmetos, kur skolēniem daudz jālasa, piemēram, ģeogrāfijā, vēsturē. Skolēni attīsta sadarbības prasmes, turklāt punktu uzskaites lapas veicina sacensības garu un vēlmi uzlabot savu rezultātu.

Ne tikai klases kontekstā ir iespējams veicināt lasītprasmi, bet arī visa skola var piedalīties, veidojot dažādas motivējošas programmas.

Lasīšanas dienas. Lietderīga ir skolotāja spēja saprast, ka bieži vien bērns labāk mācās no sava vecuma vai vecāka skolēna, tāpēc skolās var rīkot lasīšanas dienas, kad mazākajiem palīdz vecāko klašu skolēni. Kā pieredze rāda, lietojot šādu metodi, ieguvēji ir abi skolēni, jo, mācot otru, ir iespēja mācīties līdzī.

Sacensības grāmatu lasīšanā. Arī Latvijā veiktas aptaujas rezultāti liecina, ka viens no līdzekļiem, kas tiek izmantots lasīšanas veicināšanai, ir sacensības par to, kurš bērns klasē izlasījis lielāku skaitu grāmatu. Tiek atzīts, ka svarīgi redzēt katra individuālo progresu, jo tas veido pozitīvu konkurenci un motivē lasīt vairāk (LKA, 2018). Šādas sacensības varētu notikt gan klasē, gan klašu grupās. Kopumā skolēni ir jārosina piedalīties dažādos literāros konkursos, lai sekmētu izpratni par lasīšanu kā globālu tendenci. Skolēni, piemēram, varētu veidot savu klases izlasīto grāmatu sarakstu un sacensties ar paralēlklasēm.

Runājot par dažādu sacensības elementu izmantošanu mācībās, jāatzīmē, ka, kaut arī tas ir labs paņēmieni, ne vienmēr tas der. Piemēram, sacensības darbojas kā labs pamudinājums spējīgākajiem skolēniem, bet tiem, kam lasītprasme nepadodas, arī sacensības nepatiks, jo viņi skaidri saprot, ka tajās nevienu nepanāks un neapdzīs, lai kā censtos. Šādos gadījumos bērns var ignorēt sacensības, un tas nav mācību mērķis. Tātad, organizējot, piemēram, lasīšanas sacensības, jāpiedomā, kādi noteikumi palīdzēs arī vājākajiem lasītājiem sasparoties.

Literārā balle. Reizi gadā skolā atbilstoši skolēnu literārajām interesēm varētu tikt organizēta literārā balle katrai klašu grupai atsevišķi. Katrs skolēns izvēlas kādas gada laikā izlasītas grāmatas literāro varoni, kura lomā iejūtas – gatavo masku, tērpu, iestudē kustības, mācās tekstu. Var veidot nelielus uzvedumus, kuros darbojas vairāki varoņi gan no dažādām, gan no vienas un tās pašas grāmatas (Kalve u. c., 2014). Paraleli literārajai ballei var noorganizēt grāmatu izstādi, viktorīnas u. c. aktivitātes.

“Uzdāvēni grāmatai vēl vienu dzīvi”. Šīs interesantās aktivitātes laikā skolēni tiek aicināti uz skolu atnest kādu grāmatu, kuru ir izlasījuši un ir gatavi atdot tālāk. Grāmatā ir ielikta lapiņa ar komentāriem, anotāciju. Šajā projektā ieteicams piedalīties arī skolotājiem, vecākiem un citiem skolas darbiniekiem (Kalve u. c., 2014).

Lasišanas pieredzes stāsti. Tiek pieaicināti sabiedrībā populāri cilvēki, kas stāsta par savu lasišanas pieredzi. Tie varētu būt dziedātāji, aktieri, politiķi. Tas ir ļoti aktuāli pusaudžiem, kuri vēlas līdzināties saviem elkiem un pārņemt to ieradumus.

Literārās pēcpusdienas. Šīs ir tematiskais pasākums, kas tiek rīkots pēc stundām. Kā piemēru varētu minēt kādas Rīgas skolas 6. klases literāro pasākumu, kas bija veltīts Annas Sakses grāmatai “Pasakas par ziediem” un ietvēra:

- 1) mājas darbu skolēniem: jāizveido klases komanda, tās simbolika, jāuzraksta pasaka par kādu puķi;
- 2) grāmatu izstādi, kurā izlikti izdevumi ar A. Sakses pasakām par ziediem, un šo grāmatu apskatu;
- 3) konkursus: interesantākā pašsacerētā pasaka, krustvārdu miklu atminēšana, ziedu zīmējumi (Gudakovska, 1997).

Šādos pasākumos būtu jādomā arī par atbilstošu un radošu telpas iekārtojumu (atkarībā no tematikas), un bērni varētu tikt aicināti ierasties tematiskā apgērbā.

Aktivitāte “Lasa visi”. To var realizēt skolā – vienreiz nedēļā vienā 15 minūšu starpbrīdī visi skolā lasa, ieskaitot pavārus, apkopējas u. c. (Geske, Ozola, 2007).

Teātra pulciņš. Būtu ļoti svarīgi, ka ikkatrā skolā būtu aktuāla šāda interešu izglītība, kas cieši saistāma ar lasītprasmes pilnveidi. *PIRLS 2006* pētījumā veiktajās intervijās piecas no deviņām augstāko sasniegumu klašu skolotājām norādīja uz dramatisko pulciņu vai vienkārši lugu lasišanas pozitīvo ietekmi uz skolēnu lasītprasmes attīstību. Skolotāji uzsver, ka teksta izteiksmīga lasīšana un lomas mācīšanās

ievērojami uzlabo skolēnu lasītprasmi. Arī vecāki tiek mudināti mājās ar saviem bērniem lasīt lugas lomās. Pamatojoties uz respondentu pozitīvajām atbildēm par literāru tekstu dramatizēšanu, tiek secināts, ka teātra spēlēšana un dažādas lomu spēles ir sākumskolas skolēnu lasītprasmes attīstību veicinošas aktivitātes (Geske, Ozola, 2007).

11.4. Latvijas 4. klases skolēnu viedoklis par lasītprasmes mācībām skolā

PIRLS 2016 pētījumā skolēniem tika vaicāts, ko viņi domā par skolā uzdotajiem lasīšanas uzdevumiem. Latvijas 4. klašu skolēnu atbildes uz jautājumu: “Padomā par lasīšanas uzdevumiem, ko tev skolā uzdod. Cik lielā mērā tu piekriti šiem apgalvojumiem par lasīšanas stundām?” apkopotas 11.2. tabulā. Redzams, ka 16% skolēnu nepatīk lasīt to, ko skolā uzdod, un arī sasniegumi šai skolēnu grupai ir ievērojami zemāki. 9% Latvijas 4. klašu skolēnu nesaprot skolotāja teikto un arī neinteresējas par to, arī šo skolēnu sasniegumi ir krietni zemāki. Vidēji tāds ir gandrīz katrs desmitais skolēns, tātad vairākumā gadījumu apmēram divi šādi skolēni klasē. Gandrīz visi (97%) skolēni pamana, ka skolotāji dara to, kas viņu spēkos, lai palīdzētu mācīties; tiem bērniem (3%), kas tā nedomā, vidējie sasniegumi ir ļoti zemi.

11.2. tabula (1. daļa). *Latvijas skolēnu attieksme pret lasīšanas uzdevumiem skolā un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)*

Aptaujas jautājums	Piekrit		Nepiekrit		Statistiski nozīmīga atšķirība
	LS (st. k.)	Skolēni, %	LS (st. k.)	Skolēni, %	
Man patīk lasīt to, kas skolā ir jālasa	560 (1,9)	84	549 (3,5)	16	Jā
Mana skolotāja uzdod lasīt interesantus tekstus	559 (1,8)	85	554 (3,5)	15	Nē
Es saprotu, ko skolotāja vēlas, lai es daru	559 (1,8)	91	548 (3,9)	9	Jā
Manu skolotāju ir viegli saprast	559 (1,8)	91	547 (4,4)	9	Jā
Mani interesē tas, ko saka mana skolotāja	559 (1,8)	91	544 (4,0)	9	Jā

11.2. tabula (2. daļa). *Latvijas skolēnu attieksme pret lasīšanas uzdevumiem skolā un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)*

Aptaujas jautājums	Piekrit		Nepiekrit		Statistiski nozīmīga atšķirība
	LS (st. k.)	Skolēni, %	LS (st. k.)	Skolēni, %	
Mana skolotāja aicina mani izteikt domas par to, ko es izlasīju	559 (1,8)	85	551 (3,8)	15	Jā
Mana skolotāja dod iespēju man parādīt, ko esmu uzzinājis	558 (1,8)	88	557 (3,9)	12	Nē
Mana skolotāja dara dažādas lietas, lai palīdzētu mums mācīties	559 (1,7)	97	533 (6,6)	3	Jā
Mana skolotāja pastāsta man, kā rīkoties labāk, ja es kļūdos	558 (1,8)	94	558 (5,4)	6	Nē

Standartklūdās (st. k.) dotas iekavās

Kopsavilkums

Lasīt cilvēks mācās visu mūžu, un šim procesam ir vairāki posmi. Piemēram, nejausās lasīšanas, atkodēšanas, apstiprināšanas, jaunas informācijas ieguves, daudzveidīga skatījuma un plaša skatījuma posmi vai pirmslasīšanas, lasīšanas uzsākšanas, tekošas lasīšanas attīstīšanas, lasītprasmes pilnveides un intereses veicināšanas un lasītprasmes uzlabošanas un pieslīpēšanas posmi.

Populārākās metodes lasītprasmes apguvei ir: alfabētiskās dziesmas, dzejoliši vai skaitāmpanti, nenosauktu vārdu minēšanas un citas mutvārdu spēles, burtu modelēšana – priekšmetiska atveidošana visdažādākajos veidos, alfabēta grāmatiņu izveide, vārdu salikšana no sastāvdaļām un dažādu kombināciju veidošana, vizualizēšana un asociāciju veidošana, dažādas vārdu un burtu meklēšanas spēles, spēles ar klausīšanos, mēles mežģi un dažādu veidu un tematu plakātu izgatavošana.

Lasīšanas skolotājiem jāpatur prātā, ka lasīšanas apguves posmā skolēniem jāpamācās saprast ne tikai literārus, bet arī informatīvus tekstus, turklāt ne tikai drukātā, bet arī digitālā formā.

Metodes lasītprasmes uzlabošanai un veicināšanai klasē ietver tādas pieejas kā vizualizēšana, tematiski plakāti un kolāžas, jauno vārdu vārdnīcas, lasītāju un literāro varoņu dienasgrāmatas, prognozēšanas un tālākstāstīšanas aktivitātes, sajūtu gleznas, alternatīvās beigas, domu kartes, dažādos veidos organizēta atstāstīšana,

piezīmju veikšana tekstā, jautājumu uzdošana un atbildēšana, rezumēšana, kopīgā un atšķirīgā meklēšana, cēloņsakarību izpēte, balsošana un diskusijas, teatralizēti un ziņu sižeti, spēles, mīklas un puzles.

Skolas līmenī lasītprasmi var veicināt ar lasīšanas dienu, literāro baļļu, lasīšanas sacensību rīkošanu, teātra pulciņu, koplasišanas laiku, grāmatu dāvināšanas un maiņas organizēšanu, slavenību iesaistīšanu, literārajām pēcpusdienām un citām aktivitātēm.

Kopumā Latvijas 4. klašu skolēni ir apmierināti ar savu lasītprasmes skolotāju darbu – saprot skolotāja teikto un saka, ka labprāt lasa to, kas uzdots.

12. Skolu vadītāju raksturojums un loma skolēnu sasniegumos

12. *Characteristics of School Leaders and Their Role in Students' Achievement*

Kāds ir Latvijas skolu direktoru darba stāžs un izglītība salīdzinājumā ar citām valstīm?

Kā tas saistīts ar skolēnu sasniegumiem?

Cik labi Latvijas skolēni ir sagatavoti mācībām 1. klasē?

12.1. Skolu vadītāju vispārējs raksturojums

Izglītības iestādes vadītājs (direktors) ir skolas galvenais administrators un vadītājs. Direktora pieredze, kā rāda dažādu valstu pētījumi (Dhuey, Smith, 2014; O'Malley et al., 2015), ir netieši saistīta ar skolotāju un skolēnu sniegumu.

Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma *PIRLS* skolas aptaujā bija dažādi jautājumi direktoriem par viņu vadīto skolu, par direktora pieredzi ieņemtajā amatā un iegūto izglītību. Latvijā direktoriem pieredze izglītības iestādes vadītāja amatā vidēji ir 16 gadi – tā ir lielāka nekā visās pētījuma dalībvalstīs vidēji (10 gadi). Tāda pati darba pieredze ir arī skolu direktoriem Lietuvā. Gan Latvijā, gan Lietuvā direktoriem ir vidēji vislielākais darba stāžs skolas vadītāja amatā, salīdzinoši mazāka darba pieredze ir Somijas (vidēji 12 gadi), Polijas (vidēji 13 gadi) un Krievijas (vidēji 11 gadi) skolu direktoriem. Zviedrijas, Beļģijas (franču), Taivānas, Anglijas, Gruzijas, Vācijas, Maltas, Norvēģijas, Izraēlas, Kazahstānas, Itālijas, Kataras, Singapūras un Spānijas skolu direktoriem darba pieredze šajā amatā ir vidēji 9 gadi, tām seko ASV, Kanāda, Kuveita (vidēji 8 gadi), Bahreina (vidēji 7 gadi), Trinidāda un Tobago (vidēji 6 gadi). Vismazākā darba pieredze amatā ir skolu direktoriem Ēģiptē (vidēji 5 gadi) (sk. 12.1. tabulu).

12.1. tabula (1. daļa). 4. klases skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar attiecīgo stāžu, un valsts vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Valsts	Skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar atbilstošu stāžu								Vidējais stāžs direktora amatā valstī		Skolēnu vidējie LS valstī	
	20 vai vairāk gadu		Vismaz 10, bet ne vairāk par 20 gadiem		Vismaz 5, bet ne vairāk par 10 gadiem		Mazāk par 5 gadiem					
Anglija	8	(2,3)	30	(3,6)	25	(3,5)	36	(3,8)	9	(0,6)	559	(1,9)
Apvienotie Arābu Emirāti	15	(1,8)	35	(2,4)	24	(2,3)	25	(2,0)	11	(0,5)	450	(3,2)
ASV	11	(2,5)	22	(3,8)	22	(3,6)	44	(4,5)	8	(0,6)	549	(3,1)
Austrālija	15	(2,9)	32	(3,8)	25	(2,9)	27	(3,1)	10	(0,5)	544	(2,5)
Austrija	6	(1,8)	37	(4,4)	38	(4,2)	20	(3,8)	10	(0,5)	541	(2,4)
Azerbaidžāna	32	(3,6)	29	(3,3)	20	(3,5)	19	(3,2)	14	(0,8)	472	(4,2)
Bahreina	8	(1,1)	12	(2,0)	36	(2,6)	44	(2,9)	7	(0,4)	446	(2,3)
Beļģija (flāmu)	8	(2,5)	39	(4,0)	34	(4,4)	19	(2,7)	10	(0,5)	525	(1,9)
Beļģija (franču)	5	(1,8)	34	(3,9)	34	(4,5)	27	(4,0)	9	(0,5)	497	(2,6)
Bulgārija	27	(3,6)	35	(4,1)	21	(3,7)	17	(3,4)	13	(0,8)	552	(4,2)
Čehija	19	(3,1)	38	(3,5)	22	(3,4)	22	(3,4)	12	(0,6)	543	(2,1)
Čīle	15	(3,4)	23	(3,4)	31	(5,3)	31	(4,7)	10	(0,9)	494	(2,5)
Dānija	10	(2,5)	37	(3,5)	24	(3,1)	30	(3,6)	10	(0,5)	547	(2,1)
Dienvidāfrika	21	(3,4)	32	(4,1)	21	(3,0)	26	(3,6)	12	(0,7)	320	(4,4)
Ēģipte	2	(0,4)	11	(2,9)	28	(3,7)	59	(4,3)	5	(0,3)	330	(5,6)
Francija	15	(3,3)	35	(4,3)	30	(4,5)	21	(3,6)	11	(0,7)	511	(2,2)
Gruzija	11	(2,1)	28	(3,6)	29	(3,5)	32	(3,4)	9	(0,6)	488	(2,8)
Honkonga	10	(2,7)	42	(4,3)	27	(4,4)	22	(3,3)	10	(0,6)	569	(2,7)
Irāna	18	(2,9)	38	(3,6)	23	(2,5)	21	(3,6)	12	(0,6)	428	(4,0)
Itālija	13	(3,2)	21	(3,7)	25	(3,7)	41	(4,0)	9	(0,8)	548	(2,2)
Izraēla	10	(2,1)	26	(3,9)	31	(3,9)	33	(3,4)	9	(0,6)	530	(2,5)
Īrija	13	(2,9)	30	(3,9)	31	(3,8)	25	(3,3)	10	(0,7)	567	(2,5)
Jaunzēlande	26	(3,0)	32	(3,7)	21	(3,3)	21	(3,0)	13	(0,7)	523	(2,2)
Kanāda	5	(0,9)	33	(2,5)	32	(2,7)	30	(2,3)	8	(0,3)	543	(1,8)
Katara	5	(0,1)	31	(0,4)	39	(0,3)	24	(0,3)	9	(0,0)	442	(1,8)
Kazahstāna	11	(2,7)	21	(2,7)	27	(3,2)	41	(3,5)	9	(0,6)	536	(2,5)
Krievija	15	(2,4)	32	(3,3)	26	(2,9)	26	(3,5)	11	(0,6)	581	(2,2)
Kuveita	8	(2,1)	19	(4,7)	37	(5,4)	36	(3,5)	8	(0,6)	393	(4,1)
Latvija	38	(4,0)	31	(3,6)	14	(3,0)	17	(3,2)	16	(0,8)	558	(1,7)
Lietuva	41	(3,7)	34	(3,6)	10	(2,3)	15	(2,7)	16	(0,7)	548	(2,6)
Makao	28	(0,1)	24	(0,1)	26	(0,1)	21	(0,1)	14	(0,0)	546	(1,0)
Malta	9	(0,1)	21	(0,1)	36	(0,1)	34	(0,1)	9	(0,0)	452	(1,8)

12.1. tabula (2. daļa). 4. klases skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar attiecīgo stāžu, un valsts vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Valsts	Skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar atbilstošu stāžu								Vidējais stāžs direktora amatā valstī		Skolēnu vidējie LS valstī	
	20 vai vairāk gadu		Vismaz 10, bet ne vairāk par 20 gadiem		Vismaz 5, bet ne vairāk par 10 gadiem		Mazāk par 5 gadiem					
Maroka	3	(1,0)	57	(3,2)	25	(2,6)	16	(2,3)	11	(0,3)	358	(3,9)
Nīderlande	21	(3,4)	39	(4,9)	24	(4,7)	17	(3,4)	13	(0,8)	545	(1,7)
Norvēģija (5)	12	(2,7)	23	(3,7)	26	(3,9)	40	(4,6)	9	(0,7)	559	(2,3)
Omāna	12	(2,1)	46	(2,8)	21	(2,7)	20	(2,5)	12	(0,5)	418	(3,3)
Polija	21	(3,7)	36	(3,5)	22	(3,5)	20	(3,9)	13	(0,7)	565	(2,1)
Portugāle	14	(3,0)	32	(4,5)	27	(4,1)	26	(3,8)	10	(0,6)	528	(2,3)
Saūda Arābija	12	(2,3)	35	(3,2)	20	(2,8)	33	(3,8)	10	(0,6)	430	(4,2)
Singapūra	1	(0,0)	41	(0,0)	30	(0,0)	28	(0,0)	9	(0,0)	576	(3,2)
Slovākija	8	(2,2)	41	(3,6)	27	(3,4)	24	(3,8)	10	(0,5)	535	(3,1)
Slovēnija	9	(2,7)	44	(4,3)	29	(4,3)	17	(3,0)	11	(0,5)	542	(2,0)
Somija	20	(3,6)	33	(4,0)	24	(3,8)	23	(3,2)	12	(0,7)	566	(1,8)
Spānija	9	(1,6)	26	(2,5)	29	(2,9)	36	(2,9)	9	(0,5)	528	(1,7)
Taivāna	4	(1,6)	36	(3,8)	36	(4,0)	24	(3,8)	9	(0,5)	559	(2,0)
Trinidāda un Tobago	2	(1,5)	12	(2,4)	40	(4,5)	46	(4,2)	6	(0,4)	479	(3,3)
Ungārija	12	(3,1)	30	(4,1)	35	(3,5)	23	(3,8)	10	(0,6)	554	(2,9)
Vācija	12	(2,4)	29	(3,8)	24	(3,0)	35	(3,5)	9	(0,6)	537	(3,2)
Ziemeļirija	27	(4,5)	40	(4,5)	19	(4,2)	15	(3,3)	14	(0,8)	565	(2,2)
Zviedrija	10	(3,2)	28	(4,0)	32	(4,4)	30	(3,6)	9	(0,9)	555	(2,4)
<i>Starptautiski vidēji</i>	14	(0,4)	31	(0,5)	27	(0,5)	28	(0,5)	10	(0,1)	500	
<i>Salīdzinošās novērtēšanas dalībnieki</i>												
Abū Dabī, AAE	16	(2,7)	37	(4,1)	25	(3,2)	22	(3,6)	11	(0,5)	414	(4,7)
Andalūzija, Spānija	5	(2,0)	30	(4,3)	33	(4,0)	33	(4,0)	8	(0,6)	525	(2,1)
Buenosairesas, Argentīna	9	(2,7)	13	(2,6)	42	(4,0)	36	(4,0)	8	(0,7)	480	(3,1)
Dānija (3)	10	(2,5)	37	(3,6)	24	(3,4)	29	(3,7)	10	(0,6)	501	(2,7)
Dienvidāfrika angļu/ zulu afrikāņu val. (5)	18	(4,3)	33	(4,9)	18	(5,1)	31	(5,3)	11	(0,9)	406	(6,0)
Dubaija, AAE	11	(0,1)	37	(0,2)	21	(0,3)	32	(0,2)	10	(0,0)	515	(1,9)

12.1. tabula (3. daļa). 4. klases skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar attiecīgo stāžu, un valsts vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Valsts	Skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar atbilstošu stāžu								Vidējais stāžs direktora amatā valstī		Skolēnu vidējie LS valstī	
	20 vai vairāk gadu		Vismaz 10, bet ne vairāk par 20 gadiem		Vismaz 5, bet ne vairāk par 10 gadiem		Mazāk par 5 gadiem					
Kvebeka, Kanāda	5	(2,3)	47	(4,6)	27	(4,3)	21	(4,3)	10	(0,7)	547	(2,8)
Madride, Spānija	10	(2,4)	29	(4,0)	29	(3,5)	32	(4,1)	9	(0,7)	549	(2,0)
Maskava, Krievija	22	(3,3)	30	(3,9)	21	(3,4)	26	(3,9)	12	(0,8)	612	(2,2)
Norvēģija (4)	12	(2,5)	24	(4,0)	26	(3,9)	39	(4,5)	9	(0,7)	517	(2,0)
Ontārio, Kanāda	2	(1,7)	33	(4,5)	32	(4,4)	32	(4,3)	8	(0,5)	544	(3,2)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Salīdzinoši visās PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstīs 14% skolēnu mācās skolās, kuru direktoriem ir vairāk nekā 20 gadu darba pieredze izglītības iestādes vadītāja amatā, 31% – skolās, kuru direktoriem darba stāžs ir lielāks par 10, bet ne lielāks par 20 gadiem, 27% – skolās, kuru direktoriem ir vairāk nekā 5, bet mazāk nekā 10 gadu darba pieredze, savukārt 28% – skolās, kuru direktoriem ir salīdzinoši neliela darba pieredze (mazāka par 5 gadiem). Latvijā ir salīdzinoši mazāk skolēnu (17%), kuru skolas direktori ir ar nelielu darba stāžu (mazāku nekā 5 gadi). 14% skolēnu mācās skolās, kuru direktoru stāžs amatā ir starp 5 un 10 gadiem, 31% skolēnu Latvijā, tāpat kā vidēji PIRLS dalībvalstīs, mācās skolās, kurās direktoriem ir 10–20 gadu darba pieredze. Ņemot vērā to, ka Latvijā (un arī Lietuvā) direktoriem ir vislielākā darba pieredze, 38% skolēnu mācās skolās, kuru vadītāja pieredze šajā amatā ir 20 vai vairāk gadu.

Analizējot rezultātus, jāatzīst, ka skolēnu sasniegumi nav tieši saistīti ar skolu direktoru darba pieredzi (stāžu). To pierāda arī citi pētījumi, kuros iegūtie dati norāda, ka direktoru pieredzei nav tiešas saistības ar skolēnu sasniegumiem (Brockmeier et al., 2013). Ja arī direktora pieredzei ir saistība ar skolēnu sasniegumiem, tad tā ir ļoti maza (Dhuey, Smith, 2014). Uzskats, ka vairāk pieredzējis direktors veicina skolēnu

sasniegumus, bet mazāk pieredzējis – var tos pazemināt, ir nepamatots. Piemēram, Latvijā un Lietuvā skolu direktoriem ir vidēji 16 gadu darba pieredze, taču Latvijā skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē ir 558 punkti, savukārt Lietuvā – 548 punkti (statistiski nozīmīgi zemāki nekā Latvijai). Krievijā skolu direktoriem vidēji darba stāžs ir 11 gadi, bet skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē ir visaugstākie – 581 punkts. ASV, Kanādas un Kuveitas skolu direktoru darba stāžs vidēji ir 8 gadi, taču skolēnu sasniegumi atšķiras: ASV skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē ir 549 punkti, Kanādas – 543 punkti, Kuveitas – 393 punkti. Tātad skolēnu sasniegumus valstī nevaram skaidrot ar vienu parametru – skolas direktora darba stāža – palīdzību. Nenoliedzami, direktora darbam ir nozīmīga netieša ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem, piemēram, direktoram ir liela loma skolotāju izvēlē un citos faktoros, kuru ietekmi uz sasniegumiem var novērot daudz vieglāk.

Pievēršoties skolu vadītāju izglītībai, redzams, ka Latvijā 92% skolēnu mācās skolās, kuru direktoriem ir maģistra vai doktora grāds, savukārt 8% skolēnu – mācību iestādē, kuru vada direktors ar bakalaura līmeņa vai līdzvērtīgu izglītību. Latvija ir viena no valstīm, kurā ir salīdzinoši liels skaits skolēnu, kuru skolas vada direktori ar maģistra vai doktora grādu. Slovēnijā visu skolēnu direktoriem ir maģistra vai doktora grāds (100%), Polijā un Čehijā – 99%, ASV – 98%, Gruzijā – 96%, Bulgārijā un Taivānā – 95% (sk. 12.2. tabulu). Salīdzinot datus ar kaimiņvalsti, Lietuvā 61% skolēnu mācās skolās, kuras vada direktori ar maģistra vai doktora grādu, savukārt 39% – skolās, kuru direktoriem ir bakalaura grāds vai tam pielīdzināma izglītība. Vidēji visās dalībvalstīs 48% skolēnu mācās skolās, kuras vada direktori ar maģistra vai doktora grādu, 45% – skolās, kuru direktori ir ar bakalaura grādu, savukārt 7% – skolās ar direktoriem bez augstākās izglītības.

12.2. tabula (1. daļa). 4. klases skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar attiecīgo izglītību, prasības direktora amata ieņemšanai un valsts vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Valsts	Skolēnu īpatsvars (%), kuru direktoriem ir šāda izglītība						Pašreizējās prasības direktoriem		Skolēnu vidējie LS valsti	
	Maģistra vai doktora grāds		Bakalaura grāds vai līdzvērtīga izglītība		Nav augstākās izglītības		Skolotāja pieredze	Pabeigta specializēta skolu vadītāju mācību programma		
Anglija	28	(3,8)	69	(3,9)	3	(1,4)	Nē	Nē	559	(1,9)
Apvienotie Arābu Emirāti	59	(2,2)	33	(2,4)	8	(1,2)	Jā	Jā	450	(3,2)
ASV	98	(1,2)	2	(1,2)	0	(0,0)	Jā	Jā	549	(3,1)
Austrālija	41	(3,3)	59	(3,3)	1	(0,4)	Jā	Nē	544	(2,5)
Austrija	9	(2,1)	6	(2,0)	85	(2,9)	Jā	Jā	541	(2,4)
Azerbaidžāna	46	(3,8)	54	(3,8)	0	(0,0)	Jā	Jā	472	(4,2)
Bahreina	54	(2,9)	44	(2,9)	2	(0,9)	Jā	Jā	446	(2,3)
Beļģija (flāmu)	4	(1,7)	95	(1,9)	1	(0,9)	Jā	Nē	525	(1,9)
Beļģija (franču)	6	(2,1)	94	(2,1)	0	(0,0)	Jā	Jā	497	(2,6)
Bulgārija	95	(1,3)	5	(1,3)	0	(0,0)	Jā	Nē	552	(4,2)
Čehija	99	(0,8)	1	(0,8)	0	(0,0)	Jā	Jā	543	(2,1)
Čīle	69	(4,4)	31	(4,4)	0	(0,0)	Jā	Jā	494	(2,5)
Dānija	18	(2,8)	73	(3,5)	9	(2,3)	Nē	Nē	547	(2,1)
Dienvīdāfrika	8	(2,3)	74	(3,7)	18	(3,2)	Jā	Nē	320	(4,4)
Ēģipte	3	(1,4)	58	(4,0)	39	(4,0)	Jā	Jā	330	(5,6)
Francija	25	(3,5)	49	(4,0)	26	(3,8)	Jā	Nē	511	(2,2)
Gruzija	96	(1,4)	3	(1,2)	1	(1,0)	Nē	Nē	488	(2,8)
Honkonga	62	(3,3)	37	(3,2)	1	(0,9)	Jā	Jā	569	(2,7)
Irāna	14	(2,4)	78	(2,7)	8	(1,7)	Nē	Nē	428	(4,0)
Itālija	37	(4,3)	59	(4,5)	4	(1,0)	Jā	Nē	548	(2,2)
Izraēla	91	(2,4)	9	(2,4)	0	(0,0)	Jā	Jā	530	(2,5)
Īrija	42	(4,5)	58	(4,5)	1	(0,6)	Jā	Nē	567	(2,5)
Jaunzēlande	30	(3,0)	55	(3,6)	14	(2,7)	Jā	Nē	523	(2,2)
Kanāda	64	(2,3)	35	(2,3)	0	(0,3)	Jā	Jā	543	(1,8)
Katara	43	(0,4)	54	(0,4)	3	(0,1)	Jā	Jā	442	(1,8)
Kazahstāna	11	(2,5)	83	(3,0)	6	(1,8)	Jā	Nē	536	(2,5)

12.2. tabula (2. daļa). 4. klases skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar attiecīgo izglītību, prasības direktora amata ieņemšanai un valsts vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Valsts	Skolēnu īpatsvars (%), kuru direktoriem ir šāda izglītība						Pašreizējās prasības direktoriem		Skolēnu vidējie LS valsti	
	Maģistra vai doktora grāds		Bakalaura grāds vai līdzvērtīga izglītība		Nav augstākās izglītības		Skolotāja pieredze	Pabeigta specializēta skolu vadītāju mācību programma		
Krievija	90	(2,2)	10	(2,2)	0	(0,0)	Jā	Jā	581	(2,2)
Kuveita	11	(2,2)	77	(3,6)	12	(2,9)	Jā	Nē	393	(4,1)
Latvija	92	(2,0)	8	(2,0)	0	(0,0)	Jā	Nē	558	(1,7)
Lietuva	61	(4,0)	39	(4,0)	0	(0,0)	Jā	Nē	548	(2,6)
Makao	62	(0,1)	36	(0,1)	2	(0,0)	Nē	Jā	546	(1,0)
Malta	58	(0,2)	40	(0,2)	2	(0,0)	Jā	Jā	452	(1,8)
Maroka	3	(1,0)	63	(3,6)	34	(3,8)	Jā	Nē	358	(3,9)
Nīderlande	7	(2,5)	92	(2,5)	0	(0,5)	Nē	Jā	545	(1,7)
Norvēģija (5)	45	(4,5)	52	(4,4)	3	(1,5)	Nē	Nē	559	(2,3)
Omāna	21	(2,1)	62	(2,7)	16	(2,5)	Jā	Jā	418	(3,3)
Polija	99	(0,7)	1	(0,7)	0	(0,0)	-	-	565	(2,1)
Portugāle	37	(4,1)	62	(4,1)	1	(0,4)	Jā	Jā	528	(2,3)
Saūda Arābija	8	(2,0)	73	(3,7)	18	(3,3)	Jā	Nē	430	(4,2)
Singapūra	61	(0,0)	37	(0,0)	1	(0,0)	Jā	Jā	576	(3,2)
Slovākija	100	(0,0)	0	(0,0)	0	(0,0)	Jā	Jā	535	(3,1)
Slovēnija	13	(3,3)	82	(3,7)	5	(1,6)	Jā	Jā	542	(2,0)
Somija	89	(2,3)	10	(2,2)	1	(0,5)	Jā	Jā	566	(1,8)
Spānija	41	(2,6)	59	(2,6)	0	(0,1)	Jā	Jā	528	(1,7)
Taivāna	95	(1,6)	5	(1,6)	0	(0,0)	Jā	Jā	559	(2,0)
Trinidāda un Tobago	37	(4,2)	58	(4,3)	5	(1,9)	Jā	Jā	479	(3,3)
Ungārija	37	(3,7)	61	(3,7)	3	(1,3)	Jā	Jā	554	(2,9)
Vācija	90	(1,3)	1	(0,8)	9	(1,6)	Jā	Nē	537	(3,2)
Ziemeļīrija	80	(3,7)	19	(4,1)	1	(0,8)	Jā	Nē	565	(2,2)
Zviedrija	29	(4,1)	66	(4,1)	4	(1,7)	Nē	Jā	555	(2,4)
<i>Starptautiski vidēji</i>	48	(0,4)	45	(0,4)	7	(0,2)			500	

12.2. tabula (3. daļa). 4. klases skolēnu īpatsvars (%), kas mācās skolās, kuras vada direktors ar attiecīgo izglītību, prasības direktora amata ieņemšanai un valsts vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Valsts	Skolēnu īpatsvars (%), kuru direktoriem ir šāda izglītība						Pašreizējās prasības direktoriem		Skolēnu vidējie LS valsti	
	Maģistra vai doktora grāds	Bakalaura grāds vai līdzvērtīga izglītība	Nav augstākās izglītības		Skolotāja pieredze	Pabeigta specializēta skolu vadītāju mācību programma				
<i>Salīdzinošās novērtēšanas dalībnieki</i>										
Abū Dabī, AAE	56	(3,9)	36	(4,1)	9	(2,2)	Jā	Nē	414	(4,7)
Andalūzija, Spānija	30	(4,4)	70	(4,4)	0	(0,0)	Nē	Nē	525	(2,1)
Buenosaires, Argentīna	17	(3,1)	23	(3,5)	60	(3,9)	Jā	Jā	480	(3,1)
Dānija (3)	18	(3,0)	74	(3,8)	9	(2,4)	Nē	Nē	501	(2,7)
Dienvīdāfrika, angļu/zulu afrikāņu val. (5)	9	(3,6)	67	(5,7)	24	(4,9)	Jā	Nē	406	(6,0)
Dubaija, AAE	73	(0,2)	23	(0,2)	4	(0,0)	Jā	Jā	515	(1,9)
Kvebeka, Kanāda	66	(5,4)	33	(5,2)	2	(1,4)	Jā	Jā	547	(2,8)
Madride, Spānija	54	(3,8)	46	(3,7)	1	(0,7)	Jā	Jā	549	(2,0)
Maskava, Krievija	95	(1,8)	5	(1,8)	0	(0,0)	Jā	Jā	612	(2,2)
Norvēģija (4)	45	(4,5)	52	(4,5)	3	(1,6)	Nē	Nē	517	(2,0)
Ontārio, Kanāda	50	(4,0)	50	(4,0)	0	(0,0)	Jā	Jā	544	(3,2)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Monogrāfijas tapšanas laikā spēkā esošie Ministru kabineta noteikumi Nr. 569, kas pieņemti 2018. gada 11. septembrī, "Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību" nosaka skolotājiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju. Tie paredz arī skolas direktoram nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju. Skolas direktoram jābūt ar augstāko pedagoģisko izglītību vai augstāko un pedagoģisko izglītību (vai apguvušam saskaņā ar noteikumiem

tai pielīdzināmus kursus vai programmas) (MK noteikumi Nr. 569, 2018). Tātad skolas direktoram ir nepieciešama pedagoģiskā izglītība.

Ministru kabineta noteikumos ir noteiktas šīs prasības, taču, direktoram stājoties darbā, tiek ņemti vērā arī Ministru kabineta noteikumi Nr. 496, kas stājušies spēkā 2014. gada 19. augustā, "Kārtība un vērtēšanas nosacījumi valsts un pašvaldību izglītības iestāžu (izņemot augstskolas un koledžas) vadītāju un pašvaldību izglītības pārvalžu vadītāju amatu pretendentu atlasei" par kandidāta profesionālo pieredzi, kas ir vismaz triju gadu pedagoģiskā darba pieredze izglītības jomā vai izglītības vadības darbā (MK noteikumi Nr. 496, 2014). Līdz ar to pedagoģiskā izglītība (skolotāja kvalifikācija) nav uzskatāma par vienīgo kritēriju atbilstībai direktora amatam Latvijā.

Lietuvā skolu direktoriem nepieciešamo izglītību nosaka 2005. gada 7. oktobrī pieņemtais rīkojums par visu veidu skolu (izņemot augstskolu) direktoru kvalifikācijas prasībām. Rīkojums nosaka kvalifikācijas prasības atbilstoši skolas virzienam. Direktoram jābūt ar akadēmisko grādu vai līdzvērtīgu izglītību ar skolotāja kvalifikāciju un ar vismaz divu gadu pedagoģiskā darba pieredzi (Dēl visu tipu ..., 2005). Rīkojumā tiek norādītas arī prasmes un zināšanas, kas nepieciešamas direktoriem, piemēram, valodu prasmes un zināšanas par normatīvajiem aktiem. Tātad Lietuvā ir nepieciešama ne tikai augstākā izglītība, bet arī vismaz divu gadu profesionālā pedagoģiskā darba pieredze, kā arī darbam nepieciešamās zināšanas un kompetences.

Trešajā Baltijas valstī – Igaunijā – skolotājiem un direktoriem nepieciešamo izglītību nosaka regula par direktoru, skolotāju un atbalsta speciālistu kvalifikācijas prasībām. Tā nosaka, ka pamatskolu un vidusskolu direktoriem nepieciešams maģistra grāds vai līdzvērtīga izglītība un vadības kompetences. Regula nosaka, ka vadības kompetences novērtējamas šādās jomās: organizatoriskā attīstības vadība, mācību vide, cilvēkresursu vadība, resursu vadība un pašpārvalde. Regula stājusies spēkā ar 2013. gada 1. septembri (Direktori, ņpealajuhataja ..., 2013). Pirms tam valstī bija spēkā regula par kvalifikācijas prasībām skolotājiem, kura noteica, ka direktoram nepieciešama pedagoģiskā augstākā izglītība, vismaz trīs gadu pedagoģiskā pieredze un pabeigtas 240 stundu vadības mācības vai cita augstākā izglītība, vismaz piecu gadu pedagoģiskā pieredze (vismaz klases skolotāja amatā) un pabeigtas 240 stundu vadības mācības (Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2002). Igaunijā direktoriem

ir nepieciešams maģistra grāds un vadības kompetence. Jaunā regula, kas stājusies spēkā 2013. gadā, vairs nenosaka profesionālo pedagoģiskā darba pieredzi, taču, iespējams, atsevišķos noteikumos, līdzīgi kā Latvijā, ir minēta profesionālā darba pieredze, jo Eiropas apkopotajos datos ir norādīts, ka Igaunijā skolu direktoriem ir jābūt ar vismaz trīs gadu darba pieredzi (European Commission, 2013b).

Lai gan direktora izglītība ir svarīgs aspekts, lai direktors varētu ieņemt savu amatu, tomēr, kā rāda *PIRLS 2016* pētījuma dati, direktoru izglītībai nav tiešas saistības ar skolēnu sasniegumiem. Piemēram, Slovērijā visiem skolēniem (100%) skolas vada direktori ar maģistra vai doktora grādu, un vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi valstī ir 535 punkti. Salīdzinājumā ar Slovēriju, Austrijā tikai 9% skolēnu mācās skolās, kuru direktoram ir maģistra vai doktora grāds, taču skolēnu vidējie sasniegumi ir 541 punkts. Nīderlandē 7% skolēnu mācās skolās, kuru direktoram ir maģistra vai doktora grāds, taču skolēnu vidējie sasniegumi ir par 10 punktiem augstāki nekā Slovērijā (545 punkti).

12.2. Skolas direktora loma un augsti skolēnu sasniegumi

Arvien vairāk pētījumu pievēršas direktoram un viņa lomai skolā, jo tā pēdējā laikā ir mainījies. Laikā, kad izglītība cenšas adaptēties sabiedrības mainīgajām prasībām, gaidas, kas saistītas ar skolām un arī to vadītājiem, ir ļoti mainījušās (Pont et al., 2008). Direktoru loma ir mainījies no skolas administratora uz daudzpusīgu mācību programmu un tehnoloģiju līderi (Chang, 2012). Turklāt direktors ir kļuvis par skolas līderi, kuram ir jāveicina dažādi pārmaiņu procesi skolā. Direktori šobrīd izjūt lielāku sabiedrības spiedienu viņu ietekmes un atbildības pieauguma dēļ (Sterrett et al., 2018).

Direktora lomai izglītības iestādē teorētiskajā literatūrā tiek pievērsta liela uzmanība. Tiek veikti pētījumi, piemēram, gan par direktoriem multikulturālā izglītībā (McCray, Beachum, 2010), gan par direktoru izolāciju, kad direktoram jātiek galā ar visiem jautājumiem pašam un kad pieaug "izdegšanas" riski (Bauer, Stephenson, 2010). Pieaugot direktoru uzdevumu apjomam, pieaug arī direktoru atbildība. Viņiem ir jābūt stratēģiskajiem, organizatoriskajiem un politiskajiem

līderiem. Kā norāda Judīte Kafka (*Judith Kafka*), mūsdienās no direktoriem, tāpat kā no skolām, tiek gaidīti lieli panākumi. Direktoru ietekme uz skolas sasniegumiem vai neveiksmēm ir ievērojami pieaugusi (Kafka, 2009). Direktoram ir vairākas lomas, kuras ietver ne tikai administratora, bet arī vadītāja un citas funkcijas. Kā galvenais administrators skolā direktors ir atbildīgs arī, piemēram, par skolotājiem un viņu darba kvalitātes saglabāšanu un sekmēšanu, skolēnu uzvedību skolā un izglītības programmu pienācīgas īstenošanas nodrošināšanu (Dhuey, Smith, 2014). Turklāt direktoru darbs nav tikai darbs ar dokumentiem. Direktoru darbs nepieciešams, lai nodrošinātu skolotāju iespējas strādāt efektīvi (Sterrett et al., 2018).

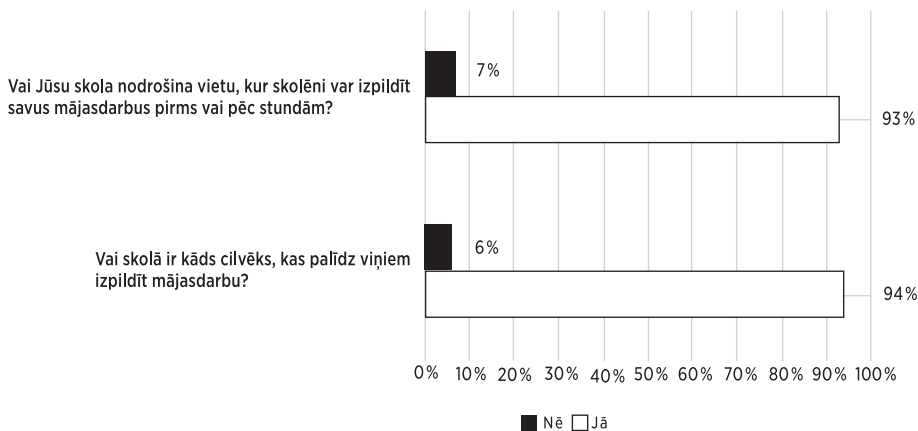
Pieaugot skolu autonomijai, pieaug arī direktoru atbildība. Latvijā 2018. gadā ir apstiprināti Ministru kabineta noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, kurā noteikta lielāka skolu autonomija un arī direktoru atbildība, piemēram, “izglītības iestāde veido mācību vidi, kas ir fiziski un emocionāli droša, tā veicina skolēna sociāli emocionālo prasmju apguvi un mācīšanos un tiek pielāgota ikviena skolēna dažādajām mācīšanās un attīstības vajadzībām”, “izglītības iestāde pēc iespējas agrāk pirmreizēji noskaidro skolēna pamatprasmes un mācīšanās vajadzības un seko katra skolēna izaugsmei [...], palielinot ikviena skolēna pilnvērtīgas līdzdalības iespējas mācību procesā” (MK noteikumi Nr. 747, 2018). Tas norāda uz nepieciešamību direktoram veidot skolas vidi, kurā tiek sasniegti izvirzītie mērķi attiecībā uz skolēnu sasniegumiem, rūpējoties ne tikai par mācību procesa sekmīgu norisi un organizāciju, bet arī par individuālu pieeju katram skolēnam, ņemot vērā indivīda prasmes un vajadzības. Tā kā no 2020. gada Latvijā mainās pieeja mācību saturam, ir svarīgi izprast esošo situāciju un veicināt izpratni par to, kas šobrīd skolās veiksmīgi darbojas un kas ir jāpilnveido. Direktoru loma šajos procesos ir neatsverama.

Kā jau minēts, izglītības iestādes vadītāja loma skolēnu sasniegumos nav viennozīmīga. Direktori var ne tikai veicināt pārmaiņas skolā, bet arī mainīt skolēnu sasniegumus, radot apstākļus, kuros visiem ir augstas prasības attiecībā uz katru skolēnu. Kaut arī direktoru darba stāžs nav tieši saistīts ar skolēnu mācību sasniegumiem, t. i., vairāk pieredzējušu direktoru skolās skolēniem nav ievērojami augstāki sasniegumi, tomēr skolēnu sasniegumi ir saistīti ar direktoru iesaisti mācību procesā. Tā kā Latvijā skolas direktoram ir jābūt ar pedagoģisko izglītību, bieži vien

direktori ir vai arī ir bijuši praktizējoši skolotāji. Šāda tendence nav tikai Latvijā, bet arī daudzās citās valstīs, piemēram, Nīderlandē, Beļģijā, Norvēģijā, turklāt daudzās valstīs tas ir pamata nosacījums, lai ieņemtu direktora amatu (European Commission, 2013b). Piemēram, Maltā skolotājam, lai kļūtu par direktoru, nepieciešama desmit gadu darba pieredze skolotāja profesijā, savukārt tikai trīs gadu pieredze nepieciešama Bulgārijā, Francijā, Igaunijā un Lietuvā. Kiprā direktoram tiek prasīta 17 gadu darba pieredze skolotāja profesijā (European Commission, 2013b). Tas norāda uz to, ka skolas direktoram jāorientējas mācību procesā un jāspēj izprast skolēnu un skolotāju vajadzības. Līdz ar to direktoram ir jāizprot mācību procesa specifika un jāspēj reaģēt uz negaidītām izmaiņām, nodrošinot augstu izglītības kvalitāti, ko ir iespējams sasniegt, ņemot vērā skolas specifiku. Direktora saistība ar skolēnu sasniegumiem ir netieša, taču vērā ņemama, runājot par skolā īstenotajām mācību programmām, mācību procesa organizāciju, klimatu, tradīcijām u. c.

Vairāki pētījumi ir parādījuši, ka direktoram ir netieša ietekme uz skolēnu sasniegumiem (Soehner, Ryan, 2015). Vācijā veiktais pētījums atklāja, ka direktora iesaistīšanās ir ierosinātājs skolas inovācijām – jo direktors vairāk iesaistās, jo skolotāji ir radošāki (Koch et al., 2015). Savukārt Zviedrijas pētnieks Ulf Leo (*Ulf Leo*) norāda uz problēmu – direktori cenšas iesaistīties mācību procesā un būt daļa no tā, taču ne vienmēr tam pietiek laika, un skolotāju stundu vērošana nav sistemātiska. Pētnieks norāda, ka direktoriem būtu jābūt tuvāk mācību procesam, jāiesaista darbinieki kvalitātes attīstībā, jāuzlabo formatīvā vērtēšana un novērtējums par mācību darbu, jāiesaistās skolotāju pilnveidē ar pedagoģisko diskusiju palīdzību, kā arī jāattīsta iekšējā skolas organizācija, lai vecinātu mācīšanos (Leo, 2015). Direktoram skolā ir nozīmīga loma, un direktors var sekmēt gan skolēnu sasniegumus, gan skolotāju sniegumu, gan kopumā veicināt apstākļus, kas uzlabo mācību procesu.

PIRLS 2016 pētījuma skolu vadītāju aptaujās direktoriem tika uzdoti jautājumi par to, vai skola nodrošina vietu, kur skolēni var izpildīt mājasdarbus pirms vai pēc stundām, un vai skolā ir cilvēks, kas palīdz to izdarīt. Latvijā 93% skolu direktoru norādīja, ka viņu skola nodrošina vietu, kur skolēni var izpildīt mājasdarbus pirms vai pēc stundām, turklāt 94% direktoru norādīja, ka skolā ir arī kāds cilvēks, kas 4. klases skolēniem palīdz izpildīt mājasdarbus (sk. 12.1. attēlu).



12.1. attēls. *Latvijas skolu direktoru atbildes par 4. klases skolēnu iespējām skolā izpildīt mājasdarbus un cilvēku, kas palīdz skolēniem tos izpildīt*

Redzams, ka Latvijā gandrīz visiem 4. klašu skolēniem ir iespējas skolā izpildīt mājasdarbus pirms vai pēc stundām un skola nodrošina vietu, kur skolēni to var izdarīt. To varētu skaidrot ar pagarinātās dienas grupām, kurās darbojas skolotāji un palīdz skolēniem pēc stundām izpildīt mājasdarbus, kā arī veic citas aktivitātes. Jāsecina, ka lielākā daļa Latvijas skolēnu mācās skolās, kurās direktori nodrošina gan vietu, kur skolēni var izpildīt mājasdarbus, gan cilvēku, kas palīdz skolēniem tos izpildīt, taču, saistot šos rezultātus ar skolēnu sasniegumiem, redzams, ka augstāki sasniegumi ir skolēniem tajās skolās, kurās nav vietas vai cilvēka, kas palīdz izpildīt mājasdarbus (sk. 12.3. tabulu). Tomēr ne visās valstīs ir līdzīga situācija. Apskatot Baltijas jūras reģiona valstu skolēnu vidējos sasniegumus un to, vai skolās ir vieta, kur skolēni var izpildīt mājasdarbus, kā arī cilvēks, kas skolēniem palīdz to darīt, rezultāti ir jāvērtē kontekstā. Lielākajai daļai valstu skolēnu vidējie sasniegumi ir augstāki skolās, kurās skolēniem nav pieejams cilvēks, kas palīdz skolēniem izpildīt mājasdarbus. Šeit jāuzmanās ar secinājumu izdarīšanu. Visticamāk, nevis pagarinātās dienas grupas pazemina skolēnu sasniegumus, bet gan tās netiek piedāvātas skolās, kurās pēc tām nav nepieciešamības.

12.3. tabula. Skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) saistībā ar 4. klases skolēnu iespējām skolā izpildīt mājasdarbus un personāla pieejamību šim nolūkam

Valsts	Vai skola nodrošina vietu, kur skolēni var izpildīt savus mājasdarbus pirms vai pēc stundām?				Vai skolā ir kāds cilvēks, kas palīdz viņiem izpildīt mājasdarbus?			
	Jā (%)	Nē (%)	Skolēnu LS atbilžu kategorijās		Jā (%)	Nē (%)	Skolēnu LS atbilžu kategorijās	
			Jā	Nē			Jā	Nē
Dānija	60 (4,07)	40 (4,07)	548	545	71 (5,63)	29 (5,63)	552	541
Krievija	46 (5,49)	54 (5,49)	589	573	94 (4,07)	6 (4,07)	588	598
Latvija	93 (1,35)	7 (1,35)	556	567	94 (2,55)	9 (2,55)	554	568
Lietuva	77 (4,7)	23 (4,7)	550	545	95 (2,61)	5 (2,61)	548	561
Polija	89 (3,48)	11 (3,48)	564	571	97 (2,14)	3 (2,14)	564	582
Somija	60 (5,97)	40 (5,97)	568	561	78 (5,88)	22 (5,88)	568	568
Vācija	72 (4,07)	28 (4,07)	536	536	98 (1,20)	2 (1,20)	536	539
Zviedrija	69 (5,63)	31 (5,63)	556	553	98 (1,33)	2 (1,33)	555	559

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Līdz ar to apgalvojot, ka Latvijā skolēnu sasniegumus pozitīvi ietekmē tas, vai skolā ir piemērota vieta mājasdarbu izpildei un atbalsta personāls, kas palīdzētu skolēniem tos veikt, nav pamata. Līdzīgi ir arī Polijā, kurā skolēnu sasniegumi ir augstāki tajās skolās, kurās direktori ir norādījuši, ka skolā nav ne vietas, kur skolēns varētu veikt mājasdarbus pirms vai pēc stundām, ne cilvēka, kas skolēnam palīdzētu. Citās Latvijas kaimiņvalstīs rezultāti atšķiras. Zviedrijā, Krievijā un Somijā vidējie skolēnu sasniegumi ir augstāki skolās, kurās skolēniem ir vieta, kur izpildīt mājasdarbus. Vācijā skolēnu sasniegumi atkarībā no šādas iespējas skolā nemainās. Savukārt augstāki skolēnu vidējie rezultāti Vācijā, Polijā, Lietuvā, Latvijā, Krievijā un Zviedrijā ir skolēniem skolās, kurās nav cilvēka, kas palīdzētu skolēniem izpildīt mājasdarbus. Tikai Dānijā skolēnu vidējie sasniegumi ir augstāki skolās, kurās ir cilvēks, kas viņiem palīdz izpildīt mājasdarbus, tomēr nevar teikt, ka visās valstīs statistiski nozīmīgi atšķiras to skolēnu sasniegumi, kam pieejams minētais atbalsts, no to skolēnu sasniegumiem, kam nav.

Māris Purviņš, analizējot mācību sasniegumus ietekmējošos faktorus Latvijas vispārīzglītojošajās skolās, norādījis, ka teorētiskajā literatūrā atrodami vairāki

simti ietekmējošo faktoru, taču pētnieku vidū bieži nav vienprātības par to, kādā apjomā un vai šie faktori skolēnu sasniegumus ietekmē pozitīvi vai negatīvi. M. Purviņš kā nozīmīgākos izdala trīs faktoros: mācību kavējumi, skolēnu skaits skolā un klasē un izglītības uzsākšanas vecums (Purviņš, 2017). Apskatot 4. klases skolēnu sasniegumus, būtiski ņemt vērā skolēnu sagatavotību, uzsākot mācības 1. klasē.

PIRLS 2016 pētījumā direktoriem tika uzdots jautājums arī par to, aptuveni cik procentu skolēnu prāta veikt norādītos uzdevumus, uzsākot mācības 1. klasē (sk. 12.4. tabulu).

12.4. tabula. *Latvijas skolu direktoru atbilžu īpatsvars (%) jautājumos par skolēnu prasmēm, uzsākot mācības 1. klasē*

Prasme	Apmēram cik procentu skolēnu, uzsākot mācības 1. klasē, prot veikt minētos uzdevumus?			
	Mazāk nekā 25 %	25–50 %	51–75 %	Vairāk nekā 75 %
Atpazīt lielāko daļu burtu	0 (0,34)	6 (2,84)	13 (3,70)	81 (4,61)
Lasīt dažus vārdus	3 (1,63)	9 (3,71)	21 (4,62)	68 (5,65)
Lasīt teikumus	7 (3,16)	19 (4,81)	42 (4,70)	32 (4,89)
Lasīt stāstu	19 (4,53)	30 (5,63)	33 (6,18)	18 (4,44)
Rakstīt burtus	10 (3,39)	11 (3,61)	20 (4,18)	59 (5,63)
Rakstīt dažus vārdus	11 (3,20)	21 (4,34)	25 (4,74)	43 (5,83)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Latvijā 81 % skolu direktoru norādīja, ka vairāk nekā 75 % skolēnu, uzsākot mācības 1. klasē, atpazīst lielāko daļu burtu. 68 % direktoru norādīja, ka vairāk nekā 75 % skolēnu, sākot mācības 1. klasē, māk lasīt dažus vārdus. Salīdzinoši mazāk skolu direktoru (18 %) norādīja, ka vairāk nekā 75 % skolēnu, uzsākot mācības 1. klasē, prot lasīt stāstu. 30 % direktoru atbildēja, ka šī prasme piemīt 25–50 % skolēnu. 59 % direktoru norādīja, ka vairāk nekā 75 % skolēnu, uzsākot mācības 1. klasē, prot rakstīt burtus, savukārt 43 % direktoru atzīmēja, ka vairāk nekā 75 % skolēnu prot rakstīt dažus vārdus.

Salīdzinot rezultātus ar citām pētījuma dalībvalstīm (sk.12.5. tabulu), var secināt, ka 53 % aptaujāto Latvijas skolēnu uzsāk mācības 1. klasē tādā skolā, kurā

vairāk nekā 75% skolēnu skolas gaitu sākumā māk atpazīt lielāko daļu burtu, lasīt dažus vārdus, teikumus un stāstus, prot rakstīt burtus un dažus vārdus. Latvijas skolēni ir vieni no vislabāk sagatavotajiem skolas uzsākšanai; tas ir saistīts gan ar prasmēm, ko bērnam iemāca ģimenē, gan ar prasmēm, ko bērni apgūst pirmsskolas izglītības iestādēs obligātās pirmsskolas izglītības programmā. Salīdzinoši – Lietuvā tikai 8% skolēnu uzsāk mācības 1. klasē, kurā vairāk nekā 75% skolēnu ir 12.4. tabulā minētās pamatprasmēs. Latvijā bieži vien skolas sadarbojas ar tuvējām pirmsskolas izglītības iestādēm, tā sekmējot 1. klašu skolēnu piesaisti. L. Āboltiņa uzsver, ka nepieciešams aktualizēt ciešāku 1. klašu pedagogu sadarbību ar pirmsskolas skolotājiem (Āboltiņa, Černova, 2017). Turklāt tas jādara ne tikai tādēļ, lai veiksmīgi noritētu 1. klašu skolēnu adaptācija skolā, bet arī tādēļ, lai veicinātu topošo skolēnu sagatavotību skolai un lai skolēni, uzsākot skolas gaitas, būtu apguvuši prasmes, ko skola no viņiem gaida. Sadarbības galvenais veicinātājs ir direktors, kas to rosina un organizē.

12.5. tabula. Skolēnu īpatsvars (%), kuri uzsāk mācības 1. klasē ar attiecīgu sagatavotības līmeni, un viņu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) 4. klasē

Valsts	Skolas, kurās vairāk nekā 75 % skolēnu, uzsākot mācības, ir ar iemaņām				Skolas, kurās 25 – 75 % skolēnu, uzsākot mācības, ir ar iemaņām				Skolas, kurās mazāk nekā 25 % skolēnu, uzsākot mācības, ir ar iemaņām			
	Skolēni (%)		LS (st. k.)		Skolēni (%)		LS (st. k.)		Skolēni (%)		LS (st. k.)	
Latvija	53	(4,7)	560	(2,8)	44	(4,6)	557	(2,9)	3	(1,3)	525	(12,5)
Dānija	36	(4,1)	553	(3,6)	59	(4,1)	546	(2,9)	5	(1,6)	530	(9,0)
Zviedrija	23	(3,8)	569	(5,1)	72	(4,1)	553	(2,6)	5	(1,8)	519	(8,5)
Polija	14	(3,3)	558	(6,1)	56	(4,9)	565	(2,9)	30	(4,2)	567	(5,1)
Somija	11	(2,7)	576	(5,3)	87	(3,0)	564	(2,1)	2	(1,2)	~	~
Krievija	10	(2,1)	599	(6,9)	63	(2,9)	588	(2,5)	27	(2,6)	556	(5,1)
Lietuva	8	(2,1)	555	(6,0)	66	(3,6)	552	(3,4)	26	(3,5)	536	(4,8)
Vācija	0	(0,0)	~	~	29	(3,2)	552	(3,9)	71	(3,2)	530	(4,9)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

~ – nav pietiekamu datu

Skolas vadībai *PIRLS 2016* pētījumā tika jautāts arī par to, kurā klasē dažādām lasīšanas prasmēm un iemaņām mācību procesā pirmo reizi tiek pievērsta galvenā uzmanība. Lielākajai daļai no norādītajām prasmēm un iemaņām pirmo reizi uzmanība tiek pievērsta pirmajās trīs klasēs (sk. 12.6. tabulu). Visi Latvijas

skolu direktori norādīja, ka pirmo reizi galvenā uzmanība burtu un skaņu saistību zināšanai, vārdu lasīšanai, burtu zināšanai un atsevišķu teikumu lasīšanai pievērsta 1. klasē vai agrāk. Lasīšanas prasmes un iemaņas, kas prasa vairāk zināšanu, tiek diferencētas, un tām galvenā uzmanība tiek pievērsta arī otrajā un trešajā klasē. 83% direktoru norādīja, ka saistīta teksta lasīšanai pirmo reizi galvenā uzmanība tiek pievērsta 1. klasē, 14% direktoru – ka 2. klasē, bet 2% direktoru – ka tikai 3. klasē.

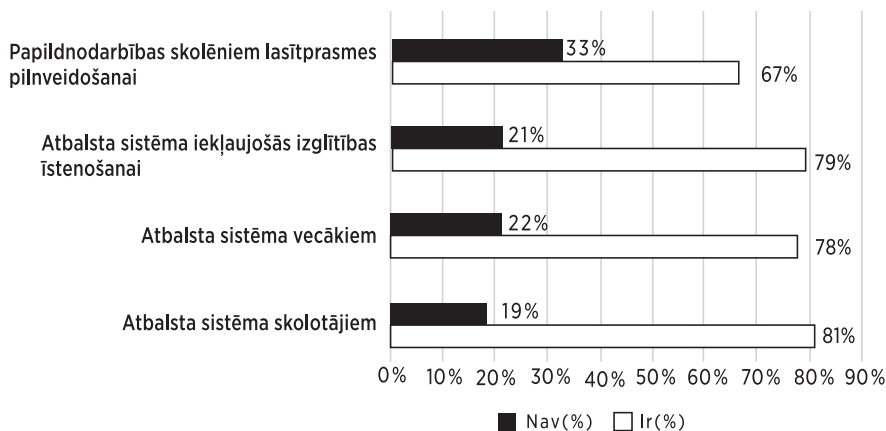
12.6. tabula (1. daļa). Latvijas skolu direktoru atbilžu īpatsvars (%) par to, kurā klasē tiek apgūtas konkrētas lasīšanas pamatprasmes

Skolēnu prasmes	Kurā klasē jūsu skolā šīm lasīšanas prasmēm un iemaņām mācību procesā pirmo reizi tiek pievērsta galvenā uzmanība?				
	Pirmajā klasē vai agrāk	Otrajā klasē	Trešajā klasē	Ceturtajā klasē	Ne šajās klasēs
Burtu zināšana	99 (1,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (1,14)
Burtu un skaņu saistību zināšana	100 (0,28)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Vārdu lasīšana	100 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Atsevišķu teikumu lasīšana	98 (2,28)	2 (2,28)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Saistīta teksta lasīšana	83 (4,90)	14 (4,33)	2 (2,28)	0 (0,00)	0 (0,00)
Informācijas atrašana tekstā	66 (5,81)	27 (5,81)	6 (3,35)	0 (0,00)	0 (0,00)
Galvenās teksta domas noteikšana	57 (6,25)	34 (6,01)	9 (3,76)	1 (0,44)	0 (0,00)
Teksta izpratnes veicināšana vai izskaidrošana	67 (5,58)	29 (5,11)	4 (2,46)	0 (0,00)	0 (0,00)
Teksta salīdzināšana ar personīgo pieredzi	64 (5,77)	28 (4,59)	7 (3,46)	0 (0,33)	0 (0,00)
Dažādu tekstu salīdzināšana	23 (4,84)	53 (6,37)	17 (3,84)	8 (3,95)	0 (0,00)
Turpmāko notikumu paredzēšana tekstā	52 (6,38)	30 (5,86)	13 (3,95)	5 (3,28)	0 (0,00)
Vispārīnājumu un secinājumu izdarīšana, pamatojoties uz tekstu	33 (5,45)	33 (5,09)	19 (5,24)	15 (4,91)	0 (0,33)
Teksta stila vai struktūras raksturošana	6 (2,72)	34 (5,46)	22 (3,03)	27 (5,20)	11 (4,07)
Autora viedokļa vai nolūka noteikšana	16 (4,34)	28 (4,74)	22 (3,60)	25 (6,05)	10 (4,06)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

PIRLS pētījumā tiek izvērtēti četri lasītā teksta izpratnes līmeņi (sk. 2. nodaļu). Analizējot Latvijas skolu direktoru atbildes, var secināt, ka 1. klasē vai agrāk pirmo reizi galvenā uzmanība lielākoties tiek pievērsta pirmajam – kognitīvajam – līmenim. Otrajam teksta izpratnes līmenim galvenā uzmanība pirmo reizi tiek pievērsta lielākoties 1. un 2. klasē, jau sarežģītākajam trešajam līmenim pirmo reizi galvenā uzmanība tiek pievērsta diferencēti pirmajās trīs klasēs, savukārt ceturtajam līmenim – pirmajās četrās klasēs. Redzams, ka skolās atšķiras laiks, kad galvenā uzmanība tiek pievērsta kādai no norādītajām lasīšanas prasmēm un iemaņām. Tas ir atkarīgs gan no dažādu mācību līdzekļu izmantošanas mācību procesā, gan no mācību programmām, kuras tiek apgūtas skolās. Skolas var izvēlēties mācību līdzekļus un mācību programmas, pēc kurām strādāt, turklāt arī skolotājiem ir iespēja veidot savu mācību programmu (autorprogrammu), ņemot vērā skolēnu spējas. Turklāt 2018. gada pamatzglītības standarts rosina izglītības iestādes pēc iespējas agrāk noskaidrot skolēna pamatprasmes un mācīšanās vajadzības, sekot katra skolēna izaugsmei un veidot tādu vidi, kas ir pielāgota ikviena skolēna dažādajām mācīšanās un attīstības vajadzībām (MK noteikumi Nr. 747, 2018). Tas ir viens no direktora pienākumiem – veidot vidi, kurā katrs skolēns var mācīties pēc savām iespējām, veicināt apstākļus, kas ļauj skolotājiem izstrādāt autorprogrammas, un atbalstīt skolotājus viņu profesionālajā darbībā. Izglītības kvalitātes valsts dienesta pārskatā redzams, ka 2017. gadā tika licencētas 102 autorprogrammas, turklāt, salīdzinot licencētās programmas trīs gadu periodā, izglītības iestāžu izstrādāto programmu (autorprogrammu) skaits vidēji veido nedaudz vairāk par pusi no visām licencētajām vispārējās izglītības programmām (IKVD, 2018). Līdz ar to ir iespējams secināt, ka autorprogrammas Latvijas skolās tiek aktīvi izstrādātas un realizētas.

PIRLS 2016 pētījuma aptaujā direktoriem tika iekļauts jautājums par papildu atbalsta sistēmām skolēniem, skolotājiem un vecākiem (sk. 12.2. attēlu). Vairākumā gadījumu skolu direktori norādīja, ka skolā ir pieejamas papildnodarbības skolēniem lasītprasmes pilnveidošanai, kā arī atbalsta sistēma vecākiem un skolotājiem.



12.2. attēls. Latvijas skolu direktoru atbildes par atbalsta sistēmām skolotājiem, skolēniem un vecākiem skolā

Atbalsta sistēmas Latvijā ir gan augstu, gan zemu sasniegumu skolās. Atbalsta sistēmu ieviešana un realizācija skolās neliecina par augtākiem skolēnu lasītprasmes sasniegumiem, taču ir pozitīvi vērtējama, jo liecina par skolas ieinteresētību sekmēt skolēnu mācību sasniegumus un sniegt nepieciešamo atbalstu vecākiem un skolotājiem.

Iepriekš analizētie dati apstiprina arī citos pētījumos izvirzītos secinājumus, ka direktora saistība ar skolēnu sasniegumiem ir netieša. Direktors veicina pozitīvas pārmaiņas skolā, kas sekmē skolēnu sasniegumus. Turklāt, ja skolas vadība gaida no skolēniem augstus sasniegumus, skolēni cenšas to attaisnot (Cotton, 2003). Ir svarīgi, ka skolas vadībai ir augstas prasības pret skolēnu rezultātiem, jo tas mudina skolēnus censties tos sasniegt.

PIRLS 2016 pētījuma anketā Latvijā tika ietverts jautājums, cik lielā mērā skolu direktori piekrīt 12.7. tabulā redzamajiem apgalvojumiem par viņu vadītās skolas skolēnu un skolotāju sasniegumiem. 44% Latvijas skolu direktoru norādīja, ka pilnīgi piekrīt, un 54% direktoru norādīja, ka drīzāk piekrīt apgalvojumam, ka viņi no skolēniem gaida augstus mācību sasniegumus (sk. 12.7. tabulu).

12.7. tabula. Latvijas skolu direktoru atbilžu īpatsvars (%) par gaidām attiecībā uz savas skolas skolēnu mācību sasniegumiem

Aptaujas jautājums	Cik lielā mērā jūs piekřitat šiem apgalvojumiem?			
	Pilnīgi piekřitu	Drizāk piekřitu	Drizāk nepiekřitu	Pilnīgi nepiekřitu
Es no skolēniem sagaidu augstus sasniegumus	44 (5,60)	54 (5,60)	2 (0,79)	0 (0,32)
Es no skolēnu vecākiem sagaidu, ka viņi palīdzēs skolēniem gūt augstus sasniegumus	43 (4,13)	49 (4,74)	6 (2,96)	2 (1,57)
Skolotāji zina, ka no viņiem tiek sagaidīti augsti skolēnu sasniegumi	54 (6,16)	41 (6,55)	4 (2,44)	0 (0,32)
Augsti skolēnu sasniegumi ir viens no galvenajiem skolas mērķiem	39 (5,41)	53 (5,97)	7 (2,68)	0 (0,32)

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

Lielākā daļa Latvijas skolu direktoru piekřita apgalvojumiem, ka viņi gaida no savas skolas skolēniem augstus sasniegumus, bet no skolēnu vecākiem – ka viņi palīdzēs skolēniem tos sasniegt. Tāpat skolu direktori paļaujas uz to, ka skolotāji zina, ka no viņiem tiek gaidīti augsti skolēnu sasniegumi, un apzinās, ka augsti skolēnu sasniegumi ir viens no galvenajiem skolas mērķiem.

Kopsavilkums

Latvijas skolu direktoriem pieredze izglītības iestādes vadītāja amatā vidēji ir 16 gadi, kas ir par 6 gadiem vairāk nekā vidēji *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstīs. Latvijā ir salīdzinoši mazāk skolēnu, kuru skolu direktori ir ar mazāku nekā piecu gadu darba stāžu.

Skolēnu sasniegumi nav tieši saistīti ar direktoru darba stāžu. Tātad skolēnu sasniegumus valstī nevaram skaidrot ar viena parametra – skolas direktora darba stāža – palīdzību. Nenoliedzami, direktora darbam ir nozīmīga netieša ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem, piemēram, direktoram ir liela loma skolotāju izvēlē un citos faktoros, kuru ietekmi uz sasniegumiem var novērot daudz vieglāk.

Latvija ir viena no valstīm, kurā ir salīdzinoši daudz skolēnu, kuru skolas vada direktori ar maģistra vai doktora grādu. Lai kļūtu par skolas direktoru Latvijā, nepieciešama augstākā pedagoģiskā izglītība un atbilstoša darba pieredze.

Apkopojot informāciju par Baltijas valstīm, redzams, ka Igaunijā skolu direktoriem nepieciešams maģistra grāds, savukārt Latvijā un Lietuvā tā ir augstākā izglītība pedagoģijā vai izglītībā vai līdzvērtīga izglītība. Ņemot vērā *PIRLS 2016* pētījuma datus, lielākajai daļai Latvijas skolu direktoru ir maģistra grāds, tāpēc, ja tas tiktu noteikts Ministru kabineta noteikumos kā obligāta prasība direktoriem, tikai maza daļa skolu direktoru tam neatbilstu. Būtu vērts apsvērt konceptuālas izmaiņas noteikumos, jo lielākajai daļai Latvijas skolu direktoru izglītības līmenis šobrīd ir augstāks nekā noteiktais.

Direktoram skolā ir nozīmīga loma, un direktors var sekmēt gan skolēnu sasniegumus, gan skolotāju sniegumu, gan kopumā veicināt apstākļus, kas uzlabo mācību procesu. Direktors veicina pozitīvas pārmaiņas skolā, kas sekmē skolēnu sasniegumus.

Šobrīd Latvijā pieaug skolu autonomija, un līdz ar to pieaug arī direktoru atbildība. Kaut arī direktoru darba stāžs nav tieši saistīts ar skolēnu mācību sasniegumiem, t. i., vairāk pieredzējušu direktoru skolās skolēniem tie nav ievērojami augstāki, skolēnu sasniegumi tomēr ir saistīti ar direktoru iesaisti mācību procesā.

Gandrīz visas Latvijas skolas 4. klašu skolēniem nodrošina vietu, kur skolēni var izpildīt mājasdarbus pirms vai pēc stundām, un cilvēku, kas palīdz to izdarīt. Nav pamata apgalvot, ka Latvijā šis fakts pozitīvi ietekmē skolēnu sasniegumus, tomēr jāņem vērā, ka tā ir laba prakse, un direktoriem šāda iespēja būtu jānodrošina arī turpmāk.

Starptautiski salīdzinoši Latvijas skolēni mācības 1. klasē uzsāk ļoti labi sagatavoti. Ņemot vērā pirmsskolas izglītības specifiku un vidējo skolas gaitu uzsākšanas vecumu valstī, tam tā arī būtu jābūt.

Direktoru uzdevums ir radīt apstākļus, lai vecinātu lasītprasmi tiem skolēniem, kuri uzsākuši mācības bez tās, turklāt arī atbalstīt skolotāju un sekmēt viņa profesionālo darbību. Līdz ar to direktors ir ne tikai atbildīgs par mācību procesa nodrošināšanu, bet arī par mērķtiecīgu atbalstu skolēnu mācīšanās procesā un skolotāju darbībā, veidojot atbalsta sistēmu vai apstākļus, kas veicina skolēnu sasniegumus.

Ir svarīgi, ka skolas vadība gaida no skolēniem augstus sasniegumus, jo tas veicina un sekmē skolēnu darbību. Jo lielākas ir direktoru un skolotāju gaidas pēc augstiem sasniegumiem un skolēni to zina, jo vairāk skolēni cenšas tās piepildīt. Tāpēc direktoriem būtu jāveido savās skolās vide un kultūra, kurā visi (gan vadība, gan skolotāji, gan vecāki) tiektos pēc augstiem skolēnu sasniegumiem.

13. Skolu materiāli tehniskais nodrošinājums un izglītības vides raksturojums

13. *School Resources and the Characteristics of Learning Environment*

Kāds ir Latvijas skolu nodrošinājums ar dažādiem resursiem un kā tas ietekmē mācību procesu? Kā skolu direktori un skolotāji vērtē mācību vidi skolā un kā tā saistīta ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem?

Kas raksturīgs Latvijas 4. klašu bibliotēkām un lasīšanas stūrišiem?

Cik populāras ir klases bibliotēkas citur pasaulē?

Ko Latvijas 4. klašu skolēni domā par savu skolu?

Ko par sava bērna skolu domā vecāki?

13.1. Skolu materiāli tehniskais nodrošinājums

Izglītības vides jēdziens ir ļoti nozīmīgs, jo tajā ietilpst mācību vide, kas var sekmēt vai kavēt mācību sasniegumus. Mācību vidi veido trīs elementi: lietu vide, garīgie apstākļi un cilvēkresursi. Mācību vidi var iedalīt fiziskajā un psiholoģiskajā vidē. Tomēr mūsdienās arvien vairāk ne tikai ikdienā, bet arī skolās tiek izmantotas digitālās tehnoloģijas. To ietekmē var definēt jaunu izpratni jēdzienam “mācību telpa”, jo tā var būt ne tikai skola un klase, bet arī virtuāla mācību vide (OECD, 2017c). Turklāt arvien biežāk tiek runāts par mūsdienu tehnoloģijām un dažādām datorprogrammām, kas palīdz veidot virtuālu mācību vidi un veido tīklu starp skolēniem un skolotājiem (Samerkhanova et al., 2017). Tehnoloģiju izmantošana gan skolā, gan mācību procesā ievieš jauninājumus un paplašina mācību vides iespējas. Tomēr jāņem vērā, ka pieaugošā digitālo tehnoloģiju izmantošana ikdienas

dzīvē ne vienmēr nozīmē, ka arī skolās tehnoloģijas ir ikdienas sastāvdaļa un ka tās ir pieejamas skolēniem mācību procesā. *PIRLS 2016* pētījumā skolu direktoriem tika uzdoti jautājumi gan par skolā pieejamajiem resursiem, gan par izglītības vides komponentiem.

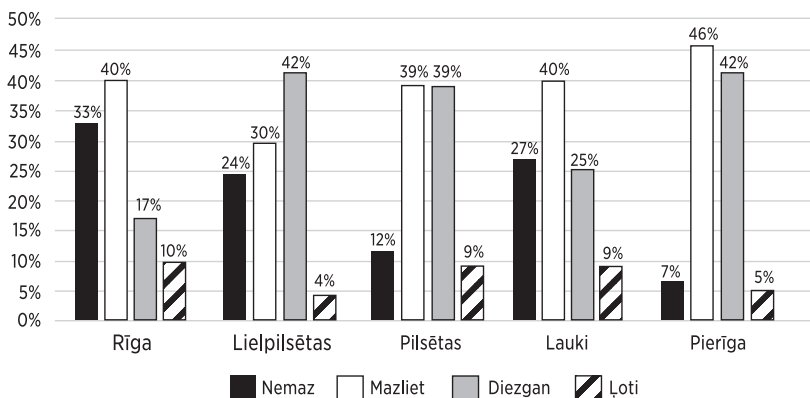
Mācību procesa kvalitāte ir atkarīga ne tikai no skolotāju profesionālās darbības, bet arī no resursiem, kas ir pieejami skolā. *PIRLS 2016* pētījuma aptaujā skolu direktoriem tika jautāts, cik lielā mērā skolas mācību procesa kvalitāti ietekmē minēto resursu nepietiekamība vai neatbilstība (sk. 13.1. tabulu). Vairāk nekā puse Latvijas skolu direktoru (62%) norādīja, ka mācību materiāli (mācību grāmatas u. c.) ir pietiekami, un šo resursu nepietiekamība netiek novērota. Turpretī 17% skolu mācību materiālu trūkums ļoti ietekmē mācību procesu, un tas ir spēcīgs signāls, ka mācību grāmatu iegāde šobrīd gandrīz piektdaļai Latvijas skolu ir problēma. Līdzīgi ir arī ar kancelejas precēm (papīru, zīmuliem u. c.), par kurām 53% direktoru norādīja, ka tās ir pietiekamas un to nepietiekamība nemaz neietekmē mācību procesa kvalitāti. 86% Latvijas skolu direktoru kā nemaz vai mazliet mācību procesa kvalitāti ietekmējošu norādīja kvalificētu lasīšanas skolotāju nepietiekamību. Tātad vairākumā skolu pietiek kvalificētu lasīšanas skolotāju, tomēr 15% skolu to trūkst. Kopumā var spriest, ka Latvijas skolās resursi ir pietiekami, lai gan dažus resursu veidus direktori raksturo kā nepietiekamus un izglītības kvalitāti ietekmējošus. Par pietiekamiem nevarētu uzskatīt resursus, kas saistīti ar digitālajām tehnoloģijām. Kā jau iepriekš tika minēts, tehnoloģijas arvien vairāk tiek izmantotas mācību procesā, un arvien biežāk skolotājiem ir pieejami digitāli materiāli un arī interaktīvi materiāli, kurus skolotāji var izmantot mācību procesā darbā ar interaktīvo tāfeli. 37% direktoru norādījuši, ka mācību procesa kvalitāti skolā diezgan vai ļoti ietekmē datorprogrammu vai lietotņu lasīšanas mācīšanai nepietiekamība vai neatbilstība. 38% direktoru minējuši, ka mācību procesa kvalitāti diezgan vai ļoti ietekmē datortehnikas nepietiekamība vai neatbilstība. Lai arī datortehnoloģiju izmantošana mācību procesā nav vērtējama viennozīmīgi (sk. 7. nodaļu), tomēr ne visas Latvijas skolas ar šiem resursiem ir pietiekami nodrošinātas. Īpaši aktuāls šis jautājums ir, uzsākot īstenot jauno datorikas priekšmetu.

13.1. tabula. Latvijas skolu direktoru viedoklis par resursu nepietiekamības vai neatbilstības ietekmi uz mācību procesa kvalitāti

Resursi	Cik lielā mērā jūsu skolas mācību procesa kvalitāti ietekmē šeit minēto resursu nepietiekamība vai neatbilstība?			
	Nemaz, % (st. k.)	Mazliet, % (st. k.)	Diezgan, % (st. k.)	Ļoti, % (st. k.)
Mācību materiāli (mācību grāmatas u. c.)	62 (5,80)	16 (3,91)	5 (1,78)	17 (4,41)
Kancelejas preces (papīrs, zīmuli u. c.)	53 (6,33)	28 (5,37)	10 (2,31)	9 (3,54)
Skolas ēkas un teritorija	61 (5,63)	17 (3,96)	13 (3,43)	9 (3,26)
Apkures/kondicionēšanas un apgaismojuma sistēma	63 (4,08)	19 (2,77)	7 (1,57)	11 (3,38)
Mācību telpas (piemēram, klašu telpas)	62 (4,97)	16 (2,99)	11 (3,22)	10 (3,30)
Personāls ar zināšanām par tehnoloģijām	34 (5,84)	39 (4,17)	11 (3,00)	16 (4,78)
Audiovizuālie mācību riki (interaktīvās tāfeles, digitālie projektori u. c.)	22 (5,63)	43 (5,93)	27 (5,57)	7 (3,37)
Datortehnika mācību procesa vajadzībām (datori vai planšetdatori skolēnu vajadzībām u. c.)	18 (5,31)	44 (6,34)	28 (5,36)	10 (3,87)
Aprīkojums skolēniem ar īpašām vajadzībām	51 (6,00)	19 (4,17)	18 (5,20)	12 (3,43)
Kvalificēti lasīšanas skolotāji	71 (5,30)	15 (3,67)	3 (1,15)	12 (3,88)
Datorprogrammas/lietotnes lasīšanas mācīšanai	23 (4,54)	40 (4,96)	29 (4,76)	8 (3,17)
Bibliotēkas resursi (grāmatas, e-grāmatas, žurnāli u. c.)	40 (5,41)	37 (6,37)	15 (4,11)	8 (3,42)
Mācību materiāli lasīšanai (literatūras grāmatu sērijas, mācību grāmatas)	50 (5,93)	29 (4,33)	11 (3,49)	10 (3,26)

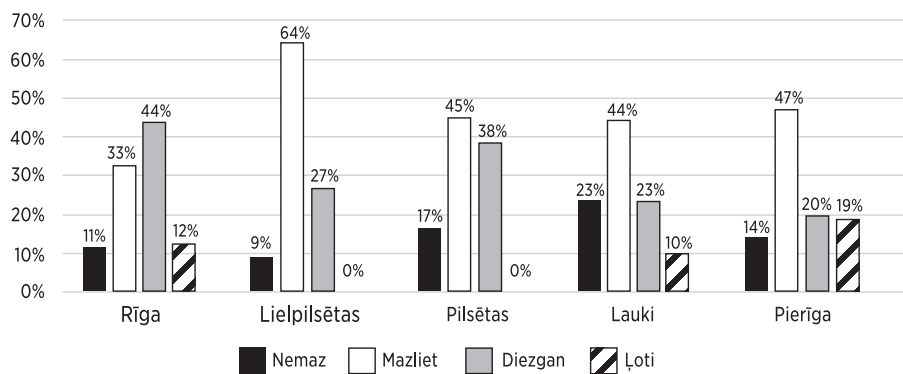
Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Tā kā Latvijas skolas norādījušas, ka visai bieži mācību procesa kvalitāti ietekmē IKT trūkums, 13.1. un 13.2. attēlos izvērtētas direktoru atbildes par šo resursu pietiekamību viņu vadītājās skolās, ņemot vērā skolas atrašanās vietu. Datorprogrammu vai lietotņu lasīšanas mācīšanai nepietiekamību vai neatbilstību kā diezgan vai ļoti mācību procesa kvalitāti ietekmējošu apstākli norādījuši 48% direktoru Latvijas lielo pilsētu un pilsētu skolās, 47% direktoru – Pierīgā, 34% direktoru – laukos un 27% direktoru – Rīgā (sk. 13.1. attēlu). Tātad 2016. gadā ar IKT resursiem visnodrošinātākās bijušas Rīgas skolas.



13.1. attēls. Direktoru atbildes reģionālā sadalījumā par to, cik lielā mērā skolas mācību procesa kvalitāti ietekmē datorprogrammu/lietotņu lasīšanas mācīšanās nepietiekamība vai neatbilstība

Direktoru atbildes par datortehnikas mācību procesa vajadzībām (datori vai planšetdatori skolēnu vajadzībām u. c.) nepietiekamību un iespējamo ietekmi uz mācību procesa kvalitāti atšķiras no tām, ko direktori snieguši par datorprogrammu vai lietotņu lasīšanas mācīšanai nepietiekamību savās skolās (sk. 13.2. attēlu). Nedaudz vairāk nekā puse (56%) Rīgas skolās strādājošo direktoru norādīja, ka datortehnika mācību procesa vajadzībām ir nepietiekama vai neatbilstīga un diezgan vai ļoti ietekmē mācību procesa kvalitāti. Tāpat domā 43% lauku skolu direktoru, 39% Pierīgas skolu direktoru, 38% pilsētu un 27% lielo pilsētu skolu direktoru. 73% Rīgas skolu direktoru norādījuši, ka datorprogrammu nepietiekamība mācību procesa kvalitāti neietekmē tikpat kā nemaz, bet to pašu par datortehnikas nepietiekamību minējuši tikai 56% Rīgas skolu direktoru. Šis piemērs atspoguļo situāciju Rīgas skolās – datortehnika ir nepietiekama mācību procesa vajadzībām. Lielo pilsētu, pilsētu, lauku un Pierīgas skolās arī datorprogrammu un lietotņu nepietiekamība ietekmē mācību procesa kvalitāti.



13.2. attēls. Direktoru atbildes reģionālā sadalījumā par to, cik lielā mērā skolās mācību procesa kvalitāti ietekmē datortehnikas mācību procesa vajadzībām nepietiekamība vai neatbilstība

Starptautiski salīdzinošā tabula (sk. 13.2. tabulu) par skolu nodrošinājumu ar resursiem veidota, sakārtojot valstis dilstošā secībā atkarībā no tā, cik liels skolēnu īpatsvars mācās skolās, kuras necieš no resursu trūkuma. Skolēni nokļuva kategorijā “Nemaz neietekmē”, ja viņu skolas direktors šo atbildi bija izvēlējis, raksturojot sešus no divpadsmit resursiem, kas uzskaitīti 13.1. tabulā. Savukārt kategoriju “Ļoti ietekmē” veido skolēni no skolām, kuru direktori par sešiem no divpadsmit resursiem atzīmējuši, ka to trūkums ļoti ietekmē mācību kvalitāti. Redzams, ka resursu nepietiekamība vai neatbilstība lielākajā daļā *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstu nemaz neietekmē vai nedaudz ietekmē mācību procesa kvalitāti. Pētījuma dalībvalstu vidū ir valstis, kurās direktori ir norādījuši, ka resursu nepietiekamība vai neatbilstība ļoti ietekmē izglītības kvalitāti, piemēram, iepriekš norādīto resursu nepietiekamību vai neatbilstību kā izglītības kvalitāti ļoti ietekmējošu norādījuši 37% Kuveitas, 35% Kataras, 22% Kazahstānas un 16% Apvienoto Arābu Emirātu skolu direktori. Situācija ar resursu nepietiekamību vai neatbilstību nav viennozīmīga, jo lielai daļai valstu direktoru skatījumā resursu nepietiekamība nedaudz ietekmē izglītības kvalitāti, un tā ir lielāka vai mazāka problēma. Daļēja resursu nepietiekamība vai neatbilstība nav problēma tikai Latvijas skolās.

13.2. tabula (1. daļa). Resursu nepietiekamības/neatbilstības ietekme uz mācību procesa kvalitāti starptautiskā salīdzinājumā – skolēnu īpatsvars katrā kategorijā un atbilstošie vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Nemaz neietekmē		Nedaudz ietekmē		Ļoti ietekmē	
	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)
Austrālija	64 (3,4)	552 (3,1)	35 (3,3)	530 (4,7)	2 (0,9)	~ ~
Singapūra	63 (0,0)	574 (4,0)	32 (0,0)	575 (6,1)	6 (0,0)	601 (11,8)
Slovēnija	62 (4,6)	545 (2,7)	38 (4,6)	539 (3,3)	0 (0,0)	~ ~
Nīderlande	62 (4,4)	547 (2,4)	38 (4,4)	544 (4,6)	0 (0,0)	~ ~
Zviedrija	55 (4,3)	560 (3,5)	44 (4,3)	549 (3,1)	0 (0,5)	~ ~
Kanāda	55 (2,5)	545 (2,4)	44 (2,5)	542 (3,1)	2 (0,7)	~ ~
Bulgārija	54 (3,7)	559 (5,7)	45 (3,6)	541 (6,8)	1 (0,7)	~ ~
Jaunzēlande	54 (3,7)	530 (4,2)	45 (3,7)	522 (5,3)	2 (1,0)	~ ~
Polija	53 (4,3)	568 (2,9)	47 (4,3)	561 (3,4)	0 (0,0)	~ ~
ASV	52 (4,0)	555 (4,0)	46 (4,1)	540 (5,3)	2 (1,0)	~ ~
Čehija	51 (3,4)	543 (2,5)	48 (3,4)	544 (3,5)	1 (0,6)	~ ~
Anglija	51 (4,1)	561 (2,9)	49 (4,1)	557 (3,2)	0 (0,0)	~ ~
Dānija	47 (4,2)	550 (3,3)	53 (4,1)	545 (2,9)	0 (0,5)	~ ~
Ziemeļirija	44 (5,6)	564 (4,3)	54 (5,6)	564 (3,9)	2 (1,3)	~ ~
Norvēģija (5)	42 (4,5)	566 (3,1)	57 (4,5)	554 (2,9)	0 (0,3)	~ ~
Vācija	40 (3,7)	547 (3,4)	59 (3,8)	530 (5,6)	1 (0,6)	~ ~
Slovākija	40 (3,8)	535 (4,3)	59 (3,7)	534 (5,0)	1 (0,7)	~ ~
Bahreina	38 (3,0)	463 (4,8)	48 (3,1)	432 (3,8)	14 (2,1)	449 (7,0)
Spānija	36 (2,9)	537 (2,5)	62 (3,0)	524 (2,1)	2 (0,8)	~ ~
Somija	36 (4,0)	567 (3,8)	62 (4,1)	566 (2,5)	2 (1,2)	~ ~
Austrija	36 (4,1)	548 (3,5)	64 (4,0)	536 (3,1)	0 (0,5)	~ ~
Latvija	35 (4,3)	554 (3,5)	58 (4,2)	560 (2,5)	7 (2,0)	554 (10,8)
Īrija	34 (4,0)	570 (3,1)	66 (4,0)	565 (3,2)	0 (0,0)	~ ~
Čīle	34 (4,6)	508 (5,2)	62 (4,8)	485 (3,8)	4 (1,9)	505 (8,5)
Apvienotie Arābu Emirāti	31 (1,8)	495 (5,7)	53 (2,4)	426 (4,1)	16 (1,7)	448 (9,4)

13.2. tabula (2. daļa). Resursu nepietiekamības/neatbilstības ietekme uz mācību procesa kvalitāti starptautiskā salīdzinājumā – skolēnu īpatsvars katrā kategorijā un atbilstošie vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Nemaz neietekmē		Nedaudz ietekmē		Ļoti ietekmē	
	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)
Katara	31 (0,4)	480 (3,8)	34 (0,3)	435 (2,8)	35 (0,3)	416 (2,8)
Krievija	30 (3,4)	585 (5,0)	65 (3,6)	579 (3,1)	4 (1,4)	576 (15,2)
Lietuva	30 (3,8)	554 (4,8)	68 (3,9)	546 (3,7)	2 (1,3)	~ ~
Beļģija (flāmu)	30 (3,9)	530 (4,3)	70 (3,9)	524 (2,7)	0 (0,2)	~ ~
Gruzija	29 (3,3)	500 (5,0)	70 (3,2)	485 (3,8)	1 (0,6)	~ ~
Kazahstāna	27 (4,2)	543 (5,0)	51 (4,2)	531 (4,3)	22 (3,5)	541 (5,2)
Izraēla	26 (3,7)	559 (4,6)	60 (4,3)	530 (5,1)	14 (2,7)	481 (10,6)
Malta	24 (0,1)	454 (3,3)	72 (0,1)	451 (1,9)	5 (0,1)	464 (4,3)
Omāna	21 (2,3)	439 (5,3)	62 (2,9)	413 (4,3)	17 (2,3)	414 (7,1)
Beļģija (franču)	20 (3,3)	500 (4,9)	80 (3,3)	498 (3,3)	0 (0,0)	~ ~
Portugāle	20 (3,6)	537 (7,4)	78 (4,0)	526 (2,3)	2 (1,9)	~ ~
Taivāna	17 (3,3)	562 (4,2)	69 (4,1)	559 (2,3)	14 (2,9)	553 (5,3)
Francija	17 (3,3)	520 (5,3)	83 (3,3)	510 (2,8)	0 (0,0)	~ ~
Ungārija	15 (3,1)	551 (10,5)	82 (3,5)	553 (3,0)	4 (1,6)	560 (19,2)
Itālija	11 (2,2)	553 (8,3)	88 (2,1)	548 (2,4)	1 (0,9)	~ ~
Ēģipte	10 (2,1)	366 (22,5)	81 (3,2)	329 (6,0)	9 (2,6)	308 (22,0)
Azerbaidžāna	8 (2,7)	439 (27,2)	84 (3,3)	471 (3,9)	7 (2,2)	514 (14,5)
Maroka	8 (2,3)	326 (12,8)	84 (3,1)	360 (4,1)	8 (2,3)	358 (23,8)
Irāna	7 (1,7)	482 (10,0)	78 (2,8)	425 (5,0)	15 (2,5)	414 (10,3)
Trinidāda un Tobago	6 (2,2)	517 (21,1)	88 (3,1)	482 (4,1)	6 (2,2)	483 (13,1)
Dienvidāfrika	6 (1,6)	410 (24,4)	89 (2,2)	314 (4,4)	4 (1,5)	302 (31,9)
Kuveita	4 (1,5)	444 (34,0)	59 (4,8)	388 (6,6)	37 (4,7)	400 (7,4)
Makao	4 (0,0)	521 (3,9)	89 (0,1)	546 (1,1)	7 (0,1)	553 (4,3)
Saūda Arābija	2 (0,8)	~ ~	77 (2,6)	426 (4,5)	21 (2,5)	446 (10,5)
Honkonga	1 (0,8)	~ ~	88 (2,5)	571 (2,9)	12 (2,4)	559 (6,8)
<i>Starptautiski vidēji</i>	31 (0,5)	521 (1,4)	62 (0,5)	507 (0,6)	6 (0,2)	474 (2,8)

13.2. tabula (3. daļa). Resursu nepietiekamības/neatbilstības ietekme uz mācību procesa kvalitāti starptautiskā salīdzinājumā – skolēnu īpatsvars katrā kategorijā un atbilstošie vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Nemaz neietekmē		Nedaudz ietekmē		Ļoti ietekmē	
	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	Vidējie LS (st. k.)
<i>Salīdzinošās novērtēšanas dalībnieki</i>						
Kvebeka, Kanāda	61 (5,4)	552 (3,0)	37 (5,6)	542 (5,9)	2 (1,5)	~ ~
Madride, Spānija	58 (3,8)	554 (2,8)	42 (3,8)	542 (2,5)	0 (0,0)	~ ~
Ontārio, Kanāda	56 (4,3)	546 (3,7)	42 (4,3)	541 (5,2)	2 (1,3)	~ ~
Buenosairesas, Argentīna	51 (4,2)	495 (4,6)	49 (4,2)	465 (4,6)	0 (0,0)	~ ~
Dānija (3)	47 (3,9)	501 (4,2)	52 (3,9)	500 (3,7)	0 (0,1)	~ ~
Maskava, Krievija	46 (4,0)	614 (3,5)	49 (4,1)	611 (3,1)	5 (1,8)	608 (9,2)
Norvēģija (4)	44 (4,5)	522 (3,2)	56 (4,5)	514 (2,6)	0 (0,0)	~ ~
Dubaija, AAE	44 (0,3)	527 (2,8)	39 (0,3)	495 (2,5)	17 (0,3)	532 (6,1)
Andalūzija, Spānija	28 (3,5)	534 (2,9)	72 (3,5)	521 (2,6)	0 (0,0)	~ ~
Abū Dabī, AAE	25 (3,1)	471 (10,6)	59 (3,6)	397 (6,4)	16 (2,5)	392 (11,4)
Dienvidāfrika angļu/afrikāņu/ zulu val. (5)	8 (3,2)	506 (22,7)	84 (4,4)	403 (7,2)	8 (3,6)	384 (38,5)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

~ – nav pietiekamu datu

IKT resursi skolās, kas saistīti ar ziņošu personālu, audiovizuālajiem mācību rīkiem, datortehniku mācību procesa vajadzībām, datorprogrammām vai lietotnēm lasīšanas mācīšanai u. c., ir nepieciešami, un to nepietiekamību Latvijas skolu direktori raksturo kā mazliet, diezgan vai ļoti mācību procesa kvalitāti ietekmējošu. Kā zināms, digitālās tehnoloģijas ļoti strauji attīstās, un izglītības iestādēm ne vienmēr

ir iespēja sekot līdzi šai attīstībai, nepieciešamos resursus ieviešot skolās. IKT rīki tiek vērtēti kā nepieciešami, lai dažādotu mācību procesu un skolēniem sniegtu vairāk iespēju informācijas iegūšanai. Tomēr, kā jau minēts 7. nodaļā, informācijas tehnoloģiju izmantošana mācībās nebūt nav vērtējama tikai un vienīgi pozitīvi. Piemēram, Rumānijā tika aptaujāti studenti, kuri studē pirmsskolas un sākumskolas skolotāju studiju programmās, lai noskaidrotu viņu domas par datoru izmantošanu izglītībā. Kā galvenās priekšrocības tika uzskaitītas: liels informācijas daudzums, ko iespējams atrast internetā, interesantāks mācīšanās process, izmantojot speciālas datorprogrammas, valodu apguve un interneta piedāvātie saziņas līdzekļi. Tomēr tika norādīti arī trūkumi, ja IKT tiek izmantotas nepareizi. Piemēram, liels informācijas apjoms var kaitēt, ja skolēni piekļūst saturam, kas nav atbilstošs skolēna vecumam, savukārt komunikācijas rīki var nelabvēlīgi ietekmēt rokrakstu, pareizrakstību un gramatikas lietojumu. Turklāt studentu domas par datoru izmantošanu izglītībā mainījās otrajā un trešajā studiju gadā, kad viņi jau bija strādājuši skolā un iepazinušies ar priekšrocībām, trūkumiem un riskiem (Zsoldos-Marchis, 2017). Tāpēc skolotājiem un direktoriem būtu rūpīgi jāpārdomā, kā tiek un tiks izmantota un cik nepieciešama ir datortehnika un datorprogrammas, lai neradītu apstākļus, kas varētu negatīvi ietekmēt mācību procesu un skolēnu prasmes un zināšanas.

13.2. Skolu direktoru vērtējums par izglītības vidi skolā

Skolu direktoriem *PIRLS 2016* pētījumā tika lūgts raksturot dažādas parādības viņu vadītajās skolās (sk. 13.3. tabulu). Vairāk nekā puse direktoru aktivitātes, kas ir saistītas ar vecāku iesaisti bērnu izglītībā, raksturoja kā vidējas. Taču tās starp daudzām citām tika arī visbiežāk raksturotas kā zemas vai ļoti zemas. 18% Latvijas skolu direktoru norādīja, ka vecāku līdzdalība, lai nodrošinātu skolēnu gatavību mācīties, ir zema vai ļoti zema, 15% direktoru norādīja, ka zema vai ļoti zema ir arī vecāku iesaistīšanās skolas dzīvē, savukārt 13% direktoru norādīja, ka zems vai ļoti zems ir vecāku atbalsts skolēnu sasniegumiem. Turklāt neviens direktors nenorādīja, ka direktora vadītajā skolā būtu vērojams ļoti augsts vecāku atbalsts skolēnu sasniegumiem.

13.3. tabula. *Latvijas skolu direktoru atbilžu īpatsvars (%) par skolas un vecāku attieksmi pret skolēnu sasniegumiem*

Kā jūs raksturotu minētās parādības jūsu skolā?	Ļoti augsta, % (st. k.)	Augsta, % (st. k.)	Vidēja, % (st. k.)	Zema, % (st. k.)	Ļoti zema, % (st. k.)
Skolotāju izpratne par skolas mācību plānu mērķiem	28 (5,95)	64 (5,50)	8 (4,02)	0 (0,00)	0 (0,00)
Skolotāju sekmes skolas mācību plānu īstenošanā	17 (4,84)	66 (4,90)	17 (4,87)	0 (0,00)	0 (0,00)
Skolotāju gaidas attiecībā uz skolēnu panākumiem	10 (3,21)	68 (5,35)	22 (4,24)	0 (0,00)	0 (0,00)
Skolotāju spēja iedvesmot skolēnus	8 (3,28)	54 (5,68)	38 (5,65)	0 (0,00)	0 (0,00)
Skolas vadības un skolotāju sadarbība mācību procesa plānošanā	13 (3,77)	73 (5,05)	14 (4,62)	0 (0,00)	0 (0,00)
Vecāku iesaistīšanās skolas dzīvē	3 (0,75)	25 (4,94)	57 (5,03)	15 (4,39)	0 (0,35)
Vecāku līdzdalība, lai nodrošinātu skolēnu gatavību mācīties	0 (0,28)	21 (3,92)	61 (5,82)	18 (5,52)	0 (0,00)
Vecāku gaidas attiecībā uz skolēnu panākumiem	19 (5,10)	55 (6,21)	24 (4,75)	1 (1,01)	0 (0,00)
Vecāku atbalsts skolēnu sasniegumiem	0 (0,00)	24 (4,13)	63 (6,29)	12 (4,69)	1 (1,06)
Skolēnu vēlme pēc labiem sasniegumiem	3 (2,13)	45 (6,71)	48 (6,13)	4 (2,47)	0 (0,00)
Skolēnu spēja sasniegt skolas akadēmiskos mērķus	1 (0,82)	18 (3,19)	78 (2,97)	3 (2,29)	0 (0,00)
Skolēnu cieņa pret klasesbiedriem, kam ir labi panākumi mācībās	4 (2,18)	61 (4,63)	35 (4,39)	0 (0,33)	0 (0,00)
Skolas vadības gaidas attiecībā uz augstiem skolēnu sasniegumiem	14 (4,19)	70 (5,75)	14 (4,54)	2 (2,07)	0 (0,00)
Skolas vadības gaidas attiecībā uz skolotāju palīdzību skolēniem sasniegt augstus sasniegumus	3 (1,20)	79 (4,97)	7 (3,43)	0 (0,00)	0 (0,00)
Skolotāju atbalsts vecākiem, lai skolēni sasniegtu augstus rezultātus	3 (1,20)	72 (4,77)	25 (4,76)	0 (0,33)	0 (0,00)
Skolotāju un skolas vadības sadarbība, kas orientēta uz augstiem skolēnu sasniegumiem	11 (3,51)	71 (5,75)	17 (5,01)	0 (0,37)	0 (0,00)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Analizējot dažādās parādības skolā (sk. 13.3. tabulu), redzams, ka 92% Latvijas skolu direktoru skolotāju izpratni par skolas mācību plānu mērķiem vērtē kā ļoti augstu vai augstu, 83% direktoru kā ļoti augstas vai augstas vērtē arī skolotāju sekmes skolas mācību plānu īstenošanā. 86% direktoru kā ļoti augstu vai augstu vērtē skolas vadības un skolotāju sadarbību mācību procesa plānošanā. Ir vērojama pozitīva saistība starp skolotāju izpratni par skolas mācību plānu mērķiem un skolotāju sekmēm skolas mācību plānu īstenošanā. Apskatot direktoru atbildes par skolas vadību, redzams, ka 84% Latvijas skolu direktoru kā augstas vai ļoti augstas vērtē skolas vadības gaidas attiecībā uz augstiem skolēnu sasniegumiem. 12. nodaļā tika vērtētas direktoru atbildes uz jautājumu, cik ļoti viņi piekrīt apgalvojumam, ka gaida no saviem skolēniem augstus sasniegumus (sk. 12.7. tabulu). Šajā jautājumā 44% direktoru norādīja, ka tam pilnīgi piekrīt, savukārt 54% direktoru – ka drīzāk piekrīt. Tātad 98% direktoru norādīja, ka gaida no saviem skolēniem augstus sasniegumus, tomēr, atbildot par skolas vadību, tikai 84% direktoru norādīja, ka to pašu dara arī skolas vadība. Iespējams, direktori vērtējuši visas skolas vadības gaidas. Latvijā vadības komandā visbiežāk tiek iekļauts direktora vietnieks (93% gadījumu), skolas padomes pārstāvji (80% gadījumu), skolotāji (73% gadījumu), skolēni (59% gadījumu) un skolēnu vecāki vai aizbildņi (42% gadījumu) (OECD, 2013). Līdz ar to, izvērtējot visu skolas vadībā iesaistīto personālu, kopumā skolas vadības gaidas attiecībā uz skolēnu augstiem sasniegumiem ir nedaudz zemākas par direktora gaidām. Lai gan šī starpība ir maza, tomēr direktoriem būtu jāvērs uz to savas skolas vadības uzmanība, un visai skolas vadībai būtu jāgaida no skolēniem augsti sasniegumi, jo, kā tika minēts 12. nodaļā, skolēni, to apzinoties, cenšas šīs gaidas attaisnot. Turklāt arī skolotāju un skolas vadības attieksme veido mācību vidi, kas sekmē skolēnu sasniegumus.

Viens no mācību vides veidotājiem un sekmētājiem ir arī pats skolēns. Skolu direktoriem tika jautāts par problēmām, kas skar 4. klases skolēnus (sk. 13.4. tabulu). 1% Latvijas skolu direktoru kā ļoti lielu problēmu norādīja darba traucēšanu klasē, pārējās norādītās problēmas neviens no direktoriem neapzīmēja kā ļoti lielas. 92% direktoru norādīja, ka vandālisms viņu vadītajā skolā nav problēma 4. klašu

skolēnu vidū, tāpat 91 % direktoru norādīja, ka skolotāju vai personāla iebiedēšana vai vārdiska apvainošana (tostarp īsziņu, e-pasta ziņojumu u. c. formā) nav problēma. Arī zādzības nav problēma 88 % direktoru vadītajās skolās. Lai gan lielākā daļa direktoru norādīja, ka nosauktās parādības lielākoties nav problēma 4. klašu skolēnu vidū, tomēr darba traucēšana klasē ir neliela problēma 43 % skolu, necenzētu vārdu lietošana – 52 % skolu, iebiedēšana vai vārdiska apvainošana skolēnu vidū (tostarp īsziņu, e-pasta ziņojumu u. c. formā) – 48 % skolu, fiziski konflikti skolēnu vidū – 35 % skolu. Lai gan direktori ir norādījuši, ka tās ir nelielas problēmas, tomēr šīs parādības, kas ir saistītas ar skolēnu uzvedību un attieksmi, traucē skolēniem mācību procesā un ietekmē mācību vidi skolā kopumā. Skolēnu uzvedības problēmu saistība ar lasītprasmes sasniegumiem aplūkota 5. nodaļā.

13.4. tabula. *Latvijas skolu direktoru atbilžu īpatsvars (%) jautājumos par problēmām 4. klašu skolēnu vidū*

Cik lielā mērā katrā no nosauktajām parādībām ir problēma jūsu skolas 4. klašu skolēnu vidū?	Nav problēma, % (st. k.)	Neliela problēma, % (st. k.)	Ir problēma, % (st. k.)	Ļoti liela problēma, % (st. k.)
Ierašanās skolā novēloti	77 (3,70)	22 (3,71)	1 (0,55)	0 (0,00)
Kavējumi (t. i., neattaisnoti kavējumi)	78 (4,39)	19 (4,28)	3 (1,47)	0 (0,00)
Darba traucēšana klasē	45 (6,00)	43 (5,92)	12 (3,89)	1 (0,43)
Norakstīšana	73 (4,21)	25 (3,91)	2 (1,60)	0 (0,00)
Necenzētu vārdu lietošana	37 (6,38)	52 (6,65)	12 (2,76)	0 (0,00)
Vandālisms	92 (2,42)	7 (2,38)	1 (0,43)	0 (0,00)
Zādzības	88 (3,80)	12 (3,79)	0 (0,33)	0 (0,00)
Iebiedēšana vai vārdiska apvainošana skolēnu vidū (tostarp īsziņu, e-pasta ziņojumu u. c. formā)	46 (4,91)	48 (5,39)	6 (2,30)	0 (0,00)
Fiziski konflikti skolēnu vidū	59 (4,67)	35 (5,39)	6 (2,76)	0 (0,00)
Skolotāju vai personāla iebiedēšana vai vārdiska apvainošana (tostarp īsziņu, e-pasta ziņojumu u. c. formā)	91 (2,88)	8 (2,81)	1 (0,75)	0 (0,00)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Analizētie dati akcentē skolas ikdienas dzīvi. Lielākā daļa Latvijas skolu direktoru norādīja, ka 13.4. tabulā minētās parādības nav problēma viņu vadītajās skolās, taču ir skolas, kurās minētās parādības lielākā vai mazākā mērā tomēr pastāv, un tas liek domāt par šo problēmu novēršanu. Ierašanos novēloti, kavējumus, vandālismu, zādzības direktori varētu novērst ar stingrākiem iekšējās kārtības noteikumiem un skolotāju atbalstu šo noteikumu ievērošanai. Norakstīšanas un ne-cenzētu vārdu lietošanas novēršana ir gan skolas vadības, gan skolotāju kopējs darbs, tāpat kā iebiedēšanas vai vārdiskas apvainošanas novēršana. Arvien vairāk pētījumu tiek veikti par mobingu un skolēnu fizisku un emocionālu vardarbību. Bieži vien iebiedēšana ir novērojama starpbrīžos un laikā, kad skolēni iet uz vai no skolas. Tāpēc ne vienmēr skolotāji to uzreiz var pamanīt. Zēni izmanto iebiedēšanu biežāk fiziskos uzbrukumus, bet meitenes izmanto iebiedēšanu, ja viņas tiek apvainotas vai ignorētas (Poláková, 2018). Šīs problēmas nopietnību atklāj arī pētījums, kas aicina speciālistus pievērst nopietnāku uzmanību jauniešiem, kuri tiek iebiedēti un kuri iebiedē, ņemot vērā, ka iebiedēšana atstāj sekas uz cilvēka psihoemocionālo stāvokli (Cosma et al., 2018). Svarīgi, lai skolotāji iesaista vecākus iebiedēšanas pārtraukšanai (Talts et al., 2017).

Minētās problēmas ir orientētas uz skolēniem, tomēr tās tieši ietekmē arī skolotājus un viņu profesionālo darbību. Tiek veikti dažādi pētījumi, lai identificētu izglītības vides riskus. Riski var samazināt izglītības efektivitāti un ietekmēt skolotāju garīgo un fizisko veselību, to pasliktinot (Kayumova, Zakirova, 2016). Skolā mācību vidi lielākoties veido un sekmē skolotāji. Tāpēc skolu direktoriem *PIRLS 2016* pētījuma aptaujā tika jautāts arī par problēmām, kas ir skolotāju vidū.

Latvijas skolu direktori nevienam no nosauktajām parādībām skolotāju vidū nenorādīja kā ļoti lielu problēmu (sk. 13.5. tabulu). Lielākā daļa direktoru norādīja, ka minētās parādības nav problēmas viņu vadītajās skolās. Kā nelielu problēmu 8% direktoru norādīja skolotāju ierašanos ar nokavēšanos vai došanos prom pirms darba laika beigām, 3% direktoru – skolotāju neierašanos darbā, 22% direktoru – skolotāju nespēju izpildīt mācību plānu, savukārt 42% direktoru – skolotāju nespēju īstenot skolas mērķus attiecībā uz skolēnu sasniegumiem.

13.5. tabula. Latvijas skolu direktoru atbilžu īpatsvars (%) par problēmām skolas skolotāju vidū

Cik lielā mērā katra no nosauktajām parādībām ir problēma skolotāju vidū jūsu skolā?	Nav problēma, % (st. k.)	Neliela problēma, % (st. k.)	Ir problēma, % (st. k.)	Ļoti liela problēma, % (st. k.)
Ierašanās ar nokavēšanos vai došanās prom pirms darba laika beigām	92 (2,30)	8 (2,30)	0 (0,00)	0 (0,00)
Neierašanās darbā	97 (1,55)	3 (1,55)	0 (0,00)	0 (0,00)
Nespēja izpildīt mācību plānu	78 (5,34)	22 (5,34)	0 (0,00)	0 (0,00)
Nespēja īstenot skolas mērķus attiecībā uz skolēnu sasniegumiem	58 (6,08)	42 (6,08)	0 (0,31)	0 (0,00)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Direktori norādīja, ka skolotāju vidū pārsvarā minētās parādības nav problēmas vai ir nelielas problēmas. Skolotāju kavējumi un neierašanās darbā vairumam direktoru nav problēma. Kā jau tika minēts, nedaudz atšķirīga situācija ir ar skolotāju nespēju izpildīt mācību plānu. 22% Latvijas skolu direktoru to ir norādījuši kā nelielu problēmu. Direktoriem ir jāveicina skolotāju spēja izpildīt mācību plānu, nodrošinot skolotājiem nepieciešamo atbalstu vai palīdzību. 42% direktoru norādīja, ka neliela problēma ir skolotāju nespēja īstenot skolas mērķus attiecībā uz skolēnu sasniegumiem. Minētās problēmas cēlonis gan nav skaidrs – vai tās ir augstās direktoru gaidas attiecībā uz skolēnu sasniegumiem, kuras skolotāji nespēj īstenot, vai arī tas ir saistīts ar skolotāju nespēju īstenot mācību plānu, ko gaida skolas vadība. Lai gan ir pozitīva saistība starp direktoru gaidām attiecībā uz skolēnu augstiem sasniegumiem un to, ka skolotāji par tām zina, tomēr tas nenorāda uz skolotāju profesionālās darbības aspektiem, kāpēc viņi nespēj īstenot skolas mērķus attiecībā uz skolēnu sniegumu.

13.3. Skolotāju viedoklis par skolu

Viens no mācību vides faktoriem ir skolotāji un viņu profesionālā darbība. Turklāt sociālo klimatu izglītības iestādēs nosaka attiecības starp skolotājiem un skolēniem un attiecības pašu skolēnu vidū (Allodi, 2010).

PIRLS 2016 pētījumā 4. klašu skolotājiem tika lūgts raksturot 13.6. tabulā minētās parādības. 97% Latvijas 4. klašu skolotāju norādīja, ka skolas vadības gaidas attiecībā uz skolotāju palīdzību skolēniem sasniegt augstus sasniegumus ir ļoti augstas vai augstas, savukārt 95% skolotāju norādīja, ka ļoti augsta vai augsta ir skolotāju izpratne par skolas mācību plānu mērķiem. Skolas vadības gaidas attiecībā uz augstiem skolēnu sasniegumiem kā ļoti augstas vai augstas novērtēja 93% skolotāju. Vien 27% skolotāju kā ļoti augstu vai augstu norādīja vecāku atbalstu skolēnu sasniegumiem, 6% skolotāju to vērtēja kā zemu un ļoti zemu. Vecāku līdzdalību, lai nodrošinātu skolēnu gatavību mācīties, un skolēnu spēju sasniegt skolas akadēmiskos mērķus kā ļoti augstu vai augstu novērtējuši 35% skolotāju, savukārt 9% skolotāju vecāku līdzdalību, lai nodrošinātu skolēnu gatavību mācīties, novērtējuši kā ļoti zemu vai zemu. Gan ceturtdaļa (25%) vecāku nepiekrīta apgalvojumam, ka skolotājs sniedz padomus, kā labāk palīdzēt bērnam uzlabot lasītprasmi, gan 26% skolotāju norādīja, ka skolotāju atbalsts vecākiem, lai skolēni sasniegtu augstus rezultātus, ir zems vai ļoti zems. Skolotājiem, neskatoties uz daudziem citiem pienākumiem, būtu jāvērs uzmanību arī uz padomu sniegšanu vecākiem, lai mājās vecāki varētu prasmīgāk sekmēt skolēnu mācību sasniegumus.

Lielākā daļa skolotāju Latvijā izglītības vides komponentus, kas saistīti ar skolēnu cieņu pret klasesbiedriem, kuriem ir labi panākumi mācībās, un skolotāju un skolas vadības sadarbību mācību procesa plānošanā, vērtē kā ļoti augstus vai augstus. Skolotājiem ir gan izpratne par mācību plānu mērķiem, gan sadarbība ar skolas vadību un vecākiem, un tas ir vērtējams kā pozitīvs aspekts, turklāt Latvijas dati parāda atzīstamu tendenci, ka 13.6. tabulā minētās parādības skolās tiek labi novērtētas un tās pozitīvi ietekmē arī skolēnu sasniegumus.

13.6. tabula (1. daļa). Skolas attieksme pret mācību sasniegumiem – Latvijas 4. klašu skolotāju atbilžu īpatnsvars (%) un atbilstošie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Kā jūs raksturotu minētās parādības jūsu skolā?	Ļoti augsta, % (st. k.)	LS (st. k.)	Augsta, % (st. k.)	LS (st. k.)	Vidēja, % (st. k.)	LS (st. k.)	Zema, % (st. k.)	LS (st. k.)	Ļoti zema, % (st. k.)	LS (st. k.)
Skolotāju izpratne par skolas mācību plānu mērķiem	38 (3,44)	565 (2,41)	57 (3,50)	554 (2,76)	5 (1,50)	543 (10,95)	0 (0,00)	—	0 (0,00)	—
Skolotāju sekmes skolas mācību plānu īstenošanā	16 (2,77)	563 (3,96)	67 (3,63)	559 (2,32)	17 (3,06)	551 (4,73)	0 (0,00)	—	0 (0,00)	—
Skolotāju gaidas attiecībā uz skolēnu panākumiem	13 (2,16)	562 (3,57)	66 (3,59)	559 (2,46)	21 (3,62)	552 (5,80)	0 (0,00)	—	0 (0,00)	—
Skolotāju spēja iedvesmot skolēnus	8 (2,28)	560 (5,60)	64 (3,75)	561 (2,20)	27 (3,89)	551 (4,18)	1 (0,75)	553 (8,70)	0 (0,00)	—
Skolas vadības un skolotāju sadarbība mācību procesa plānošanā	27 (3,65)	563 (3,10)	58 (3,47)	559 (2,49)	13 (2,61)	549 (6,14)	1 (0,71)	542 (24,05)	1 (0,37)	564 (3,57)
Vecāku iesaistīšanās skolas dzīvē	5 (1,64)	561 (7,82)	34 (3,55)	562 (3,12)	55 (3,82)	557 (2,70)	6 (1,50)	541 (9,31)	0 (0,35)	553 (3,77)
Vecāku līdzdalība, lai nodrošinātu skolēnu gatavību mācīties	2 (0,96)	568 (12,68)	33 (3,85)	567 (3,53)	56 (3,73)	554 (2,32)	8 (2,11)	543 (9,26)	1 (0,49)	598 (6,01)

13.6. tabula (2. daļa). Skolas attieksme pret mācību sasniegumiem – Latvijas 4. klašu skolotāju atbilžu īpatsvars (%) un atbilstošie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Kā jūs raksturotu minētās parādības jūsu skolā?	Ļoti augsta, % (st. k.)	LS (st. k.)	Augsta, % (st. k.)	LS (st. k.)	Vidēja, % (st. k.)	LS (st. k.)	Zema, % (st. k.)	LS (st. k.)	Ļoti zema, % (st. k.)	LS (st. k.)
Vecāku gaidas attiecībā uz skolēnu panākumiem	15 (2,46)	569 (5,82)	62 (3,62)	561 (2,48)	22 (3,17)	546 (3,98)	0 (0,41)	494 (9,26)	1 (0,70)	544 (6,75)
Vecāku atbalsts skolēnu sasniegumiem	2 (1,05)	562 (9,75)	25 (3,34)	566 (4,53)	67 (3,51)	558 (2,15)	6 (1,41)	533 (8,04)	0 (0,41)	494 (9,26)
Skolēnu vēlme pēc labiem sasniegumiem	8 (2,09)	562 (5,33)	54 (3,80)	563 (2,69)	37 (3,66)	550 (2,82)	1 (0,37)	549 (9,90)	0 (0,00)	—
Skolēnu spēja sasniegt skolas akadēmiskos mērķus	1 (0,95)	571 (5,67)	34 (3,30)	568 (3,04)	64 (3,51)	553 (2,48)	1 (0,86)	545 (17,67)	0 (0,00)	—
Skolēnu cieņa pret klasesbiedriem, kam ir labi panākumi mācībās	12 (2,90)	566 (6,35)	67 (3,23)	560 (2,16)	18 (2,46)	545 (4,63)	3 (1,19)	559 (8,45)	0 (0,00)	—
Skolas vadības gaidas attiecībā uz augstiem skolēnu sasniegumiem	23 (3,20)	566 (4,43)	70 (3,61)	556 (2,18)	6 (1,64)	553 (5,33)	0 (0,37)	564 (3,57)	0 (0,00)	—

13.6. tabula (3. daļa). Skolas attieksme pret mācību sasniegumiem – Latvijas 4. klašu skolotāju atbilžu īpatsvars (%) un atbilstošie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Kā jūs raksturotu minētās parādības jūsu skolā?	Ļoti augsta, % (st. k.)	LS (st. k.)	Augsta, % (st. k.)	LS (st. k.)	Vidēja, % (st. k.)	LS (st. k.)	Zema, % (st. k.)	LS (st. k.)	Ļoti zema, % (st. k.)	LS (st. k.)
Skolas vadības gaidas attiecībā uz skolotāju palīdzību skolēniem sasniegt augstus sasniegumus	29 (3,53)	564 (3,74)	68 (3,66)	557 (2,29)	3 (1,33)	539 (13,02)	0 (0,00)	—	0 (0,00)	—
Skolotāju atbalsts vecākiem, lai skolēni sasniegtu augstus rezultātus	6 (1,89)	566 (5,18)	67 (3,36)	559 (2,07)	25 (3,09)	554 (3,77)	2 (1,09)	563 (13,08)	0 (0,00)	—
Skolotāju un skolas vadības sadarbība, kas orientēta uz augstiem skolēnu sasniegumiem	21 (2,79)	564 (3,61)	57 (3,34)	559 (2,37)	22 (3,06)	551 (3,93)	1 (0,79)	551 (12,11)	0 (0,00)	—

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Apkopojot 13.6. tabulas rezultātus, var teikt, ka skolotāji Latvijā visus izglītības vides komponentus novērtē kā augstus, izņemot:

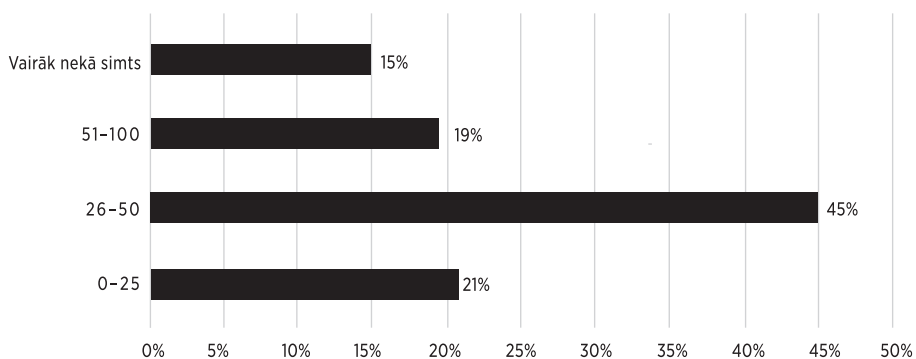
- vecāku līdzdalību, lai nodrošinātu skolēnu gatavību mācīties;
- vecāku atbalstu skolēnu sasniegumiem;
- skolēnu spēju sasniegt skolas akadēmiskos mērķus.

Skolēnu sasniegumi ir nozīmīgi augstāki, ja viņu skolotājs kā augstu novērtē savas skolas:

- skolotāju spēju iedvesmot skolēnus;
- vecāku gaidas attiecībā uz skolēnu panākumiem;
- skolēnu cieņu pret klasesbiedriem, kam ir labi panākumi mācībās.

Tā kā lasīšanu veicinoša vide nozīmē arī to, ka šajā vidē ir, ko lasīt, *PIRLS 2016* pētījuma aptaujā 4. klašu skolotājiem tika vaicāts, vai klasē ir bibliotēkas vai lasīšanas stūrītis. 67% Latvijas 4. klašu skolotāju atbildēja, ka klasē ir bibliotēka vai lasīšanas stūrītis, savukārt 33% klašu tādu nav. Kā rāda pētījumi, labi veidotas, augstas kvalitātes klases bibliotēkas var radīt interesi un motivāciju lasīt, atbalstīt diferencētu mācīšanu, nodrošināt līdzekļus lasīšanas praksei, kas nepieciešama, lai attīstītu eksperta līmeņa lasīšanas prasmes (Catapano et al., 2009). Tātad klases bibliotēka vai lasīšanas stūrītis ir izglītības vides komponents, kas veicina skolēnu lasītprasmi un interesi lasīt un uzzināt kaut ko jaunu.

Skolotāji, kuri norādīja, ka klasē ir bibliotēka vai lasīšanas stūrītis, tika lūgti norādīt, cik apmēram grāmatu ir klases bibliotēkā. Vairāk nekā 100 grāmatu bija 15% klašu, 51–100 grāmatas bija 19% klašu, 26–50 grāmatas bija 45% klašu, savukārt 25 un mazāk grāmatas bija 21% klašu (sk. 13.3. attēlu).

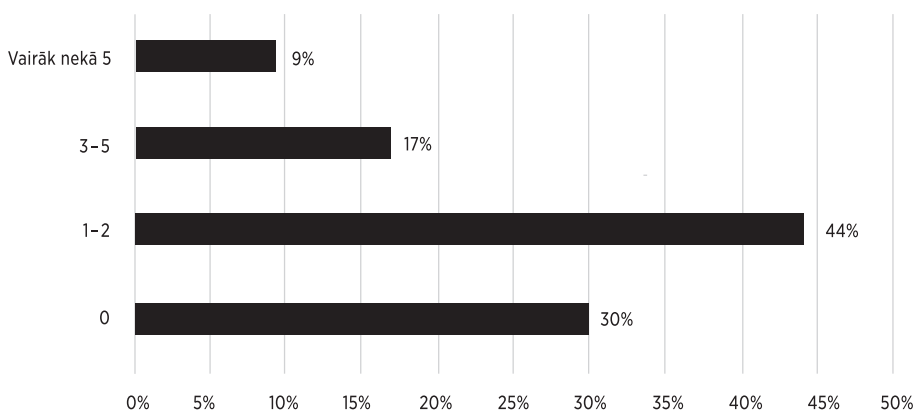


13.3. attēls. Latvijas 4. klašu bibliotēku īpatsvars (%), kurās ir attiecīgs skaits grāmatu

PIRLS 2016 skolotāju aptaujā tika lūgts norādīt arī aptuveno skaitu dažādu nosaukumu žurnālu, kas atrodas klases bibliotēkā. Tikai 9% Latvijas 4. klašu bibliotēku atradās vairāk nekā piecu dažādu nosaukumu žurnāli, 17% klašu bibliotēku

atradās 3–5 dažādu nosaukumu žurnāli, 44% klašu bibliotēku bija atrodami 1–2 dažādu nosaukumu žurnāli, savukārt 30% klašu bibliotēku žurnālu nebija vispār (sk. 13.4. attēlu). Tomēr ne vienmēr grāmatu un žurnālu skaits norāda uz klases bibliotēkas vērtīgumu. Skolotāji bieži vien izveido klases bibliotēku, taču skolēni šo bibliotēku neizmanto. Viens no ieteikumiem skolotājiem veiksmīgai klases bibliotēkas izveidei ir skolēnu iesaiste bibliotēkas izveidē (Jones, 2006).

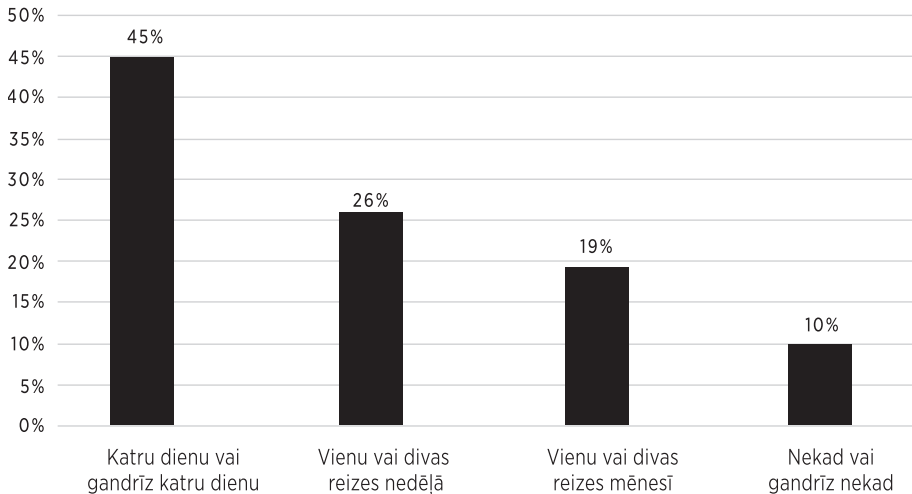
Ņemot vērā, ka klases bibliotēka vai lasīšanas stūritis ir nozīmīgs izglītības vides komponents, kas ne tikai sekmē skolēnu lasīšanas iespējas, bet arī var pozitīvi ietekmēt skolēnu interesi par lasīšanu, svarīga ir tā pieejamība skolēniem.



13.4. attēls. Latvijas 4. klašu bibliotēku īpatsvars (%), kurās ir attiecīgs skaits dažādu nosaukumu žurnālu

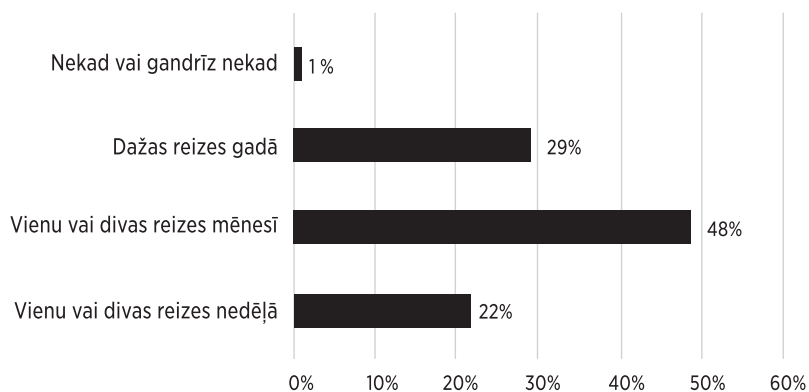
PIRLS 2016 pētījuma aptaujā 4. klašu skolotājiem tika lūgts norādīt, cik bieži viņi skolēniem dod laiku klases bibliotēkas vai lasīšanas stūriša izmantošanai (sk. 13.5. attēlu). Gandrīz puse Latvijas 4. klašu skolotāju (45%) katru dienu vai gandrīz katru dienu skolēniem dod laiku klases bibliotēkas vai lasīšanas stūriša izmantošanai, 26% skolotāju šādu laiku dod vienu vai divas reizes nedēļā, 19% skolotāju – vienu vai divas reizes mēnesī, savukārt 10% skolotāju nedod atsevišķu laiku klases bibliotēkas vai lasīšanas stūriša izmantošanai. Iespējams, ka šajos gadījumos skolotāji klases bibliotēkas grāmatas izmanto kā uzskates materiālus stundās vai kā palīgliteratūru stundu sagatavošanā, un tā nav pieejama skolēniem.

Lai gan 77% Latvijas 4. klašu skolotāju atļauj skolēniem ņemt grāmatas no klases bibliotēkas vai lasīšanas stūriša uz mājām, tomēr atlikušie 23% skolotāju to neatļauj darīt.



13.5. attēls. Latvijas 4. klašu skolotāju atbilžu īpatsvars (%) par to, cik bieži skolēniem tiek dots laiks klases bibliotēkas vai lasīšanas stūriša izmantošanai

Ņemot vērā bibliotēkas nozīmīgo lomu skolēnu lasītprasmes veicināšanā, svarīgi, lai skolā tiktu veicināta interese par bibliotēkas apmeklēšanu. *PIRLS 2016* pētījumā 4. klašu skolotājiem tika jautāts, cik bieži viņi skolēnus ved vai sūta uz kādu citu bibliotēku, izņemot klases bibliotēku (sk. 13.6. attēlu). Jāsecina, ka Latvijas sākumskolas skolotāji veicina skolēnu bibliotēkas apmeklēšanu. Tikai 1% skolotāju nekad vai gandrīz nekad neveicināja bērnu došanos uz kādu citu bibliotēku, izņemot klases bibliotēku. 29% skolēnu tiek vesti vai lūgti doties uz kādu bibliotēku dažas reizes gadā, tomēr kopumā vairākums skolotāju to dara biežāk. 48% 4. klašu skolotāju Latvijā vienu vai divas reizes mēnesī, savukārt 22% skolotāju vismaz vienu vai divas reizes nedēļā ved vai lūdz skolēnus aiziet uz kādu bibliotēku.



13.6. attēls. Latvijas 4. klašu skolotāju atbilžu īpatsvars (%) par to, cik bieži viņi ved vai rosina skolēnus apmeklēt bibliotēku, kas neatrodas klasē

Klases bibliotēkas ir nozīmīgs izglītības vides komponents, un lielākajā daļā valstu skolēniem klasē ir bibliotēka, kurās ir gan grāmatu, gan žurnālu kolekcijas. Turklāt skolēni var izmantot klases bibliotēku vismaz reizi mēnesī un ņemt grāmatas uz mājām. Vairumā valstu skolotāji ved skolēnus uz bibliotēku, kas nav klases bibliotēka, vismaz reizi mēnesī (sk. 13.7. tabulu).

13.7. tabula (1. daļa). Klases bibliotēku raksturojums starptautiskā kontekstā PIRLS 2016 pētījumā un tā saistība ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem (LS)

Valsts	Ir klases bibliotēka		Skolēni, % (st. k.)						
	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)		Kuriet vismaz 3 dažādu nosaukumu žurnāli klases bibliotēkā	Kuriet vismaz 50 grāmatu klases bibliotēkā	Kuriet vismaz vienu reizi nedēļā atlaists izmantot klases bibliotēku	Kuri var ņemt grāmatas uz mājām no klases bibliotēkas	Kurus skolotāji vismaz reizi mēnesī ved uz bibliotēku, kas nav klases bibliotēka	
		Jā	Jā						Nē
ASV	98 (1,1)	550 (3,2)	~	~	35 (3,6)	92 (1,9)	97 (1,3)	87 (2,7)	94 (1,9)
Makao	98 (0,0)	546 (1,1)	~	~	74 (0,1)	62 (0,1)	86 (0,1)	66 (0,1)	40 (0,1)
Honkonga	97 (1,2)	569 (2,8)	546 (32,3)		46 (4,5)	78 (3,3)	82 (2,9)	47 (4,5)	59 (5,0)
Jauzēlande	97 (1,2)	527 (2,4)	533 (11,6)		42 (3,5)	36 (3,5)	95 (1,4)	60 (3,1)	91 (2,0)
Īrija	96 (2,0)	567 (2,6)	569 (18,7)		23 (3,0)	82 (3,7)	94 (2,2)	86 (3,1)	43 (4,6)
Beļģija (flāmu)	96 (1,4)	526 (1,8)	510 (10,4)		22 (2,3)	79 (2,9)	87 (2,2)	59 (3,3)	51 (3,2)
Kanāda	95 (1,0)	542 (2,0)	564 (6,8)		47 (2,2)	84 (1,7)	94 (1,2)	76 (2,1)	93 (1,2)
Malta	94 (0,1)	452 (1,9)	463 (7,3)		40 (0,1)	54 (0,1)	90 (0,1)	71 (0,1)	82 (0,1)
Francija	94 (1,7)	512 (2,1)	502 (10,7)		68 (3,6)	57 (3,8)	84 (2,6)	64 (3,5)	47 (4,6)
Taiāna	94 (2,0)	559 (2,1)	562 (6,2)		42 (3,9)	73 (3,7)	77 (2,8)	68 (3,4)	86 (2,8)
Spānija	93 (1,0)	528 (1,8)	520 (4,8)		29 (2,9)	46 (2,7)	82 (2,4)	79 (2,2)	52 (2,6)
Ziemeļirija	93 (2,4)	565 (2,3)	551 (14,1)		23 (3,6)	85 (3,0)	90 (3,0)	88 (3,1)	65 (4,5)
Beļģija (franču)	93 (1,9)	497 (2,7)	503 (9,4)		74 (3,2)	69 (3,3)	81 (2,8)	60 (3,9)	46 (4,1)
Anglija	92 (2,2)	557 (2,1)	574 (7,8)		29 (3,3)	78 (3,3)	89 (2,6)	81 (3,0)	80 (2,8)
Austrālija	88 (2,2)	542 (2,7)	562 (9,0)		37 (3,0)	56 (3,6)	87 (2,4)	54 (3,5)	93 (1,5)

13.7. tabula (2. daļa). Klases bibliotēku raksturojums starptautiskā kontekstā PIRLS 2016 pētījumā un tā saistība ar skolēnu lasīprasmes sasniegumiem (LS)

Valsts	Ir klases bibliotēka		Skolēni, % (st. k.)					
	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)		Kuram vismaz 50 grāmatu klases bibliotēkā	Kuram vismaz 3 dažādu nosaukumu žurnāli klases bibliotēkā	Kurim vismaz vienu reizi nedēļā atlauts izmantot klases bibliotēku	Kuri var ņemt grāmatas uz mājām no klases bibliotēkas	Kurus skolotāji vismaz reizi mēnesī ved uz bibliotēku, kas nav klases bibliotēka
		Jā	Jā					
Vācija	87 (2,5)	535 (4,0)	541 (6,2)	44 (3,9)	30 (3,8)	66 (3,4)	62 (3,6)	56 (3,8)
Singapūra	84 (2,0)	575 (3,6)	584 (7,7)	33 (2,0)	33 (2,4)	70 (2,5)	63 (2,4)	50 (2,2)
Lietuva	84 (2,7)	549 (2,8)	543 (8,0)	31 (3,9)	49 (3,5)	72 (3,8)	82 (2,9)	78 (3,2)
Kazahstāna	83 (2,5)	533 (2,8)	549 (7,5)	22 (3,0)	76 (3,0)	80 (2,9)	79 (2,9)	95 (1,1)
Nīderlande	80 (3,3)	547 (2,2)	539 (3,5)	50 (3,9)	34 (4,0)	78 (3,3)	18 (3,2)	64 (3,9)
Austrija	79 (3,6)	540 (2,7)	546 (5,1)	43 (3,8)	27 (3,4)	73 (3,7)	68 (3,9)	69 (3,7)
Itālija	77 (3,8)	550 (2,6)	543 (5,3)	27 (3,2)	14 (2,7)	56 (4,2)	73 (3,9)	37 (3,5)
Izraēla	75 (3,9)	529 (3,8)	534 (8,7)	15 (3,1)	31 (4,1)	66 (4,2)	57 (3,9)	61 (4,1)
Krievija	74 (3,2)	582 (2,6)	578 (4,9)	19 (2,6)	49 (3,2)	42 (3,5)	68 (3,7)	85 (2,6)
Čehija	74 (3,2)	544 (2,7)	542 (3,9)	20 (2,3)	29 (3,2)	56 (3,6)	55 (3,6)	40 (3,2)
Slovēnija	72 (3,1)	541 (2,1)	545 (3,8)	10 (2,2)	31 (3,2)	57 (3,3)	45 (3,9)	76 (2,5)
Ungārija	71 (3,7)	560 (3,6)	540 (6,3)	13 (2,8)	17 (2,7)	65 (3,6)	54 (3,8)	69 (3,9)
Apvienotie Arābu Emirāti	71 (2,8)	454 (3,4)	450 (6,7)	23 (1,6)	31 (2,4)	67 (2,8)	57 (2,5)	82 (2,0)
Latvija	67 (3,7)	556 (2,3)	561 (3,3)	23 (3,1)	17 (2,8)	47 (3,6)	52 (3,9)	70 (3,6)

13.7. tabula (3. daļa). Klases bibliotēku raksturojums starptautiskā kontekstā PIRLS 2016 pētījumā un tā saistība ar skolēnu lasītprasmes sasniegumiem (LS)

Valsts	Ir klases bibliotēka		Skolēni, % (st. k.)					
	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)		Kuriet vismaz 3 dažādu nosakumu žurnāli klases bibliotēkā	Kuriet vismaz vienu reizi nedēļā atlaists izmantot klases bibliotēku	Kuri var ņemt gramatas uz mājām no klases bibliotēkas	Kurus skolotāji vismaz reizi mēnesī ved uz bibliotēku, kas nav klases bibliotēka	
		Jā	Jā					Nē
Katarā	66 (2,1)	450 (2,9)	428 (4,9)	14 (1,5)	35 (3,3)	51 (3,0)	52 (2,6)	88 (1,0)
Bulgārija	66 (3,9)	556 (5,2)	542 (8,6)	4 (1,4)	31 (3,4)	35 (3,8)	58 (3,9)	76 (3,2)
Azerbaidžāna	64 (3,4)	481 (4,2)	457 (9,1)	12 (2,3)	36 (3,2)	51 (3,6)	60 (3,2)	70 (3,1)
Slovākija	63 (3,3)	537 (4,1)	531 (5,8)	8 (1,8)	26 (3,3)	49 (3,3)	52 (3,4)	56 (3,6)
Trinidāda un Tobago	61 (4,3)	479 (5,2)	479 (7,2)	16 (3,2)	27 (3,6)	57 (4,3)	38 (4,2)	59 (3,8)
Irāna	60 (3,8)	450 (5,3)	395 (7,8)	19 (2,4)	22 (3,0)	46 (3,8)	60 (3,8)	40 (3,4)
Gruzija	60 (3,5)	490 (3,7)	486 (4,6)	12 (2,0)	35 (3,3)	50 (3,6)	59 (3,6)	71 (3,2)
Omāna	59 (2,8)	427 (4,4)	408 (4,2)	14 (2,2)	40 (3,4)	54 (3,0)	51 (2,8)	89 (2,0)
Bahreina	58 (3,4)	456 (3,4)	434 (4,0)	13 (2,2)	31 (3,0)	44 (3,8)	50 (3,5)	92 (1,7)
Čīle	57 (4,4)	494 (4,1)	502 (5,3)	23 (4,2)	38 (4,7)	46 (4,1)	56 (4,2)	57 (4,6)
Dienvidāfrika	54 (3,8)	332 (8,2)	308 (6,9)	24 (3,2)	31 (3,4)	46 (4,0)	41 (3,6)	53 (3,8)
Portugāle	53 (3,4)	533 (3,2)	523 (3,3)	11 (2,5)	15 (2,4)	43 (3,5)	46 (3,5)	72 (3,1)
Maroka	51 (3,2)	371 (5,2)	343 (6,5)	10 (1,8)	25 (2,8)	29 (2,7)	44 (2,8)	15 (2,1)
Polija	48 (3,5)	562 (3,5)	567 (2,6)	11 (1,8)	9 (2,3)	15 (3,0)	21 (3,4)	70 (3,7)

13.7. tabula (4. daļa). Klases bibliotēku raksturojums starptautiskā kontekstā PIRLS 2016 pētījumā un tā saistība ar skolēnu lasīprasmes sasniegumiem (LS)

Valsts	Ir klases bibliotēka		Skolēni, % (st. k.)					
	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)		Kuram vismaz 3 dažādu nosaukumu žurnāli klases bibliotēkā	Kuram vismaz 50 grāmatu klases bibliotēkā	Kuram vismaz vienu reizi nedēļā atlaists izmantot klases bibliotēku	Kuri var ņemt grāmatas uz mājām no klases bibliotēkas	Kurus skolotāji vismaz reizi mēnesī ved uz bibliotēku, kas nav klases bibliotēka
		Jā	Jā					
Somija	45 (3,6)	563 (2,7)	568 (2,7)	8 (1,9)	19 (2,7)	40 (3,7)	23 (2,4)	72 (2,8)
Dānija	45 (3,9)	547 (3,3)	548 (2,8)	7 (2,1)	12 (2,0)	39 (3,9)	27 (3,6)	92 (1,5)
Kuveita	43 (4,2)	399 (6,6)	390 (6,0)	26 (5,1)	8 (2,6)	31 (5,0)	37 (3,8)	83 (2,9)
Zviedrija	41 (3,8)	552 (4,1)	557 (2,8)	11 (2,5)	19 (2,8)	35 (3,8)	26 (3,5)	71 (4,0)
Norvēģija (S)	38 (4,0)	564 (3,9)	556 (2,6)	16 (3,0)	9 (2,2)	36 (4,0)	33 (3,9)	81 (3,4)
Saūda Arābija	31 (3,3)	456 (7,9)	419 (5,5)	22 (3,0)	10 (2,3)	22 (3,2)	27 (3,1)	54 (4,4)
Ēģipte	14 (2,8)	349 (17,8)	325 (6,3)	8 (2,6)	0 (0,0)	12 (2,8)	12 (2,7)	61 (4,1)
Starptautiski vid.	72 (0,4)	514 (0,6)	507 (1,2)	32 (0,4)	33 (0,4)	61 (0,5)	55 (0,5)	67 (0,5)
<i>Salīdzinoties novērtēšanas dalībnieki</i>								
Kvebeka, Kanāda	98 (1,2)	546 (2,8)	~	50 (4,8)	82 (4,1)	98 (1,2)	76 (4,7)	92 (2,6)
Madride, Spānija	94 (1,9)	550 (2,1)	543 (7,0)	27 (3,8)	51 (3,9)	80 (3,4)	84 (2,8)	43 (4,3)
Ontārio, Kanāda	90 (2,4)	543 (3,3)	560 (7,9)	45 (4,4)	78 (3,2)	89 (2,5)	73 (3,8)	90 (2,2)

13.7. tabula (S. daļa). Klases bibliotēku raksturojums starptautiskā kontekstā PIRLS 2016 pētījumā un tā saistība ar skolēnu lasīprasmes sasniegumiem (LS)

Valsts	Skolēni, % (st. k.)		Ir klases bibliotēka					Skolēni, % (st. k.)				
	Jā	Nē	LS (st. k.)		Kuriem vismaz 50 grāmatu klases bibliotēkā	Kurām vismaz 3 dažādu nosaukumu žurnāli klases bibliotēkā	Kurām vismaz vienu reizi nedēļā atlaists izmantot klases bibliotēku	Kuri var ņemt grāmatas uz mājām no klases bibliotēkas	Kurus skolotāji vismaz reizi mēnesī ved uz bibliotēku, kas nav klases bibliotēka			
			Jā	Nē								
Andalūzija, Spānija	87 (2,9)	525 (2,3)	521 (5,3)		30 (3,8)	20 (3,3)	81 (3,2)	82 (3,3)	69 (3,6)			
Maskava, Krievija	78 (3,4)	611 (2,4)	617 (4,5)		31 (3,6)	55 (4,1)	32 (4,0)	75 (3,7)	82 (3,4)			
Dubaja, AAE	77 (2,6)	525 (2,5)	494 (6,2)		25 (1,7)	29 (2,2)	73 (2,9)	59 (3,2)	91 (1,3)			
Abu Dabi, AAE	75 (3,1)	407 (5,9)	444 (9,2)		34 (3,7)	32 (3,7)	71 (3,5)	61 (3,3)	84 (2,4)			
Dienvidāfrika angļu/afrīkāņu/ zulu val. (5)	62 (5,8)	417 (9,6)	411 (13,7)		31 (5,1)	41 (6,4)	54 (6,3)	39 (6,0)	53 (5,8)			
Buenosairesas, Argentīna	59 (4,0)	469 (4,1)	493 (5,6)		13 (2,5)	37 (3,8)	50 (3,9)	48 (4,0)	77 (3,3)			
Norvēģija (4)	56 (3,9)	520 (3,0)	514 (2,7)		20 (3,3)	30 (3,3)	54 (4,1)	36 (3,5)	77 (3,4)			
Dānija (3)	52 (4,1)	503 (4,3)	498 (4,0)		18 (2,8)	12 (3,0)	50 (4,2)	36 (4,0)	94 (2,2)			

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās
~ – nav pietiekamu datu

13.4. Skolēnu viedoklis par savu skolu

Pasaulē arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta tam, kā skolēni jūtas skolā. Pēdējo gadu laikā tiek runāts par skolēnu drošību skolā, un arī Latvijā šis jautājums ir kļuvis aktuāls. Turklāt ir svarīgi, vai skolēnam patīk būt skolā, vai skolēns jūtas skolai piederīgs, vai lepojas, ka mācās savā skolā, jo skolēnu labsajūta skolā ir nozīmīgs faktors, kas ietekmē arī skolēnu sasniegumus.

PIRLS 2016 pētījuma aptaujā skolēniem bija jānorāda, cik lielā mērā viņi piekrīt 13.8. tabulā iekļautajiem apgalvojumiem. Apkopojot Latvijas skolēnu atbildes, redzams, ka vairāk nekā puse skolēnu (61%) pilnīgi piekrīt tam, ka skolotāji skolā izturas taisnīgi pret viņiem, un 67% skolēnu pilnīgi piekrīt apgalvojumam, ka lepojas ar to, ka iet konkrētajā skolā. Nedaudz mazāk skolēnu (53%) pilnīgi piekrīt apgalvojumam, ka skolā jūtas droši, savukārt 49% skolēnu pilnīgi piekrīt apgalvojumam, ka jūtas piederīgi savai skolai. Salīdzinoši mazāk, tikai 34%, skolēnu pilnīgi piekrīt apgalvojumam, ka viņiem patīk būt skolā. Jāvērš uzmanība, ka drošs skolas klimats ir būtisks, lai skolēni spētu mācīties (Frank, Rosén, 2010). Turklāt drošs klimats ietver drošību ne tikai skolā kopumā, bet arī klasē un stundā, skolēnam apzinoties, ka klasesbiedri un skolotāji viņam nenodarīs fizisku vai emocionālu pāridarījumu. Situācija ar pāridarījumiem Latvijas skolās analizēta 5. nodaļā.

Salīdzinot tuvāko kaimiņvalstu skolēnu attieksmi pret skolu, 89% skolēnu Dānijā, Lietuvā un Zviedrijā piekrita apgalvojumam, ka viņiem patīk būt skolā, savukārt visvairāk šim apgalvojumam nepiekrita skolēni Vācijā (27%) un Polijā (23%). Pētot situāciju arī citās Baltijas jūras reģiona valstīs, redzams, ka 4. klases skolēniem kopumā patīk skola, kurā viņi mācās. Arī vidējie skolēnu sasniegumi ir augstāki, ja skolēni ir piekrituši minētajiem apgalvojumiem, taču jāņem vērā, ka ne visos gadījumos tie ir statistiski nozīmīgi. 95% Somijas skolēnu, 93% Zviedrijas, 91% Lietuvas un 90% Dānijas skolēnu piekrīt apgalvojumam, ka jūtas droši skolā, savukārt, salīdzinot ar pārējām valstīm, vismazāk šim apgalvojumam ir piekrituši Vācijas skolēni (79%). Piederību savai skolai izjūt lielākā daļa skolēnu, taču no salīdzināšanai izvēlētajām valstīm visvairāk apgalvojumam, ka jūtas piederīgi savai skolai, piekrituši Somijas (94%), Dānijas (91%) un Lietuvas (91%) skolēni. Lielākā

daļa skolēnu arī piekrituši apgalvojama, ka skolotāji pret viņiem izturas taisnīgi. Šim apgalvojumam piekrituši 96% Lietuvas, 94% Krievijas, 93% Zviedrijas un 92% Somijas un Polijas skolēnu. Jāatzīmē, ka skolēni arī lepojas, ka mācās savā skolā, – 95% Krievijas, 93% Lietuvas, 92% Latvijas un 91% Somijas skolēnu ir piekrituši šim apgalvojumam. Jāsecina, ka kopumā Baltijas jūras reģiona valstu skolēnu labsajūta un drošības sajūta skolā ir apmierinoša.

13.8. tabula (1. daļa). Skolēnu domas par savu skolu Baltijas jūras reģiona valstīs un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Rādītājs	Man patik būt skolā			
		Pilnīgi piekritu	Drīzāk piekritu	Drīzāk nepiekritu	Pilnīgi nepiekritu
Dānija	Skolēni, % (st. k.)	51 % (1,45)	38 % (1,10)	8 % (0,64)	3 % (0,31)
	LS (st. k.)	557	543	527	508
Somija	Skolēni, % (st. k.)	41 % (1,17)	47 % (0,93)	9 % (0,64)	3 % (0,38)
	LS (st. k.)	573	567	549	521
Vācija	Skolēni, % (st. k.)	30 % (1,21)	42 % (0,90)	16 % (0,71)	11 % (0,94)
	LS (st. k.)	546	549	536	517
Latvija	Skolēni, % (st. k.)	34 % (1,32)	49 % (0,96)	13 % (0,86)	5 % (0,49)
	LS (st. k.)	552	564	555	540
Lietuva	Skolēni, % (st. k.)	45 % (1,35)	44 % (1,07)	7 % (0,50)	4 % (0,40)
	LS (st. k.)	544	556	546	519
Polija	Skolēni, % (st. k.)	35 % (1,26)	43 % (1,11)	14 % (0,83)	9 % (0,67)
	LS (st. k.)	556	572	574	549
Krievija	Skolēni, % (st. k.)	43 % (1,26)	44 % (1,06)	10 % (0,55)	3 % (0,24)
	LS (st. k.)	574	589	586	567
Zviedrija	Skolēni, % (st. k.)	43 % (1,48)	46 % (1,22)	9 % (0,65)	3 % (0,34)
	LS (st. k.)	560	556	542	528

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

13.8. tabula (2. daļa). Skolēnu domas par savu skolu Baltijas jūras reģiona valstīs un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Rādītājs	Skolā es jutos droši			
		Pilnīgi piekritu	Drīzāk piekritu	Drīzāk nepiekritu	Pilnīgi nepiekritu
Dānija	Skolēni, % (st. k.)	62 % (1,16)	28 % (0,92)	8 % (0,55)	2 % (0,27)
	LS (st. k.)	556	540	526	507
Somija	Skolēni, % (st. k.)	71 % (1,10)	24 % (0,87)	4 % (0,36)	1 % (0,21)
	LS (st. k.)	572	558	538	506
Vācija	Skolēni, % (st. k.)	47 % (1,33)	32 % (0,97)	13 % (0,67)	8 % (0,52)
	LS (st. k.)	553	545	532	497
Latvija	Skolēni, % (st. k.)	53 % (1,39)	33 % (1,14)	12 % (0,76)	3 % (0,37)
	LS (st. k.)	558	565	547	526
Lietuva	Skolēni, % (st. k.)	58 % (1,38)	33 % (1,17)	6 % (0,56)	2 % (0,30)
	LS (st. k.)	550	552	537	502
Polija	Skolēni, % (st. k.)	56 % (1,23)	33 % (1,06)	7 % (0,49)	4 % (0,31)
	LS (st. k.)	559	577	566	540
Krievija	Skolēni, % (st. k.)	54 % (1,21)	31 % (0,92)	11 % (0,55)	4 % (0,33)
	LS (st. k.)	580	586	581	561
Zviedrija	Skolēni, % (st. k.)	67 % (1,24)	26 % (1,13)	5 % (0,47)	1 % (0,23)
	LS (st. k.)	561	552	526	512

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

13.8. tabula (3. daļa). Skolēnu domas par savu skolu Baltijas jūras reģiona valstīs un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Rādītājs	Es jutos piederīgs savai skolai			
		Pilnīgi piekritu	Drīzāk piekritu	Drīzāk nepiekritu	Pilnīgi nepiekritu
Dānija	Skolēni, % (st. k.)	70 % (1,10)	21 % (0,82)	7 % (0,49)	2 % (0,31)
	LS (st. k.)	553	541	533	511
Somija	Skolēni, % (st. k.)	73 % (1,21)	21 % (1,05)	4 % (0,32)	2 % (0,23)
	LS (st. k.)	572	556	541	517
Vācija	Skolēni, % (st. k.)	62 % (1,38)	24 % (0,91)	9 % (0,64)	5 % (0,43)
	LS (st. k.)	553	535	523	507
Latvija	Skolēni, % (st. k.)	49 % (1,45)	37 % (1,03)	10 % (0,58)	5 % (0,50)
	LS (st. k.)	563	558	550	529

13.8. tabula (3. daļa, turpinājums).

Valsts	Rādītājs	Es jūtos piederīgs savai skolai			
		Pilnīgi piekritu	Drīzāk piekritu	Drīzāk nepiekritu	Pilnīgi nepiekritu
Lietuva	Skolēni, % (st. k.)	63 % (1,02)	28 % (0,94)	6 % (0,43)	3 % (0,29)
	LS (st. k.)	552	548	540	507
Polija	Skolēni, % (st. k.)	36 % (1,38)	38 % (0,92)	16 % (0,69)	10 % (0,81)
	LS (st. k.)	560	570	574	547
Krievija	Skolēni, % (st. k.)	47 % (1,33)	34 % (0,94)	13 % (0,65)	6 % (0,38)
	LS (st. k.)	582	584	578	571
Zviedrija	Skolēni, % (st. k.)	61 % (1,29)	28 % (0,83)	8 % (0,56)	4 % (0,46)
	LS (st. k.)	566	546	537	520

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

13.8. tabula (4. daļa). Skolēnu domas par savu skolu Baltijas jūras reģiona valstīs un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Rādītājs	Skolotāji manā skolā izturas taisnīgi pret mani			
		Pilnīgi piekritu	Drīzāk piekritu	Drīzāk nepiekritu	Pilnīgi nepiekritu
Dānija	Skolēni, % (st. k.)	58 % (1,50)	31 % (1,16)	8 % (0,63)	3 % (0,35)
	LS (st. k.)	556	544	523	498
Somija	Skolēni, % (st. k.)	64 % (1,09)	28 % (0,80)	6 % (0,49)	2 % (0,26)
	LS (st. k.)	572	563	541	505
Vācija	Skolēni, % (st. k.)	65 % (1,55)	23 % (1,11)	7 % (0,57)	5 % (0,42)
	LS (st. k.)	550	541	528	488
Latvija	Skolēni, % (st. k.)	61 % (1,22)	30 % (1,04)	6 % (0,41)	2 % (0,34)
	LS (st. k.)	559	561	545	515
Lietuva	Skolēni, % (st. k.)	78 % (0,93)	18 % (0,82)	3 % (0,35)	1 % (0,15)
	LS (st. k.)	552	542	542	490
Polija	Skolēni, % (st. k.)	62 % (1,08)	30 % (0,95)	5 % (0,44)	3 % (0,23)
	LS (st. k.)	562	575	561	531
Krievija	Skolēni, % (st. k.)	70 % (1,06)	24 % (0,83)	4 % (0,40)	2 % (0,19)
	LS (st. k.)	582	581	573	550
Zviedrija	Skolēni, % (st. k.)	66 % (1,39)	27 % (1,11)	5 % (0,43)	2 % (0,23)
	LS (st. k.)	560	553	542	519

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

13.8. tabula (5. daļa). Skolēnu domas par savu skolu Baltijas jūras reģiona valstīs un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Rādītājs	Es lepojos, ka eju šajā skolā			
		Pilnīgi piekritu	Drizāk piekritu	Drizāk nepiekritu	Pilnīgi nepiekritu
Dānija	Skolēni, % (st. k.)	60 % (1,26)	29 % (0,85)	8 % (0,59)	3 % (0,36)
	LS (st. k.)	551	548	536	526
Somija	Skolēni, % (st. k.)	63 % (1,06)	28 % (0,82)	6 % (0,44)	4 % (0,35)
	LS (st. k.)	567	574	551	516
Vācija	Skolēni, % (st. k.)	64 % (1,35)	22 % (0,86)	8 % (0,61)	6 % (0,46)
	LS (st. k.)	546	547	541	508
Latvija	Skolēni, % (st. k.)	67 % (1,15)	25 % (0,91)	6 % (0,45)	3 % (0,36)
	LS (st. k.)	559	560	550	524
Lietuva	Skolēni, % (st. k.)	70 % (1,25)	23 % (0,90)	4 % (0,42)	3 % (0,46)
	LS (st. k.)	550	550	550	549
Polija	Skolēni, % (st. k.)	51 % (1,28)	35 % (0,90)	9 % (0,45)	5 % (0,56)
	LS (st. k.)	561	574	558	550
Krievija	Skolēni, % (st. k.)	77 % (0,95)	18 % (0,76)	3 % (0,31)	2 % (0,22)
	LS (st. k.)	581	586	574	550
Zviedrija	Skolēni, % (st. k.)	59 % (1,38)	29 % (0,96)	8 % (0,63)	4 % (0,58)
	LS (st. k.)	556	560	554	537

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Lielākajai daļai Baltijas jūras reģiona valstu skolēnu patik būt skolā, skolēni tur jūtas droši un lepojas, ka iet savā skolā. Arī Latvijā kopumā 4. klases skolēnu domas par skolu ir pozitīvas, un skolēnu atbildes liecina, ka skolas un klases klimats ir pozitīvs un skolēni jūtas droši, tomēr ir arī skolēni, kas nepiekrīt iepriekš minētajiem apgalvojumiem. Latvija nav vienīgā valsts starp Baltijas jūras reģiona valstīm, kurās skolēni nepiekrīt apgalvojumiem, ka viņiem patik iet skolā, skolā viņi jūtas droši un lepojas, ka tur mācās. Šos datus nevajadzētu atstāt bez ievēribas un būtu jāveicina skolēnu interese par skolu un mācīšanās procesu un piederības sajūta skolai, jo skolēniem, kuriem ir augstāka drošības un piederības sajūta skolai, ir arī augstāki vidējie sasniegumi. Turklāt gan skolai, gan arī skolēnu ģimenēm nepieciešams

veicināt skolēnos dažādas pozitīvas personības īpašības, kas ir būtiskas ne tikai pašiem skolēniem turpmākajā dzīvē, bet arī var labvēlīgi ietekmēt skolēnu piederības sajūtu un panākumus skolā (Allen et al., 2018).

Salīdzinot Latvijas skolēnu atbildes atkarībā no dzimuma (sk. 13.9. tabulu), jāsecina, ka meiteņu un zēnu domas par skolu nedaudz atšķiras. Meiteņu attieksme kopumā ir pozitīvāka, savukārt zēni ir noraidošāki. Tāpēc nepieciešams pievērst uzmanību zēnu attieksmei pret skolu.

13.9. tabula. Latvijas 4. klašu meiteņu un zēnu viedoklis par skolu

Aptaujas apgalvojums	Meitenes				Zēni			
	PP % (st. k.)	DP % (st. k.)	DN % (st. k.)	PN (st. k.)	PP % (st. k.)	DP % (st. k.)	DN % (st. k.)	PN % (st. k.)
Man patik būt skolā	39 % (1,73)	48 % (1,45)	11 % (1,02)	2 % (0,31)	28 % (1,35)	49 % (1,47)	15 % (1,16)	7 % (0,83)
Skolā es jūtos droši	57 % (1,71)	32 % (1,48)	9 % (0,85)	2 % (0,43)	49 % (1,57)	33 % (1,41)	14 % (1,19)	4 % (0,56)
Es jūtos piederīgs savai skolai	52 % (1,77)	37 % (1,41)	8 % (0,78)	3 % (0,51)	46 % (1,51)	36 % (1,27)	11 % (0,85)	6 % (0,69)
Skolotāji manā skolā izturas taisnīgi pret mani	65 % (1,60)	29 % (1,38)	4 % (0,55)	2 % (0,34)	57 % (1,55)	32 % (1,22)	9 % (0,71)	3 % (0,52)
Es lepojos, ka eju šajā skolā	73 % (1,41)	22 % (1,22)	4 % (0,58)	2 % (0,33)	61 % (1,37)	28 % (1,23)	7 % (0,68)	4 % (0,58)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

PP – pilnīgi piekritu, DP – drīzāk piekritu, DN – drīzāk nepiekritu, PN – pilnīgi nepiekritu

Kopumā vērtējot, Latvijas skolēni jūtas skolā droši, viņiem tur patik būt, viņi jūtas tai piederīgi un lepojas, ka iet konkrētajā skolā, tomēr ir skolēni, kuri tā nedomā – viņiem nepatik būt skolā, viņi nejūtas tur droši vai nejūtas tai piederīgi. Skolai jābūt pozitīvai emocionālai pieredzei, un tā ir pirmā prasība, lai padarītu mācīšanos iespējamu (Allodi, 2010). Kā jau tika akcentēts, skolas vadībai un skolotājiem būtu jāpievērš uzmanība šiem rādītājiem un jāveic pasākumi, kas veicinātu skolēnu drošību skolā, kā arī jāveido vide, kurā skolēniem patiktu un kurā skolēni justos droši un piederīgi, jo arī skolēnu vidējie sasniegumi mācībās ir augstāki, ja skolēnu labsajūta skolā ir augstāka.

13.5. Vecāku viedoklis par sava bērna skolu

Gan Latvijā, gan Baltijas jūras reģiona valstīs lielākajai daļai skolēnu patik būt skolā, viņi lepojas ar konkrēto skolu un jūtas tajā droši. Taču, lai spriestu par situāciju kopumā, ir svarīgi zināt ne tikai skolēnu, bet arī vecāku domas.

Lai varētu pilnīgāk spriest par izglītības iestādes mācību procesa kvalitāti un skolas ieinteresētību skolēnu sasniegumos, *PIRLS 2016* pētījumā 4. klašu skolēnu vecākiem aptaujā tika uzdoti jautājumi par bērna skolu (sk. 13.10. tabulu). Vecākiem aptaujā tika piedāvāti seši apgalvojumi, un atbildē bija jāizvēlas, cik lielā mērā respondents katram no tiem piekrīt.

Iepazīstoties ar vecāku sniegtajām atbildēm, redzams, ka Latvijā 66% vecāku norādījuši, ka skola viņus informē par bērna panākumiem, taču pārējos apgalvojumos vecāku viedoklis nav bijis tik vienots. Lai gan kopumā vecāki piekrīt apgalvojumiem, ka skola iesaista vecākus bērna izglītošanā, skola nodrošina drošu vidi, skola rūpējas par bērna panākumiem mācībās, skola veicina augstus sasniegumus mācībās, skola iegulda lielu darbu, lai palīdzētu bērnam labāk apgūt lasītprasmi, un bērna skolotājs sniedz vecākiem padomus, kā labāk palīdzēt bērnam uzlabot lasītprasmi, tomēr ceturtdā daļa (24%) vecāku norāda, ka drīzāk vai pilnīgi nepiekrīt apgalvojumam, ka bērna skolotājs sniedz padomus, kā labāk palīdzēt bērnam uzlabot lasītprasmi. Vecāku viedoklis šajā jautājumā var būt saistīts ar citiem apstākļiem, piemēram, bērnam nav nepieciešams uzlabot lasītprasmi vai arī skolotājam nav bijis iespēju kontaktēties ar vecākiem un sniegt šos padomus. Turklāt, salīdzinot ar skolas vadības viedokli, vecāki kritiskāk vērtē skolas darbu, lai palīdzētu bērnam labāk apgūt lasītprasmi, vai skolas centienus veicināt augstus skolēnu sasniegumus mācībās.

13.10. tabula (1. daļa). Latvijas 4. klašu skolēnu vecāku atbilžu īpatsvars (%) par bērna skolu un atbilstošie skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) *PIRLS 2016* pētījumā

Aptaujas apgalvojums	Vecāki PP % (st. k.)	LS	Vecāki DP % (st. k.)	LS	Vecāki DN % (st. k.)	LS	Vecāki PN % (st. k.)	LS
Skola iesaista mani bērna izglītošanā	45 (1,34)	556	43 (0,98)	566	10 (0,76)	575	2 (0,26)	563
Skola nodrošina drošu vidi	48 (1,46)	561	45 (1,26)	567	6 (0,56)	555	1 (0,15)	524

13.10. tabula (2. daļa). Latvijas 4. klašu skolēnu vecāku atbilžu īpatsvars (%) par bērna skolu un atbilstošie skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā

Aptaujas apgalvojums	Vecāki PP % (st. k.)	LS	Vecāki DP % (st. k.)	LS	Vecāki DN % (st. k.)	LS	Vecāki PN % (st. k.)	LS
Skola rūpējas par mana bērna panākumiem mācībās	49 (1,44)	564	42 (1,16)	563	8 (0,67)	563	1 (0,16)	544
Skola informē mani par bērna panākumiem	66 (1,17)	564	28 (0,90)	561	5 (0,55)	558	1 (0,27)	552
Skola veicina augstus sasniegumus mācībās	39 (1,54)	566	47 (1,15)	562	12 (0,80)	557	2 (0,31)	551
Skola iegulda lielu darbu, lai palīdzētu manam bērnam labāk apgūt lasītprasmi	43 (1,35)	559	41 (0,92)	566	14 (0,82)	563	2 (0,30)	553
Mana bērna skolotājs sniedz man padomus, kā man labāk palīdzēt bērnam uzlabot lasītprasmi	39 (1,43)	556	37 (0,99)	565	17 (0,95)	568	7 (0,63)	569

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

PP – pilnīgi piekritu, DP – drīzāk piekritu, DN – drīzāk nepiekritu, PN – pilnīgi nepiekritu

Kopsavilkums

Direktoru skatījumā Latvijas skolās ir pietiekams materiāli tehniskais nodrošinājums, lai gan ir resursi, kurus direktori raksturo kā nepietiekamus un mācību procesa kvalitāti ietekmējošus. Kopumā vērtējot, Latvijas skolu direktoru viedoklis liecina, ka varētu vēlēties labāku nodrošinājumu ar datortehnoloģijām, ieskaitot mācībām nepieciešamo programmatūru, un drukātajiem mācību materiāliem. Nav neviena resursu veida, kura trūkums daļai Latvijas skolu nebūtu apgrūtinājums.

Mācību vidi raksturojošie komponenti direktoru skatījumā ir atbilstoši, un netika norādīts, ka kāds vidi negatīvi ietekmējošs komponents skolā būtu uzskatāms par ļoti lielu problēmu. Lielākās skolēnu uzvedības problēmas Latvijas 4. klasēs, saskaņā ar skolu direktoru viedokli, ir darba traucēšana klasē un necenzētu vārdu

lietošana. Savukārt pamanāmākā problēma skolotāju vidū, pēc direktoru domām, ir viņu nespēja īstenot skolas mērķus attiecībā uz skolēnu sasniegumiem, ko 42% direktoru ir novērtējuši kā nelielu problēmu.

Pēc skolotāju domām, Latvijā vecāki varētu vairāk piedalīties savu bērnu mācību panākumu kaldināšanā. Kur ir vecāku atbalsts un līdzdalība skolēnu mācībās, tur ir arī augsti sasniegumi. Skolotāji spēj adekvāti novērtēt, vai viņu skolēni ir vai nav spējīgi uz augstiem sasniegumiem. Skolās, kurās vecākiem un skolēniem augsti mācību sasniegumi ir vērtība un skolotāji spēj iedvesmot skolēnus, rezultāti ir augsti.

Ne visās Latvijas 4. klasēs ir klases bibliotēka vai lasīšanas stūrītis, arī to nodrošinājums ar lasāmajiem materiāliem skolās ir ļoti atšķirīgs. Arī skolotāju darbs ar šiem materiāliem atšķiras – daļa skolotāju atvēl laiku skolēnu nodarbēm klases bibliotēkā, citi – nē, lielākā daļa skolotāju ļauj skolēniem ņemt mājās grāmatas no klases lasīšanas stūrīša, bet ir arī pietiekami daudz skolotāju, kas to neļauj darīt.

Lielākajā daļā attīstīto valstu 4. klasēs ir savas bibliotēkas un/vai lasīšanas stūrīši.

Latvijas 4. klašu skolēni nav lielā sajūsmā par atrašanos skolā, gandrīz katrs piektais nepiekrīt, ka viņam patiktu tur būt. Kopumā zēnu attieksme pret skolu ir skeptiskāka nekā meitenēm. Skolēnu labsajūta skolā ir saistīta ar viņu mācību sasniegumiem, līdz ar to skolēnu diskomfortu nevajadzētu atstāt nepamānītu.

Gan Latvijā, gan Baltijas jūras reģiona valstīs lielākajai daļai skolēnu patīk būt skolā, kurā viņi mācās, skolēni lepojas ar to, ka iet konkrētajā skolā, un tajā jūtas droši.

Latvijas skolēnu vecāki novērtētu, ja skolotāji dalītos ar ieteikumiem, kā vecāki var palīdzēt uzlabot savu bērnu lasītprasmi.

14. Bilingvālu skolēnu lasītprasme 4. klasē

14. *Reading Literacy of Bilingual Students in Grade 4*

Kāda ir bilingvālo skolēnu lasītprasme salīdzinājumā ar monolingvāliem skolēniem?

Kas ir bilingvs? Kā bilingvālā izglītība tiek īstenota pasaulē?

Vai valodas attīstība monolingvāliem un bilingvāliem skolēniem atšķiras?

14.1. Daudzvalodu sabiedrība

Multilingvisms ir kļuvis par sabiedrības neatņemamu daļu. Kopējā Eiropas izglītības politika virzās uz multilingvismu sabiedrībā, kur cilvēks pilnībā apgūst vairākas valodas, neskaitot dzimto valodu. Eiropas Savienības (ES) daudzvalodības politika balstās uz diviem aspektiem (European Union, 2019):

- 1) aizsargāt Eiropas valodu bagāto daudzveidību,
- 2) veicināt valodu apguvi.

Daudzi eiropieši seko ES tendencēm un papildus dzimtajai valodai apgūst vēl vienu vai vairākas valodas. Valodu apgūšana tiek atbalstīta no ES puses, jo tā palielina iespējas darba tirgū un izglītībā (European Union, 2019). Labākais laiks, lai uzsāktu valodas apgūšanas procesu, ir bērnība. Ceļš uz daudzvalodību sākas no iekļaušanās bilingvālās izglītības sistēmā.

Pēc 2012. gadā veikta *Special Eurobarometer* pētījuma *Europeans and Their Languages* tika secināts, ka Latvija ir viena no Eiropas valstīm, kurā multilingvisma līmenis ir stabili augsts (Special Eurobarometer 386, 2012).

Kognitīvās atšķirības starp monolingvāliem un daudzvalodīgiem (tostarp bilingvāliem) cilvēkiem pastāv, to konstatējuši vairāki pētnieki (Marian, Shook, 2012; Anspoka, Stangaine, 2016; Kaminss u. c., 2011). Izteiktas atšķirības ir novērojamas tieši valodas attīstībā, jo divu un vairāku valodu apgūšana ietekmē kognitīvās spējas (Marian, Shook, 2012). Viens no veidiem, kā tiek salīdzināti monolingvālu un bilingvālu skolēnu sasniegumi, ir izglītības pētījumi.

Bilingvāliem skolēniem parasti viena no valodām ir dzimtā, kurā runā mājās, bet otrā valoda ir tā, kurā notiek mācību process. “Otrā valoda – parasti attiecīgās valsts valoda, kura nesakrīt ar noteiktās iedzīvotāju daļas dzimto (kopienas, mātes) valodu. Otrā valoda atšķiras no svešvalodas ar to, ka tiek lietota mācību procesa laikā citu priekšmetu apgūvē kā bilingvāli, tā arī “izspiežot” vai aizvietojojt dzimto valodu. Valoda, kas skolēniem ir – un lielākajai daļai būs nepieciešama visā turpmākajā dzīvē.” (Alijevs, Kaže, 2001, 15) Latvijā majoritātes (lielākās iedzīvotāju daļas) valoda ir latviešu valoda, bet, pamatojoties uz 14.1. tabulā redzamajiem datiem, minoritātes (mazākās iedzīvotāju daļas) valodas Latvijā ir vairākas.

14.1. tabula. Izglītojamo skaits 2019. gada 1. septembrī vispārējās izglītības programmās pēc mācību valodas (Valsts izglītības informācijas sistēma, 2019)

Mācību valoda	Bērnu skaits obligātās pirmsskolas izglītības vecumā	Skolēnu skaits 1.–12. klasē
Angļu	65	754
Baltkrievu	0	150
Franču	90	65
Krievu	8349	54394
Latviešu	33338	157563
Poļu	138	1299
Ukraiņu	21	266
Vācu	40	30

Šajā nodaļā analizēti dati par bilingvālajiem Latvijas 4. klašu skolēniem latviešu-krievu valodu pārī. Salīdzinot visas minoritāšu mācību valodas Latvijā 2019. gadā, redzams, ka lielākais izglītojamo skaits bija krievu valodā, jo 54394 izglītojamo 1.–12. klasē mācījās krievu valodā. Otrajā vietā pēc izglītojamo skaita minoritātes valodā Latvijā bija poļu valoda (1299 izglītojamo), bet trešajā vietā – angļu valoda (754 izglītojamo).

14.2. Bilingvisms

Multilingvisms jeb daudzvalodība ir “daudzu valodu klātbūtne konkrētajā valstī” (Grins, Švoba, 2002, 163), kas nozīmē divu un vairāku valodu zināšanu un

izmantošanu. Multilingvisms un bilingvisms bieži tiek izmantoti kā sinonīmi. Ja multilingvisma jēdziens ietver vispārīgu skaidrojumu, kurā parādās vairāku valodu zināšana un izmantošana, tad bilingvisms jeb divvalodība ir divu valodu zināšana un izmantošana.

Bilingvisma jēdziens vienmēr apzīmē divu valodu zināšanu. Piemēram:

- “Bilingvisms jeb divvalodība ir divu valodu līdzsvarota, pilnīgi vienāda līmeņa pārvaldīšana dzimtās valodas līmenī” (Holmss, Laursena, 2001, 28);
- “Bilingvisms – situācija, kad gandrīz sakrīt spēja saprast un pielietot divas valodas jebkurā kontekstā un jebkurā situācijā” (Alijevs, Kaže, 2001, 10);
- “Bilingvisms ir divu valodu brīva izmantošana un pārvaldīšana” (Chin, Wigglesworth, 2007, 5).

Cilvēku, kurš zina divas valodas, sauc par bilingvu. “Bilingvs – persona, kas pilnīgi pārvalda un regulāri izmanto divas valodas” (Alijevs, Kaže, 2001, 10). Pastāv dažādi bilingvu tipi, kuri apkopoti 14.2. tabulā pēc Romāna Alijeva un Natālijas Kažes apraksta (Alijevs, Kaže, 2001).

Bilingvs, divvalodīgais un bilingvāls cilvēks ir sinonīmi, kuri apzīmē vienu un to pašu parādību. Ja “bilingvs” ir lietvārds, tad “divvalodīgais” un “bilingvāls” ir īpašības vārdi, bet “bilingvāls” ir vārds, kurš bieži tiek lietots kā patstāvīgais jēdziens. Šajā nodaļā tiek lietots apzīmējums “bilingvāls” kā īpašības vārds un “bilingvs” – kā lietvārds.

14.2. tabula. *Bilingvālu cilvēku tipi (Alijevs, Kaže, 2001)*

Bilingva tips		Raksturojums
Īsts jeb paties bilingvs	Bilingvāls pēc izcelšanās	Bieži sastopams jauktās ģimenēs, kur vecāki runā divās valodās vai katrs savā dzimtajā un kur bērns apgūst uzreiz divas valodas
	Bilingvāls pēc izglītības	Mācību laikā apguvis otru valodu un dzīvē lieto divas valodas
Bijušais bilingvs		Agrāk pārvaldījis pilnībā divas valodas, bet laika gaitā viena no valodām ir kļuvusi par dominējošo, un otrā – tikusi izstumta
Bilingvāls pēc situācijas		Pateicoties kādai situācijai vai apstākļiem, ir apguvis otru valodu
Iekšējais bilingvs		Nav īsts bilingvs, nevienu no abām valodām nepārvalda pilnībā, bet diezgan zemā līmenī
Ārējais bilingvs		Šķietams bilingvu pārstāvis, nav īsts bilingvs, kaut gan cenšas izkļūst, ka pārvalda pilnībā divas valodas

Par bilingvālu cilvēku tiek uzskatīts tāds, kurš ne tikai pilnīgi vienādi ir apguvis abas valodas, bet arī viņa valodas prasmes divās valodās būtiski neatšķiras. Neviens cilvēks nevar zināt divas valodas identiski vienādi, var būt atšķirības lasīšanas, klausīšanās, runāšanas un rakstīšanas prasmēs. Kāda no divām valodām var būt dominējoša, par kuru visbiežāk tiek izvēlēta dzimtā valoda un kuras prasmes ir augstākā līmenī, piemēram, tiek izmantots lielāks vārdu krājums. Bilingvāls cilvēks ir spējīgs “pārlēgties” starp valodām atbilstoši situācijai un pietiekami augstā līmenī saprast un lietot abas valodas. Pastāv arī tādas situācijas, kad bilingvāla cilvēka dzimtās valodas prasmes ir labākas klausoties un runājot, bet otrā valoda ir labāka rakstot un lasot. Līdzīgas variācijas var pastāvēt bilingvismā, un tas nozīmē, ka bilingvālu cilvēku prasmes divās valodās var būt atšķirīgas.

Bilingvisms tiek iedalīts pēc vairākiem kritērijiem (Jevdokimova, 2018):

- atkarībā no situācijas (individuālais, dabiskais, izglītības bilingvisms),
- atkarībā no vecuma (agrīnais, simultānais, secīgais bilingvisms utt.),
- atkarībā no valodas zināšanas (receptīvais, reproduktīvais, produktīvais bilingvisms).

Daudzus bilingvisma tipus apraksta Kolins Beikers (*Colin Baker*) (Beikers, 2002). Pastāv arī citi bilingvisma klasifikācijas veidi, kuri ir veidojušies laika gaitā.

R. Alijevs un N. Kaže definē bilingvālo izglītību kā “izglītību, kur mācīšanās gaitā tiek izmantotas divas valodas – dzimtā un otrā” (Alijevs, Kaže, 2001, 9). Bilingvālajā izglītībā ir bieži sastopama situācija, kad par dzimto valodu tiek uzskatīta mazākumtautības valoda, bet otrā valoda var būt majoritātes valoda. Valodu sadalījums ir atkarīgs no valsts un tās izglītības sistēmas, izglītības politikas. Arī pats jēdziens “bilingvālā izglītība” nav viennozīmīgs. Šajā nodaļā par bilingvālo izglītību tiek uzskatīta izglītība, kura īstenojas divās valodās. K. Beikers ir noteicis, ka bilingvālai izglītībai ir raksturīgas divas situācijas: “1) izglītības sistēma, kurā tiek lietotas divas valodas, un 2) minoritāšu bērnu izglītība” (Beikers, 2002, 155). Pirmā situācija ir valsts mērogā un ir atkarīga no izglītības politikas. Otrā situācija ir sastopama gandrīz katrā Eiropas valstī, kur mazākumtautību bērni tiek iekļauti izglītībā ar divām mācību valodām. Divas valodas tiek apgūtas ne tikai valodas mācību priekšmetu stundās, bet visā mācību procesa laikā.

Pastāv arī citi bilingvālās izglītības skaidrojumi, piemēram: “bilingvālā izglītība – mācību process, kurā izmanto divas vai vairākas valodas” (Priļenska, 2003, 5). Izplatītākais mācību valodu skaits bilingvālā izglītībā ir divas mācību valodas, kaut gan pastāv izglītības iespējas ar vairākām mācību valodām (trilingvisms, multilingvisms).

Var apgalvot, ka bilingvālā izglītība nav vienkārša divu valodu zināšana un izmantošana mācību procesā. Roza Kastro Feinberga (*Rosa Castro Feinberg*) atzīmē, ka bilingvālās izglītības terminu izmanto attiecībā pret dažādu valodu mācīšanas formām, divu valodu izmantošanas modeļiem, izglītības mērķiem un daudzveidīgām komponentu kombinācijām (Feinberg, 2004).

Bilingvisms ir izplatīts visā pasaulē. Visbiežāk Latvijā bilingvisms ir sastopams mazākumtautību skolās, kur mācību process notiek bilingvāli, kā arī situācijās, kad minoritātes skolēns apmeklē majoritātes skolu. Ar jēdzienu “majoritātes valoda” Latvijā tiek apzīmēta latviešu valoda, bet mazākumtautības valoda tiek saukta par minoritātes valodu.

Dzimtās valodas apzīmēšanai bieži tiek lietots termins “pirmā valoda”, jo tā tiek apgūta no dzimšanas. Izglītības vidē ne vienmēr skolēna dzimtā valoda ir arī pirmā mācību valoda. Bilingvāls cilvēks prot atbilstoši situācijai lietot divas valodas: pirmo un otro valodu, no kurām viena ir cilvēka dzimtā valoda.

Bilingvisms ir divu valodu zināšana un izmantošana. Spēju izmantot vienlīdz augstā līmenī trīs valodas sauc par trilingvismu. Multilingvisms ir vispārīgs jēdziens. Multilingvisms ietver divu un vairāku valodu zināšanu un spēju lietot pietiekami augstā līmenī.

Attiecībā uz vienas valodas zināšanu un spēju lietot tiek izmantots termins “monolingvisms”, un cilvēks, kurš augstā līmenī pārvalda tikai vienu valodu, ir monolingvāls. Arī izglītībā ir sastopams monolingvisms, kad mācību process pilnībā norit skolēnu dzimtajā valodā.

14.3. Latvijas bilingvālās izglītības salīdzinājums ar citām valstīm

Pasaulē izplatās multilingvisms (Special Eurobarometer 386, 2012), kas ietekmē bilingvālo izglītību un tās nozīmes pieaugumu. Šajā apakšnodaļā apskatīti

vairāki bilingvālās izglītības piemēri ar mērķi salīdzināt un novērtēt situāciju dažādās valstīs. Izvēlētie piemēri ir Singapūra, Igaunija un Polija. Singapūra un Polija izvēlētas, jo šajās teritorijās skolēnu sasniegumi *PIRLS 2016* pētījumā ir vieni no augstākajiem (Ozola, 2017). Interese par Polijas bilingvālās izglītības situāciju ir saistīta ar poļu valodas kā mazākumtautību valodas lomu Latvijas izglītībā. Savukārt Igaunijas bilingvālās izglītības situācija tiek apskatīta, pamatojoties uz teritoriālo izvietojumu, tā ir Latvijas kaimiņvalsts, kurai ir augsti rezultāti *OECD PISA* pētījumos (OECD, n. d.).

14.3.1. Bilingvālā izglītība Singapūrā

Bilingvisms ir Singapūras izglītības sistēmas pamats (Ministry of Education, Singapore, n. d.). Singapūras iedzīvotāju lielākā daļa ir bilingvāla, pateicoties bilingvālai izglītībai. No 1959. gada Singapūra ir oficiāli kļuvusi par multilingvālu valsti ar četrām oficiālām valodām: angļu, ķīniešu, malajiešu un tamilu. Singapūru veido trīs galvenās etniskās grupas šādās proporcijās: 77% ķīnieši, 14% malaizieši un 8% indieši. Singapūrā ir bilingvālā izglītība, kurā angļu valoda ieņem “pirmās valodas” vietu (Dixon, 2005). Kaut gan vairākumam iedzīvotāju angļu valoda nav dzimtā valoda, bērni uzsāk angļu valodas apgūšanu jau no pirmsskolas. Tiek uzskatīts, ka angļu valoda ir visu etnisko grupu vienojošā valoda, tāpēc arī izglītība pārsvarā ir angļu valodā.

1979. gadā tika pieņemta Singapūras bilingvālās izglītības politika. Turpmāk minētas dažas atziņas no Singapūras bilingvālās izglītības politikas dokumentiem (Dixon, 2005):

- Agrīna valodas apgūšana. Tiek uzskatīts – jo agrāk tiek uzsākta angļu valodas apgūšana, jo labāk. Valoda palīdz iegūt zināšanas; ja skolēns nesaprot valodu, viņš nevar arī iegūt zināšanas. Pirmsskolas programmas tiek piedāvātas vairākas: dzimtajā un angļu valodā, lai sagatavotos skolai;
- Biežāks angļu valodas lietojums. Vecāki pieņem lēmumu, kurā valodā runāt ar bērniem mājās, jo tas ietekmē skolēna mācību sasniegumus;
- Ilgāks laiks valodas apgūšanai, lai to pilnveidotu. Agrāk Singapūras izglītības sistēma piedāvāja četras mācību valodas, un angļu valoda tika apgūta kā otrā valoda. Mūsdienās skolēns apgūst gan savu dzimto valodu, gan angļu valodu;

- Divas valodas, to alfabēts, lasīšanas un rakstīšanas grūtības. Kad ieviesa angļu valodu kā mācību valodu, skolēniem, kuriem bija grūtības divu valodu apgūšanā, tika piedāvāta monolingvālā izglītības programma, kuras valoda bija atkarīga no skolēna dzimtās valodas. Skolēniem joprojām tiek piedāvātas dažādas skolas programmas, bet augstāko izglītību ir iespējams iegūt tikai angļu valodā;

- Izglītības sistēmas sasniegumi un iespēja iegūt izglītību vairāk nekā vienā valodā. 20% no visiem sākumskolas skolēniem Singapūrā mācās klasēs, kur angļu un ķīniešu valoda tiek apgūta vienādā līmenī. Vairākums skolēnu mācās pēc programmas, kur mācību priekšmeti tiek pasniegti angļu valodā, bet dzimtā valoda – otrās valodas līmenī. Tikai 10% skolēnu apgūst lasītprasmi vienīgi angļu valodā, bet dzimtajā valodā attīsta tikai runāšanas prasmes;

- Etniskās identitātes un valodas saglabāšana. Bilingvālās izglītības mērķis nav veidot bilingvālu sabiedrību, jo tā ir tikai labāko skolēnu privilēģija. Izglītības programmās mācību saturs pilnībā nav angļu valodā, un Singapūras Izglītības Ministrija uzsver, ka savas dzimtās valodas, tautas kultūras zināšanai ir liela vērtība.

Pirmsskolas programmas pieejamas angļu, ķīniešu, malajiešu un tamilu valodā četras stundas dienā piecus un sešus gadus veciem bērniem (Ministry of Education, Singapore, n. d. b).

Skolas izglītībā pirmajās klasēs vairāki priekšmeti tiek vadīti skolēnu dzimtajā valodā, bet ar gadiem angļu valodas īpatsvars mācību procesā palielinās. Ir gadījumi, kad skolēns mācās angļu valodu kā pirmo valodu, bet dzimto valodu kā otro valodu vai svešvalodu. Skolā tiek piedāvātas vairākas mācību programmas, no kurām vecāki var izvēlēties atbilstošāko, ņemot vērā bērna intereses, spējas, talantus, skolas novirzienu un skolas mācību valodas. Dažas no piedāvātajām programmām ir:

- mācību atbalsta programmas (1. klases skolēniem, ar diviem virzieniem – matemātika un angļu valoda, lai sniegtu atbalstu mācībās);
- apdāvināto skolēnu izglītības programma (pieejama no 3. klases, individuāli izstrādāta);
- brīvās izvēles programmas (vidusskolas programmas ar izvēlētā mācību priekšmeta virzienu) (Ministry of Education, Singapore, n. d. b).

Pārsvārā bilingvālās programmas veido skolas, vadoties pēc skolēnu vajadzībām, dzimtās valodas sadalījuma un skolotāju sagatavotības (Dixon, 2005).

Salīdzinot Singapūras un Latvijas bilingvālās izglītības procesus, var ievērot gan līdzīgas, gan atšķirīgas pazīmes. Singapūrā bilingvālā izglītība ir izglītības sistēmas pamats, bet Latvijā tā ir izglītības sistēmas sastāvdaļa. Programmu skaits un to izvēles un skolu programmu veidošanas iespējas dod Singapūras bilingvālajai izglītībai lielas priekšrocības attīstībā un pilnveidē. Ja Latvijā ir novērojams bilingvālās izglītības pārejas tips, tad Singapūrā ir divvalodības tips. Viena no būtiskākajām atšķirībām ir tā, ka Singapūrā visi skolēni piedalās bilingvālajā izglītībā, bet Latvijā – tikai tie, kuri mācās pēc mazākumtautību mācību programmas. Abām valstīm pastāv arī kopīgas pazīmes. Vienotā valoda izglītībā Latvijā ir latviešu, bet Singapūrā – angļu valoda. Abās valstīs pastāv gan pirmsskolas programma majoritātes valodā, gan iespēja apgūt pirmsskolas programmu divās valodās. Vēlākos izglītības posmos latviešu valodas Latvijā un angļu valodas Singapūrā īpatsvars pieaug. Atšķirību skaits starp abu valstu bilingvālās izglītības sistēmām ir lielāks nekā kopīgo pazīmju skaits.

14.3.2. Bilingvālā izglītība Igaunijā

Igaunijas valsts valoda ir igauņu, un arī “pamatskolās mācību valoda ir igauņu. Tomēr pašvaldību pamatskolās vai atsevišķās klasēs mācību valoda var būt cita” (Tiesībsarga birojs, 2014, 31). Igaunijas vēsture ir līdzīga Latvijas vēsturei un attīstībai. Līdz 1991. gadam Igaunija bija Padomju Savienības sastāvā, kas ietekmēja izglītības jomu un palielināja krievu valodas nozīmi izglītībā. Bilingvisms strauji attīstījās tieši padomju laikos, kad igauņi apguva krievu valodu sociālekonomiskām un politiskām vajadzībām, bet tikai neliels skaits krievu apguva igauņu valodu (Worden, 2012).

“Izglītības politika pēc Igaunijas neatkarības atgūšanas bija pietiekami progresīva, atbalstot bilingvismu un daudzvalodību” (Worden, 2012, 112). Tika piedāvāts iegūt pamatzglītību igauņu valodā, krievu valodā, igauņu un krievu valodā jeb bilingvāli, bet augstākās izglītības apgūšana tika piedāvāta tikai igauņu valodā, kaut gan pastāvēja programmas arī ar krievu un angļu mācību valodu (Worden, 2012). Tāpēc izglītības joma saskārās ar vairākām problēmām, kuras ietekmēja

vidusskolu un augstskolu pāreju uz igauņu valodu. Viena no problēmām bija krievu skolu/klašu skolotāju nesagatavotība izmaiņām izglītībā, kad tika pieņemts lēmums pāriet uz 60% mācību satura apguvi igauņu valodā (Hogan-Brun, 2007). Palielinājās mazākumtautību skolēnu skaits igauņu skolās, jo vecāki gribēja nodrošināt savus bērnus ar tālākās izglītības iespējām, kuras bija lielākās igauņu valodā.

Veicot pētījumu par mazākumtautību skolēniem, kuri mācās igauņu valodā, tika secināts, ka lasītprasme mazākumtautību skolēniem dzimtajā valodā ir vājā līmenī (Kuun, 2010). “Igaunijas izglītības sistēmā termins “bilingvālā izglītība” netiek lietots tādā pašā izpratnē kā Latvijā. Igaunijā klasē kā mācību valoda tiek lietota tikai viena valoda, vienlaikus nelietojot divas valodas” (Tiesībsarga birojs, 2014, 74). Skolās ar krievu mācību valodu tiek izmantota *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) pieeja, “tāpat arī valodas imersijas metode līdz šim ir bijusi veiksmīga” (Tiesībsarga birojs, 2014, 75).

Svarīgi ir atzīmēt, ka mazākumtautības skolu beidzēji var izvēlēties noslēguma pārbaudījumu kārtošana valodu: krievu vai igauņu. Latvijā tāda iespēja bija pieejama tikai agrāk, jo ir notikusi pāreja uz centralizētu eksāmenu kārtošana valsts valodā. Tiek secināts, ka mazākumtautības un bilingvālā izglītība gan Latvijā, gan Igaunijā ir izveidojusies vēstures gaitā. Abās valstīs tiek likts uzsvars uz krievu valodu kā mazākumtautības valodu, kura arī ir viena no pieejamām mācību valodām. Igaunijas bilingvālā izglītība atšķiras no Latvijā īstenotās bilingvālās izglītības ar to, ka tām ir dažādas formas. Latvija izmanto vājo bilingvālās izglītības formu, bet Igaunija – stipro. Latvijā izglītība virzās uz vienotību, pāreju uz latviešu mācību valodu. Igaunijā bilingvālā izglītība tiek atbalstīta attīstības ceļā.

14.3.3. Bilingvālā izglītība Polijā

Polijā ir viena valsts valoda – poļu valoda. “Mazākumtautību valodas ir baltkrievu, čehu, lietuviešu, vācu, armēņu, krievu, ukraiņu un ebreju. Reģionālās valodas statuss ir piešķirts kašubiešu valodai” (Council of Europe, 2005). Polijas izglītības sistēmā tiek iekļautas šīs mazākumtautību valodas: baltkrievu, lietuviešu, vācu, armēņu, slovāku, ukraiņu. Lemko valodai ir etniskās valodas statuss, bet kašubiešu ir reģionālā valoda, kurā arī var iegūt izglītību.

Pirmsskolas izglītības iegūšana ir iespējama kā vienā no mazākumtautību valodām, tā arī bilingvāli. Mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestāžu un izglītojamo lielākais skaits ir ar vācu mācību valodu un ukraiņu mācību valodu, bet mazākumtautību skolu (pamatskolu un vidusskolu) lielākais skaits ir ar vācu, baltkrievu, ukraiņu mācību valodu (Council of Europe, 2005).

Izglītojamie, kuriem poļu valoda nav dzimtā, var izvēlēties vai nu izglītību dzimtajā valodā, vai bilingvālo izglītību (ar poļu mācību valodu). Izglītojamajiem, kuriem dzimtā ir mazākumtautību valoda, veido starpklares grupas (ar 3–20 cilvēkiem), kurās viņi pastiprināti apgūst majoritātes valodu (Council of Europe, 2005).

Polijas izglītības sistēma no 2016. gada ir reformas procesā (Dobra Szkoła, 2017). Vēl viens bilingvālās izglītības veids – “bilingvālā izglītība tiek īstenota skolās, kurās mācību valodas ir divas: poļu un viena no svešvalodām. Bilingvālā skola – tā ir skola, kurā visi mācību priekšmeti tiek apgūti divās valodās” (Dobra Szkoła, 2017).

Bilingvālā izglītība tiek īstenota visās vidusskolas klasēs, kur mācību valodas ir divas: dzimtā un svešvaloda. Iespējamās mācību valodas vidusskolā ir angļu, vācu, franču, spāņu un itāļu valoda (Council of Europe, 2005). Eksāmenus vidusskolā skolēns kārtro vienā no mācību valodām pēc savas izvēles.

Salīdzinot Polijas un Latvijas bilingvālo izglītību, ir redzami vairāki saskares punkti. Latvijā ir tikai viena oficiālā valoda, arī Polijā tāda ir viena, bet vairākas mazākumtautību valodas. Abās valstīs pašlaik notiek reformas izglītības jomā, kuras skar arī bilingvālo izglītību. Bilingvālās pieejas kontekstā pirmsskolas izglītības sistēmas ir līdzīgas. Gan Polijā, gan Latvijā ir mazākumtautību programmas pirmsskolas izglītības iestādēm un skolām. Pastāv arī atšķirības, bet reformu gaitā atšķirību skaits var mainīties. Polijā eksāmenu kārtošanas valodu izvēlās skolēns, pamatojoties uz savām valodas prasmēm. Latvijā vairākums eksāmenu tiek kārtots valstis valodā, bet ar izņēmumiem (mazākumtautības valodas eksāmens u. c.). Polijas bilingvālās izglītības iespējas un īstenošanas daudzveidība ir daudz lielāka: pieejams lielāks valodu skaits, vairākas bilingvālās izglītības programmas un mazākumtautību mācību valodu klases. Izglītības politika ir virzīta uz multilingvismu.

14.3.4. Bilingvālās izglītības salīdzinājums Latvijā, Singapūrā, Igaunijā un Polijā

Apskatot dažus veiksmīgus bilingvālās izglītības piemērus, tika secināts, ka Latvijas bilingvālā izglītība ir līdzīga Igaunijas situācijai (sk. 14.3. tabulu). Daudzas Polijas bilingvālās izglītības pazīmes ir līdzīgas Latvijas bilingvālajai izglītībai. Visi apskatītie bilingvālās izglītības piemēri ir saskārušies ar vairākām izglītības reformām. Singapūras izglītība ir bilingvāla un stabila, Igaunijas sistēma ir daudzu gadu laikā veiksmīgi attīstījusies, Polija un Latvija ir reformu procesā. Secinājums ir tāds, ka bilingvālā izglītība katrā valstī īstenojas citādi. Latvijas bilingvālā izglītība īstenojas mazākumtautību izglītības iestādēs. Tā tiek reglamentēta, tiek izstrādātas izglītības un mācību programmas. Bilingvālā izglītība nav Latvijas izglītības pamats vai mērķis, tā ir tikai daļa. Bilingvālā izglītība īstenojas tikai mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs un pamatskolās. Monolingvismu un bilingvismu var īstenot jebkurā mācību vidē.

14.3. tabula. Apkopojums par bilingvālo izglītību Latvijā, Singapūrā, Igaunijā un Polijā

	Latvija	Singapūra	Igaunija	Polija
Valodas situācija	Viena oficiālā valsts valoda – latviešu. Vairākas mazākumtautību valodas	Četras oficiālās valsts valodas: angļu, ķīniešu, malajiešu un tamilu	Viena oficiālā valsts valoda – igauņu. Vairākas mazākumtautību valodas	Viena oficiālā valsts valoda – poļu. Vairākas mazākumtautību valodas
Bilingvālās izglītības valodas	Bilingvālā izglītība latviešu valodā un vienā no mazākumtautību valodām	Bilingvālā izglītība angļu valodā (pirmā mācību valoda) un izglītojamo dzimtajā valodā	Visbiežāk mācību valoda ir tikai viena: igauņu vai mazākumtautību	Bilingvālā izglītība poļu valodā un vienā no mazākumtautību valodām
Bilingvālās izglītības tips/forma	Pārejas bilingvālā izglītība	Divvalodība (angļu valodas apgūšanai)	Imersija	Valsts valodas intensīvā apgūšana
Bilingvālās izglītības statuss	Nav obligāta	Ir izglītības sistēmas pamats	Vidusskolas posms norit bilingvāli: poļu valodā un svešvalodā	Nav obligāta
Valsts noslēguma pārbaudījumu kārtošana	Valsts valodā	Angļu valodā	Pēc izvēles	Pēc izvēles

Salīdzinot Latvijas bilingvālās izglītības pieredzi ar citu valstu pieredzi, tiek secināts, ka bilingvālo izglītību ietekmē valsts vēsture, politika un izglītības pieredze. Latvijas bilingvālā izglītība var būt kā piemērs citām valstīm majoritātes valodas ieviešanai mazākumtautību izglītības iestādēs.

Latvijā bilingvālā pieeja tika ieviesta mazākumtautību pirmsskolas izglītībā pietiekami nesen, un skolēnu vecums, kurš no pirmsskolas ir apguvis mācību saturu bilingvāli, monogrāfijas tapšanas laikā ir ap 9–13 gadiem, bet *PIRLS 2016* pētījuma īstenošanas laikā tas bija ap 6–10 gadiem. Kā tiek secināts no bilingvālās izglītības labās prakses piemēriem, valodu apgūšanu nepieciešams uzsākt pēc iespējas agrāk, jo tā ietekmē bilingvālā skolēna attīstību.

14.4. Bilingvālu skolēnu valodas attīstība

Bilingvāliem skolēniem vārdu krājums palielinās abās valodās, un kopējais vārdu krājuma apjoms ir lielāks nekā monolingvāliem vienaudžiem. Valodas pieredze ir bagātāka ar dažādām situācijām, un bilingvāls skolēns ir piedzīvojis dažādas valodas situācijas. Divu valodu apgūšana notiek līdzīgi kā jebkurš mācību process, kurā “skolēns var apvienot jauno ar jau zināmo, tādējādi paplašinot savas zināšanas” (Goģe, 2004, 24), tādā veidā notiek divu valodu mijiedarbība.

Viena no bilingvisma priekšrocībām ir koncentrēšanas prasmes agrīnā attīstība, jo “divvalodīgais bērns klausīšanās procesā koncentrējas vairāk, jo pretējā gadījumā viņš var neuztvert domu un neizprast uzdevumu nosacījumus vai citu informāciju” (Anspoka, Stangaine, 2016, 111). No vienas puses, skolēnam jākoncentrējas vairāk, jāpieliek vairāk spēku, bet, no otras puses, tas palīdz uzlabot klausīšanās prasmes, attīsta uzmanību un uztveri. “Divvalodīgām bērnam ir arī augstākas metalingvistiskās spējas” (Anspoka, Stangaine, 2016, 114), jo pieredzes apmaiņa starp divām valodām un skolēna domāšanas ātrums ir viņa priekšrocības.

4. klases vecumā monolingvāls skolēns var apsteigt savu bilingvālo vienaudzi valodas attīstībā, ja bilingvs ir nesen uzsācis apgūt valodas. Ar laiku bilingvāls cilvēks apsteigs monolingvu valodas attīstībā, bet tam ir nepieciešams laiks.

Skolotājiem jāievēro bilingvālu skolēnu attīstības īpatnības un mācību procesu iespēju robežās jāvada bilingvāli. “Pamatskolas vecuma bērnu ieinteresētība

darbā ir lielāka, ja skolotājs piedāvā informāciju un uzdevumus ne tikai no mācību grāmatas vien, bet arī atsevišķai stundai veido īpašus mācību materiālus – vai nu darba lapas vai uzdevumu kopas. Psiholoģiski skolēns to uztver kā speciāli viņam gatavotu darbu” (Laiveniece, 2000, 114). Pateicoties tādai pieejai, skolēna atbildības līmenis, pildot skolotāja piedāvātos uzdevumus, palielinās, un parādās vēlme mācīties. Ja skolēns nebūs ieinteresēts, viņam būs grūti izprast un iegaumēt mācību vielu. Skolotājiem, kuri strādā ar bilingvāliem skolēniem, jāzina, ka “valodas mācības, ja tās balstās tikai uz lingvistisko pieeju, noteikti nav tā mācību viela, kas atbilstu 8 līdz 12 gadus vecu bērnu attīstības un kognitīvo spēju līmenim” (Laiveniece, 2000, 66).

Lielākās atšķirības starp monolingvāliem un bilingvāliem skolēniem ir kognitīvās attīstības jomā. “[..] pastāv tiešs sakars starp akadēmiskajām prasmēm dzimtajā valodā un otrajā valodā arī tad, ja dzimtā valoda un otrā valoda ir gramatiski un sintaktiski ļoti atšķirīgas” (Golubeva, 2011, 11), bet skolēniem nepieciešams lielāks laiks divu valodu apgūšanai nekā vienai valodai. Bilingvāliem cilvēkiem ir izteikta kognitīvā kontrole, kura nepieciešama, lai kontrolētu divas valodas. Tas ietekmē cilvēka neiroloģiskās funkcijas un sensoro spēju procesus (Marian, Shook, 2012). Var secināt, ka bilingvisms ietekmē smadzeņu darbību. Pastāv praktiskas priekšrocības būt bilingvālām (Marian, Shook, 2012). “Bilingvāli skolēni no 4 līdz 8 gadiem parāda priekšrocības salīdzinājumā ar monolingvāliem bērniem problēmu risināšanā, tekstu uzdevumu risināšanā, lingvistiskā pieredzē.” (Bialystok, 2017, 2) Agrīnais bilingvisms jau 10–11 gadu vecumā dod priekšrocības: labākas kognitīvās un sensorās spējas, kas palīdz labāk uztvert un apstrādāt informāciju un ved pie labām mācību sekmēm. Pēc dažiem pētījumiem tika secināts, ka bilingvisms palielina dzīves ilgumu, samazinot Alzheimerā slimības progresēšanu (Marian, Shook, 2012).

Bilingvisms nav ne precīzi, ne kategoriski izvērtējams (Bialystok, Werker, 2017). Skolēni, kuri mājās runā dzimtajā valodā, bet skolā apgūst un mācās majoritātes valodā, attīstās dažādi. Kaut gan šie skolēni nav monolingvāli, ne vienmēr viņi ir īsti bilingvāli. Svarīgi atzīmēt, ka nav konkrēta atskaites punkta, kad cilvēks kļūst bilingvāls. Daži cilvēki uzsāk apgūt divas valodas no bērnības mājas vidē, bet citi mācās vienu valodu, vēlāk pievienojot otru valodu. Nozīme ir katras valodas

izmantošanas biežumam ikdienā. Šie bilingvisma atskaites punkti var būt dažādi, kas tieši ietekmē citus cilvēka attīstības aspektus. Bilingvisma pieredzes ilgums ir viens no pētījumu šķēršļiem, salīdzinot bilingvālu un monolingvālu skolēnu atšķirības (Bialystok, Werker, 2017). Pētījumos par bilingvismu jāņem vērā izglītības līmenis, sociālekonomiskais rādītājs, imigrācijas faktors un citi faktori, kurus bieži neņem vērā, pētot bilingvismu (Bialystok, Werker, 2017). Pieredze divu valodu apgūšanā lielākā vai mazākā mērā ietekmē kognitīvo sistēmu.

Bilingvāliem skolēniem ir nepieciešams vairāk laika, lai sasniegtu tādu sava vecuma lasītprasmes līmeni, kāds ir monolingvāliem vienaudžiem (O'Brien et al., 2014). Jāņem vērā, ka katrs skolēns attīstās individuāli un bilingvāls skolēns nav izņēmums. Bilingvāla skolēna atšķirības ir iespējamās ne tikai salīdzinājumā ar monolingvālu, bet arī ar citu bilingvālu vienaudzi. Divu valodu apgūšana ved pie labas atmiņas, palielina radošumu. Pateicoties divu valodu sistēmām, notiek intensīvs domāšanas process.

Bilingvismā pastāv gan priekšrocības, gan trūkumi. Kopumā skolēniem, "pilnveidojot lasītprasmi un rakstītprasmi divās un vairāk valodās un turpinot divvalodu attīstību vismaz sākumskolā, ir lingvistiskas, kognitīvas un emocionālas priekšrocības" (Kaminss u. c., 2011, 106). No izteiktiem trūkumiem var minēt skolēnu pārslodzi, grūtības divu valodu apgūšanā vienādi augstā līmenī.

Divu valodu lietošana sekmē smadzeņu darbību, daudziem bilingvāliem cilvēkiem piemīt paaugstināts domāšanas ātrums, koncentrēšanās spējas, laba atmiņa, sensoriskās prasmes. Tas nozīmē, ka bilingvāliem skolēniem 10–11 gadu vecumā ir priekšrocības valodas attīstībā ar nosacījumu, ka abu valodu apgūšana ir uzsākta agrā bērnībā. 2017. gadā veiktajā pētījumā par bilingvismu agrīnā vecumā un tā ietekmi uz kognitīvo attīstību (Bialystok, 2017) tika secināts, ka skolēnu sasniedzamie rezultāti ir atkarīgi no mācību valodas pārvaldīšanas līmeņa un zems mācību valodas līmenis ietekmēs arī bilingvāla skolēna mācību sasniegumus. Pastāv gadījumi, kad monolingvāliem skolēniem 10–11 gadu vecumā ir izteikti labākā līmenī attīstīta valoda nekā bilingvāliem vienaudžiem, kuri apgūst otru valodu. "Skolēniem, kuri mācās lasīt divās valodās un izmanto divas atšķirīgas rakstīšanas sistēmas, tas nerada nekādas īpašas priekšrocības lasītprasēm, taču viņi neatpaliek

no monolingvāliem vienaudzēm.” (Bialystok, 2017) Latvijā mazākumtautību skolās skolēni izmanto divas atšķirīgas rakstišanas sistēmas: latīņu alfabētu un krievu valodas alfabētu. Tiek secināts, ka valodu apguvi nepieciešams uzsākt pēc iespējas agrāk.

14.5. Starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu rezultāti par bilingvālu skolēnu mācību sasniegumiem

Viens no plaši zināmiem starptautiskajiem salīdzinošajiem izglītības pētījumiem ir *IEA TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)*. Tas ir matemātikas un dabaszinātņu izglītības tendenču pētījums 4. un 8. klasēm. Monogrāfijas tapšanas brīdi jaunākie pieejamie *IEA TIMSS* pētījuma Latvijas dati ir par 2007. gadu. Saskaņā ar šiem datiem, Latvijas 4. klases skolēnu matemātikas un dabaszinātņu sasniegumu saistība ar atbildēm uz jautājumu, cik bieži viņi runā mājās mācību valodā, bija šāda:

- vienmēr vai gandrīz vienmēr mājās mācību valodā runāja 88 % skolēnu, viņu vidējie sasniegumi bija 540 punkti matemātikā un 546 punkti dabaszinībās;
- dažreiz mācību valodā mājās runāja 9 % skolēnu, kuru vidējie sasniegumi bija 511 punkti matemātikā un 504 punkti dabaszinībās;
- nekad mācību valodā mājās nerunāja 12 % Latvijas 4. klašu skolēnu, kuru vidējie sasniegumi bija 532 punkti matemātikā un 524 punkti dabaszinībās (Mullis et al., 2008a; Mullis et al., 2008b).

Kā monolingvālus definējot skolēnus, kuri snieguši atbildi, ka mājās mācību valodā runā vienmēr vai gandrīz vienmēr, un kā bilingvālus – tos, kuri snieguši atbildi, ka mājās dažreiz runā vai nekad nerunā mācību valodā, ticis secināts, ka monolingvāliem 4. klases skolēniem matemātikā un dabaszinātnēs ir augstāki rezultāti.

IEA TIMSS 2011 un *IEA TIMSS 2015* pētījumā Latvija nepiedalījās, tāpēc par šiem pētījuma cikliem apskatīti starptautiski vidējie rādītāji. Analizējot *TIMSS 2011* datus, secināts, ka skolēnu mācību sasniegumi ir atkarīgi no mācību un mājās lietotās valodas (Mullis et al., 2012b). Starptautiski vidēji augstāki sasniegumi matemātikā un dabaszinātnēs bija tiem 8. klases skolēniem, kuri mājās runā mācību valodā vienmēr vai gandrīz vienmēr (Mullis et al., 2012b; Martin et al., 2012).

Saskaņā ar *TIMSS 2015* pētījuma datiem (Mullis et al., 2016), starptautiski vidēji skolēnu atbildes par mācību valodas izmantošanas biežumu mājās bija sadalījušās šādi: vienmēr mājās mācību valodā runāja 66% skolēnu, gandrīz vienmēr – 12%, dažreiz – 18% un nekad – 5% skolēnu. Sadalot pētījuma dalībniekus divās grupās, sanāk 78% monolingvāli un 23% bilingvāli pētījuma dalībnieki. Pēc starptautiski vidējiem rezultātiem tika secināts, ka monolingvāliem 4. klases skolēniem sasniegumi matemātikas jomā ir augstāki nekā bilingvāliem vienaudžiem. Līdzīga situācija bija arī 8. klases skolēnu sasniegumos matemātikā (Mullis et al., 2016), kur pēc starptautiski vidējiem datiem monolingvālajiem skolēniem (77%) vidējie sasniegumi bija augstāki nekā bilingvālajiem skolēniem (24%).

Dabaszinību jomā, saskaņā ar starptautiski vidējiem rezultātiem:

- vienmēr mājās mācību valodā runāja 66% 4. klases skolēnu, kuru vidējie sasniegumi bija 508 punkti, un 62% 8. klases skolēnu ar vidējiem sasniegumiem 489 punkti;
- gandrīz vienmēr mācību valodā mājās runāja 13% 4. klases skolēnu, kuru vidējie sasniegumi bija 516 punkti, un 15% 8. klases skolēnu ar vidējiem sasniegumiem 499 punkti;
- dažreiz mājās mācību valodā runāja 17% 4. klases skolēnu, kuru vidējie sasniegumi bija 493 punkti, un 19% 8. klases skolēnu ar vidējiem sasniegumiem 459 punkti;
- nekad mājās mācību valodā nerunāja 4% 4. klases skolēnu, kuru vidējie sasniegumi bija 431 punkts, un 5% 8. klases skolēnu ar vidējiem sasniegumiem 431 punkts (Martin et al., 2016).

Pēc *IEA TIMSS* pētījuma datiem var secināt, ka monolingvālu skolēnu sasniegumi ir augstāki gan matemātikas, gan dabaszinību jomā abās klašu grupās.

OECD PISA pētījumā dalībnieki netiek sadalīti grupās pēc testa vai mācību valodas izmantošanas mājās, tāpēc starptautiskajos rezultātu ziņojumos nav iespējams apskatīt atsevišķi bilingvālu un monolingvālu pētījumu dalībnieku sasniegumus. Tā vietā *OECD PISA* pētījumos tiek analizēti imigrantu un neimigrantu sasniegumi, ņemot vērā sociālekonomiskos rādītājus, kā arī valodu, kurā runā mājās. *PISA* pētījumā kā imigranti tiek definēti skolēni, kuriem abi vecāki ir

dzimuši ārpus konkrētās valsts (OECD, 2011). *PISA 2015* pētījumā, kā arī pēc iepriekšējiem *OECD PISA* cikliem, secināts, ka valodai, kurā skolēns runā mājās, ir nozīme (OECD, 2016). Pēc Latvijas skolēnu sasniegumiem *PISA 2015* pētījumā var secināt, ka gan skolēniem imigrantiem, gan neimigrantiem, kuri mājās vairāk runā mācību valodā, ir augstāki sasniegumi nekā tiem skolēniem, kuri mājās nerunā mācību valodā. *PISA 2015* valstu vidējie rādītāji ir līdzīgi Latvijas datiem, tāpēc var apgalvot, ka mācību valoda un mājās lietotā valoda ietekmē skolēnu sasniegumus.

IEA TIMSS un *OECD PISA* pētījumu rezultāti pierāda, ka monolingvālu skolēnu sasniegumi ir augstāki nekā bilingvālu skolēnu sasniegumi. Pastāv izņēmumi, piemēram, Singapūrā, kur visi skolēni apgūst vairāk nekā vienu valodu pietiekami augstā līmenī, lai lietotu to kā mācību valodu. Pētījumos tiek atzīmēts, ka skolēnu sasniegumus ietekmē mājās izmantotā valoda un mācību valoda.

14.6. Latvijas 4. klašu bilingvālo skolēnu sasniegumi lasītprasmē

Pirms analizējam Latvijas skolēnu sasniegumus *PIRLS 2016* pētījumā, jāapskata situācija pētījuma dalībvalstīs kopumā. Pazīme, pēc kuras starptautiskajos rezultātos sagrupēti skolēni, ir viņu atbildes uz vienu no aptaujas jautājumiem: cik bieži viņi mājās runā mācību valodā. Tiek apkopoti dati (Mullis et al., 2017a) par to, cik bieži skolēni mājās runā mācību valodā un kādi ir atbilstošie vidējie lasītprasmes sasniegumi *PIRLS 2016* pētījumā (sk. 14.4. tabulu).

14.4. tabula (1. daļa). PIRLS 2016 pētījuma dati par mācību valodas lietojuma biežumu skolēnu mājās un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Skolēni mājās runā mācību valodā											
	Vienmēr			Gandrīz vienmēr			Dažreiz			Nekad		
	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)
Anglija	73 (1,1)	559 (2,1)	11 (0,6)	575 (3,4)	14 (0,8)	555 (3,6)	2 (0,2)	~	~	~	~	~
Apvienotie Arābu Emirāti	39 (0,8)	431 (3,4)	16 (0,6)	482 (4,2)	37 (0,7)	479 (4,4)	8 (0,5)	405 (6,4)	~	~	~	~
ASV	72 (1,3)	555 (2,8)	11 (0,7)	553 (4,9)	16 (1,2)	529 (6,2)	1 (0,2)	~	~	~	~	~
Austrālija	72 (1,0)	546 (2,6)	13 (0,6)	557 (4,4)	14 (0,7)	532 (5,1)	1 (0,1)	~	~	~	~	~
Austrija	69 (1,4)	553 (1,7)	13 (0,8)	536 (4,8)	16 (0,9)	501 (5,3)	3 (0,2)	495 (9,6)	~	~	~	~
Azerbaidžana	76 (1,4)	472 (4,0)	12 (0,8)	473 (9,0)	11 (0,8)	490 (5,1)	1 (0,2)	~	~	~	~	~
Bahreina	52 (1,0)	437 (2,7)	13 (0,5)	467 (5,7)	29 (0,8)	467 (4,1)	5 (0,4)	407 (9,5)	~	~	~	~
Beļģija (flamu)	66 (1,2)	536 (1,8)	10 (0,5)	524 (3,6)	19 (0,8)	500 (3,2)	4 (0,4)	486 (7,3)	~	~	~	~
Beļģija (franču)	61 (1,2)	504 (2,4)	17 (0,8)	504 (4,0)	20 (0,9)	478 (4,1)	2 (0,2)	~	~	~	~	~
Bulgārija	75 (2,1)	567 (3,5)	8 (0,6)	556 (6,0)	11 (1,3)	508 (8,6)	6 (1,2)	445 (14,8)	~	~	~	~
Čehija	77 (0,7)	542 (2,2)	16 (0,7)	556 (3,4)	7 (0,4)	531 (3,7)	1 (0,1)	~	~	~	~	~
Čīle	78 (0,8)	498 (2,5)	9 (0,4)	515 (5,8)	7 (0,4)	491 (5,4)	6 (0,5)	441 (6,6)	~	~	~	~
Dānija	69 (1,1)	553 (2,1)	20 (0,8)	547 (4,0)	10 (0,8)	521 (6,3)	1 (0,2)	~	~	~	~	~
Dienvidāfrika	66 (1,3)	314 (4,1)	9 (0,4)	313 (8,0)	19 (0,9)	363 (7,5)	6 (0,4)	308 (8,1)	~	~	~	~
Ēģipte	57 (3,0)	328 (7,7)	11 (1,4)	346 (9,8)	16 (2,2)	354 (10,5)	16 (2,2)	317 (11,6)	~	~	~	~
Francija	71 (1,1)	514 (2,4)	13 (0,7)	520 (4,1)	15 (0,7)	494 (3,6)	1 (0,2)	~	~	~	~	~
Gruzija	75 (1,2)	490 (2,9)	9 (0,5)	511 (5,9)	14 (1,0)	484 (5,3)	2 (0,6)	~	~	~	~	~
Honkongā	54 (1,4)	566 (2,9)	14 (0,7)	577 (4,4)	28 (1,2)	573 (4,4)	4 (0,4)	554 (8,8)	~	~	~	~

14.4. tabula (2. daļa). PIRLS 2016 pētījuma dati par mācību valodas lietojuma biežumu skolēnu mājās un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Skolēni mājās runā mācību valodā											
	Vienmēr			Gandrīz vienmēr			Dažreiz			Nekad		
	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)
Irāna	59 (2,5)	448 (3,9)	8 (0,7)	435 (9,4)	14 (0,9)	436 (9,0)	19 (2,1)	360 (9,9)	~	~	~	~
Itālija	70 (1,1)	554 (2,4)	14 (0,8)	552 (3,7)	14 (0,8)	523 (3,6)	2 (0,4)	~	~	~	~	~
Izraēla	69 (1,3)	527 (2,7)	13 (0,6)	553 (4,9)	16 (0,9)	539 (3,9)	2 (0,3)	~	~	~	~	~
Īrija	79 (1,2)	567 (2,4)	10 (0,7)	587 (5,1)	10 (0,8)	559 (5,5)	2 (0,3)	~	~	~	~	~
Jaunzēlande	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kanāda	60 (1,1)	542 (2,1)	18 (0,6)	559 (2,5)	19 (0,8)	539 (2,4)	3 (0,3)	518 (8,5)	~	~	~	~
Katarā	37 (0,8)	423 (2,5)	15 (0,4)	455 (3,3)	38 (0,7)	470 (2,5)	10 (0,5)	408 (5,2)	~	~	~	~
Kazahstāna	78 (1,2)	537 (2,5)	8 (0,5)	546 (4,6)	13 (0,9)	530 (4,5)	1 (0,2)	~	~	~	~	~
Krievija	79 (1,0)	583 (2,3)	11 (0,7)	584 (4,4)	8 (0,8)	569 (7,0)	1 (0,3)	~	~	~	~	~
Kuveita	13 (0,9)	374 (9,0)	24 (1,3)	393 (5,2)	33 (1,4)	420 (5,7)	30 (2,0)	384 (5,3)	~	~	~	~
Latvija	67 (1,3)	560 (2,1)	20 (1,0)	562 (2,8)	11 (0,8)	543 (3,7)	2 (0,3)	~	~	~	~	~
Lietuva	70 (1,2)	549 (2,6)	19 (0,8)	562 (3,8)	10 (0,8)	526 (6,0)	1 (0,2)	~	~	~	~	~
Makao	54 (0,7)	550 (1,4)	15 (0,5)	561 (3,3)	29 (0,7)	535 (2,2)	2 (0,2)	~	~	~	~	~
Malta	49 (0,9)	459 (2,3)	20 (0,7)	463 (3,6)	26 (0,7)	451 (3,4)	5 (0,4)	378 (7,3)	~	~	~	~
Maroka	12 (0,9)	338 (6,9)	15 (1,1)	369 (9,2)	26 (1,1)	392 (4,7)	47 (1,8)	340 (4,3)	~	~	~	~
Nīderlande	66 (1,1)	549 (2,0)	16 (0,8)	549 (3,4)	15 (0,9)	527 (3,9)	3 (0,6)	527 (10,8)	~	~	~	~
Norvēģija (5)	68 (1,2)	563 (2,5)	21 (1,0)	557 (3,2)	10 (0,7)	542 (4,5)	1 (0,2)	~	~	~	~	~
Omāna	59 (1,6)	420 (3,6)	16 (0,9)	419 (5,1)	18 (0,7)	438 (4,6)	8 (0,6)	392 (7,5)	~	~	~	~

14.4. tabula (3. daļa). PIRLS 2016 pētījuma dati par mācību valodas lietojuma biežumu skolēnu mājās un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS)

Valsts	Skolēni mājās runā mācību valodā									
	Vienmēr		Gandrīz vienmēr		Dažreiz		Nekad			
	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)	Skolēni, % (st. k.)	LS (st. k.)
Polija	81 (1,0)	560 (2,2)	16 (0,9)	588 (3,5)	3 (0,4)	573 (7,0)	0 (0,1)	~	~	~
Portugāle	83 (0,8)	528 (2,5)	9 (0,5)	538 (4,1)	8 (0,5)	512 (3,8)	1 (0,2)	~	~	~
Saūda Arābija	27 (1,6)	408 (5,2)	22 (1,4)	452 (5,4)	24 (1,2)	454 (5,9)	28 (1,6)	438 (7,4)		
Singapūra	30 (0,6)	585 (3,4)	22 (0,6)	599 (3,2)	45 (0,7)	564 (3,7)	3 (0,2)	508 (9,0)		
Slovākija	69 (1,3)	543 (2,8)	17 (0,7)	554 (3,3)	11 (1,1)	494 (10,6)	2 (0,6)	~	~	~
Slovēnija	74 (1,6)	547 (2,0)	14 (0,7)	552 (4,1)	10 (0,8)	508 (4,5)	3 (0,7)	487 (10,4)		
Somija	71 (1,2)	570 (1,8)	19 (0,8)	568 (3,2)	9 (0,9)	541 (5,1)	1 (0,2)	~	~	~
Spānija	57 (1,3)	531 (1,4)	13 (0,6)	542 (3,0)	20 (0,8)	523 (3,8)	10 (0,8)	502 (4,3)		
Taivāna	39 (0,9)	555 (2,7)	20 (0,7)	574 (3,1)	40 (0,9)	557 (2,2)	1 (0,2)	~	~	~
Trinidāda un Tobago	81 (1,3)	479 (3,2)	8 (0,7)	498 (9,6)	9 (0,9)	486 (6,9)	2 (0,3)	~	~	~
Ungārija	82 (0,8)	556 (2,8)	15 (0,8)	554 (5,2)	2 (0,4)	~	0 (0,1)	~	~	~
Vācija	67 (1,4)	552 (2,6)	16 (1,0)	536 (7,3)	15 (0,9)	510 (4,8)	1 (0,2)	~	~	~
Ziemeļīrija	85 (0,9)	565 (2,3)	9 (0,7)	578 (5,5)	5 (0,5)	555 (7,6)	1 (0,2)	~	~	~
Zviedrija	68 (1,4)	562 (2,5)	18 (0,9)	550 (3,6)	13 (0,9)	531 (6,0)	1 (0,1)	~	~	~
Starptautiski vid.	63 (0,2)	511 (0,5)	14 (0,1)	520 (0,7)	17 (0,1)	504 (0,8)	5 (0,1)	433 (1,9)		

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

~ – nav pietiekamu datu

Lasītprasmes attīstība un sasniegumi ir atkarīgi no skolēnu valodas pieredzes. No 14.4. tabulas datiem ir redzams, ka starptautiski vidēji 63% skolēnu vienmēr mājās runā mācību valodā un 14% skolēnu gandrīz vienmēr mājās runā mācību valodā. Pēc starptautiski vidējiem skolēnu sasniegumiem ir redzams, ka skolēniem, kuri gandrīz vienmēr mājās runā mācību valodā, ir augstāki sasniegumi (520 punkti) nekā skolēniem, kuri vienmēr lieto mācību valodu mājās (511 punkti). Kā monolingvālus apvienojot tos skolēnus, kuri ir snieguši atbildes, ka vienmēr vai gandrīz vienmēr mājās runā mācību valodā, var secināt, ka vairākums *PIRLS 2016* pētījuma dalībnieku ir monolingvāli (77% skolēnu). Bilingvālajiem skolēniem, kuri mājās mācību valodu lieto dažreiz (17%) un nekad (5%), ir zemāki vidējie lasītprasmes sasniegumi (attiecīgi 504 un 433 punkti) nekā monolingvāliem skolēniem. Lielākajā daļā *PIRLS 2016* pētījuma dalībvalstu redzama līdzīga situācija – augstāki lasītprasmes sasniegumi ir skolēniem, kuri mājās vienmēr vai gandrīz vienmēr lieto mācību valodu. Tomēr dažās valstīs augstāki sasniegumi lasītprasēm ir skolēniem, kuri mācību valodu mājās lieto dažreiz vai nekad. Šīs valstis ir: Azerbaidžāna, Bahreina, Dienvidāfrika, Ēģipte, Katara, Kuveita, Maroka, Omāna, Saūda Arābija un Taivāna. Sasniegumus lasītprasēm saistībā ar dažādu valodu izmantošanas biežumu ietekmē arī valodu politika valstī.

Vairākums Latvijas skolēnu (67%) atbildēja, ka vienmēr mājās runā mācību valodā. 20% skolēnu gandrīz vienmēr mājās runā mācību valodā, 11% skolēnu dažreiz mājās runā mācību valodā, un tikai 2% nekad mājās nerunā mācību valodā. Pēc *PIRLS 2006* datiem, mājās mācību valodā vienmēr runāja 69% skolēnu, dažreiz mācību valodā un dažreiz citā valodā runāja 28%, bet nekad mājās mācību valodā nerunāja 3% Latvijas 4. klašu skolēnu (Ozola, 2007). Salīdzinājumā ar *PIRLS 2006* pētījumu izmaiņas ir redzamas ne tikai jautājuma atbilžu variantos, bet kopumā *PIRLS 2016* pētījumā ir samazinājies skolēnu īpatsvars, kuri mācību valodu mājās izmanto dažreiz vai nekad. Skolēnu vidējie sasniegumi *PIRLS 2006* un *PIRLS 2016* pētījumā atbilstoši mācību valodas izmantošanas biežumam mājās ir parādīti 14.5. tabulā.

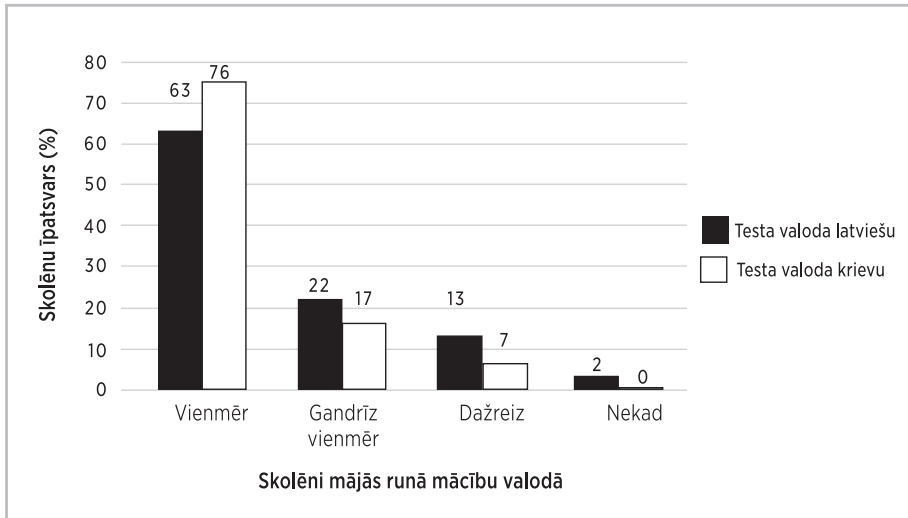
14.5. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasēm (LS) atbilstoši mācību valodas lietojumam mājās

Skolēni mājās runā mācību valodā	PIRLS 2006				PIRLS 2016			
	Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)	
Vienmēr	69	(1,4)	546	(2,4)	67	(1,3)	560	(2,1)
Gandrīz vienmēr	—		—		20	(1,0)	562	(2,8)
Dažreiz	28	(1,2)	538	(3,6)	11	(0,8)	543	(3,7)
Nekad	3	(0,5)	525	(13,0)	2	(0,3)	518	(11,0)

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

Augstāki lasītprasmes sasniegumi ir tiem skolēniem, kuri mājās vienmēr vai gandrīz vienmēr runā mācību valodā, bet tiem skolēniem, kuri mājās tikai dažreiz runā vai nekad nerunā mācību valodā, ir zemāki lasītprasmes sasniegumi. Salīdzinājumā ar *PIRLS 2006* datiem, situācija nav mainījies, viszemākie rezultāti ir skolēniem, kuri mājās nerunā mācību valodā. Salīdzinot vidējos lasītprasmes sasniegumus, visām skolēnu grupām rezultāti ir paaugstinājušies, izņemot tos skolēnus, kuri nekad mājās nerunā mācību valodā; viņu rezultāti pazeminājušies par 7 punktiem.

PIRLS 2016 pētījumā piedalījās skolēni gan ar krievu, gan ar latviešu mācību valodu. Lasītprasmes novērtēšanas testu 70% skolēnu pildīja latviešu valodā un 30% – krievu valodā. 14.1. attēlā parādīts skolēnu īpatsvars, kuri *PIRLS 2016* testu pildījuši krievu un latviešu valodā, un kā viņi atbildējuši uz aptaujas jautājumu par mācības valodas izmantošanas biežumu mājās. Starp tiem skolēniem, kuri pildīja testu latviešu valodā, visaugstākie lasītprasmes sasniegumi ir tiem, kuri mājās vienmēr runā latviešu valodā (557 punkti). Skolēniem, kuri mājās vienmēr runā latviešu valodā, ir statistiski nozīmīgi augstāki lasītprasmes sasniegumi nekā tiem, kuri mājās nekad nerunā latviešu valodā. Starp skolēniem, kuri pildīja testu krievu valodā, visaugstākie lasītprasmes sasniegumi ir tiem, kuri mājās gandrīz vienmēr runā krievu valodā (580 punkti). Lielākā daļa skolēnu, kuri ir piedalījušies *PIRLS 2016* pētījumā, pildīja testu latviešu valodā. Izvērtējot datus, ir redzams, ka daudzi bilingvālie skolēni apmeklē skolas ar latviešu mācību valodu, jo starp skolēniem ar latviešu mācību valodu lielāks ir to skolēnu īpatsvars, kuri atbildēja, ka mājās dažreiz runā vai nekad nerunā latviešu valodā. Skolēnu skaits, kuri mājās nekad nerunā mācību valodā, ir mazs, tāpēc atsevišķi iegūt precīzus datus par viņiem nav iespējams.



14.1. attēls. Latvijas skolēnu īpatsvars PIRLS 2016 pētījumā atkarībā no testa valodas un mācību valodas lietojuma biežuma mājās

Analīzes nolūkos *PIRLS 2016* pētījuma respondenti Latvijā tika sadalīti divās grupās: bilingvālie un monolingvālie 4. klases skolēni. Grupas tika veidotas atkarībā no mācību valodas izmantošanas biežuma mājās. Grupu definēšanai izmantotas atbildes no *PIRLS 2016* pētījuma skolēnu aptaujas, jo šādi veidotas monolingvālo un bilingvālo skolēnu grupas arī iepriekšējos *PIRLS* pētījuma sekundārās analīzes ciklos. Skolēni, kuri snieguši atbildes, ka mājās vienmēr vai gandrīz vienmēr runā mācību valodā, pētījumā veido monolingvālo skolēnu grupu. Skolēni, kuri atbild, ka mājās dažreiz runā mācību valodā un dažreiz citā valodā vai nekad nerunā mācību valodā, šīs analīzes ietvaros definēti kā bilingvālie skolēni (sk. 14.6. tabulu).

4.6. tabula. Latvijas monolingvālo un bilingvālo 4. klases skolēnu sasniegumi lasītprasēm (LS) *PIRLS 2016* pētījumā

4. klases skolēni	Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)	
Monolingvālie	88	(0,9)	560	(1,7)
Bilingvālie	13	(0,9)	540	(3,9)

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

Monolingvālo skolēnu skaits *PIRLS 2016* pētījuma izlasē bija 3613, bet bilingvālo skolēnu – 524. Monolingvālu skolēnu skaits ir septiņas reizes lielāks

nekā bilingvālu skolēnu skaits pētījumā. Monolingvāliem skolēniem ir augstāki sasniegumi lasītprasmē nekā bilingvāliem skolēniem, un starpība sasniegumos lasītprasmē ir ievērojama un statistiski nozīmīga.

Monolingvālu un bilingvālu skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijas novados aplūkoti 14.7. tabulā. Var secināt, ka monolingvāliem skolēniem visos novados bija augstāki sasniegumi.

14.7. tabula. Bilingvālu un monolingvālu skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā Latvijas vēsturiskajos novados

Novadi	Monolingvālie skolēni				Bilingvālie skolēni				LS starpība	
	Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)		Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)			
Rīga	89	(0,8)	573	(2,6)	11	(0,8)	558	(4,9)	15	(5,3)*
Kurzeme	92	(1,8)	556	(5,7)	9	(1,8)	537	(10,2)	20	(10,2)
Zemgale	88	(1,4)	544	(5,4)	12	(1,4)	531	(10,7)	13	(10,3)
Vidzeme	87	(1,6)	559	(3,8)	13	(1,6)	536	(6,9)	23	(7,4)*
Latgale	80	(5,1)	557	(7,0)	20	(5,1)	525	(12,0)	32	(12,5)

Standartklūdās (st. k.) dotas iekavās

* – lasītprasmes sasniegumu starpība ir statistiski nozīmīga

14.7. tabulā parādīts monolingvālo un bilingvālo skolēnu īpatsvars katrā novadā. Vislielākā daļa bilingvu ir Latgalē, kur bilingvālu skolēnu īpatsvars pārsniedz 20% no visiem Latgales skolēniem, bet mazākais bilingvu īpatsvars ir Kurzemē – 9%. Augstākie lasītprasmes sasniegumi starp bilingvāliem skolēniem ir tiem skolēniem, kuri dzīvo Rīgā. Lielākā lasītprasmes sasniegumu starpība starp monolingvāliem un bilingvāliem skolēniem ir redzama Latgalē, bet mazākā – Zemgalē. Tiek konstatēts, ka Rīgā un Vidzemē monolingvāliem skolēniem ir statistiski nozīmīgi augstāki lasītprasmes sasniegumi nekā bilingvāliem skolēniem.

Latvijas bilingvālo un monolingvālo skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi atkarībā no skolas atrašanās vietas parādīti 14.8. tabulā. Skolas atrašanās vietas ir šādas: Rīga, lielās pilsētas, mazās pilsētas un lauki. Vairākums bilingvālo skolēnu apmeklē skolas, kuras atrodas mazajās pilsētās vai Rīgā. Tiek secināts, ka lielo pilsētu monolingvālo skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki par bilingvālo skolēnu vidējiem lasītprasmes sasniegumiem. Citās urbanizācijas grupās netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp monolingvālu un bilingvālu

skolēnu lasītprasmes sasniegumiem. Šis rezultāts galvenokārt saistīts ar mazo bilingvālo skolēnu skaitu atsevišķās urbanizācijas grupās.

14.8. tabula. Latvijas 4. klašu monolingvālo un bilingvālo skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi (LS) PIRLS 2016 pētījumā atkarībā no skolas atrašanās vietas

		Rīga		Lielās pilsētas		Mazās pilsētas		Lauki	
Monolingvālie skolēni	Skolēni, % (st. k.)	34	(1,0)	20	(0,6)	20	(2,4)	26	(2,5)
	LS (st. k.)	573	(2,6)	559	(4,2)	558	(4,9)	547	(4,4)
Bilingvālie skolēni	Skolēni, % (st. k.)	28	(2,6)	20	(2,4)	30	(5,7)	22	(4,9)
	LS (st. k.)	558	(4,9)	534	(6,5)	542	(6,3)	517	(11,8)
LS starpība		15	(5,3)	25	(6,9)*	16	(7,4)	30	(11,5)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

* – lasītprasmes sasniegumu starpība ir statistiski nozīmīga

Skolēnu mācību sasniegumus ietekmē vairāki faktori, bilingvālo skolēnu sasniegumi nav izņēmums. Skolēnu sasniegumus lasītprasēm ietekmē ģimene, sociālekonomiskie faktori, iepriekšējā valodas pieredze, kas gūta pirmsskolas izglītības iestādē, un citi faktori. Nodaļā tiek apskatīta vairāku faktoru saistība ar bilingvālo skolēnu lasītprasmes sasniegumiem.

Viens no pirmajiem jautājumiem, uz kuru PIRLS 2016 pētījuma aptaujā atbildēja skolēnu vecāki, bija par to, vai viņu bērni ir dzimuši Latvijā. Pēc vecāku atbildēm var secināt, ka 98% no bērniem ir dzimuši Latvijā, bet 2% – nav. Starp monolingvāliem skolēniem 99% ir dzimuši Latvijā, bet starp bilingvāliem skolēniem – 97%. Skolēnu skaits, kuri nav dzimuši Latvijā ir ļoti mazs, tāpēc atsevišķi šo skolēnu vidējie lasītprasmes sasniegumi netiek apskatīti.

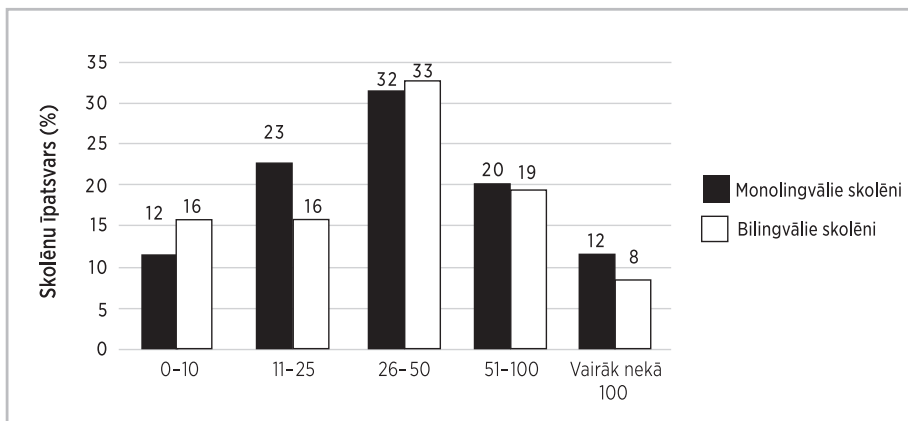
Uzsākot skolas gaitas, bieži skolēns jau ir sācis apgūt otru valodu. 98% Latvijas 4. klašu skolēnu vecāku atbildēja, ka, uzsākot skolas gaitas, viņu bērns runājis skolas mācību valodā, bet 2% vecāku atbildēja, ka nav runājis. Skolēniem, kuri pirms skolas ir uzsākuši mācību valodas apguvi, vidējie lasītprasmes sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki (560 punkti) nekā skolēniem, kuri nerunāja mācību valodā (513 punkti). 14.9. tabulā ir redzams, cik valodās runāja bērns, uzsākot skolas gaitas,

un vecāku mācību valodas zināšanas. Vecākiem bija iespējams atzīmēt līdz sešām valodām, kurās bērns runāja pirms 1. klases. No 14.9. tabulas datiem var secināt – ja bērns pirms skolas gaitu uzsākšanas zinājis tikai vienu valodu, 90% gadījumu abi vecāki runāja skolas mācību valodā. Ja bērns pirms skolas gaitu uzsākšanas jau runājis divās valodās, tas nozīmē, ka viņš bija bilingvs. Bilingvāliem skolēniem 66% gadījumu abi vecāki runā skolas mācību valodā. Tiek secināts, ka vairākums vecāku runā bērna skolas mācību valodā.

14.9. tabula. Bērnu valodu zināšanas atkarībā no ģimenē runātās valodas – PIRLS 2016 pētījuma dati par Latvijas 4. klašu skolēniem

Cik valodās bērns runāja, sākot iet skolā?	Skolēnu īpatsvars (%)	Viens vai abi no vecākiem nerunā mācību valodā (%)	Abi vecāki runā bērna skolas mācību valodā (%)
1	75	10	90
2	23	34	66
3	2	33	67

Skolēnu vecākiem PIRLS pētījumā tika uzdoti vairāki jautājumi, kas attiecas uz sociālekonomiskiem faktoriem: vecāku izglītība, grāmatu skaits un citi jautājumi. Bilingvālu skolēnu lasītprasmes sasniegumus neietekmē vecāku darbs vai izglītība, bet tie izrādījās saistīti ar bērnu grāmatu skaitu mājās (sk. 14.2. attēlu).



14.2. attēls. Latvijas monolingvālo un bilingvālo 4. klases skolēnu īpatsvara sadalījums atbilstoši bērnu grāmatu skaitam mājās

Analizējot 14.2. attēlā redzamos datus, var secināt, ka starp bilingvāliem skolēniem vairāk ir to, kuriem bērnu grāmatu skaits mājās sasniedz 26–50 grāmatas. Lasītprasmes sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki tiem bilingvālajiem skolēniem, kuriem mājās ir vairāk nekā 100 bērnu grāmatu, nekā tiem, kuriem ir līdz 10 grāmatām. Statistiski nozīmīgas starpības lasītprasmes sasniegumos starp monolingvāliem un bilingvāliem skolēniem ir gadījumos, kad mājās ir 26–100 bērnu grāmatas. Tiek secināts, ka bilingvālu skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir saistīti ar bērnu grāmatu skaitu mājās.

Arī skolēniem *PIRLS* pētījumā tika uzdoti vairāki jautājumi, kas saistīti ar sociālekonomisko jomu. Viens no tiem bija par grāmatu skaitu mājās (sk. 14.10. tabulu). Gan monolingvālu, gan bilingvālu skolēnu vidū vairākums ir tādu, kuriem mājās ir 11–100 grāmatas. Starp monolingvāliem un bilingvāliem skolēniem augstākie lasītprasmes sasniegumi bija tiem skolēniem, kuriem mājās bija 101–200 grāmatas, bet zemākie sasniegumi – tiem, kuriem mājās bija tikai viena vai dažas grāmatas. Starp to bilingvālo skolēnu, kuriem mājās bija viena vai dažas grāmatas, un to, kuriem bija vairāk nekā 200 grāmatu, sasniegumiem lasītprasme tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības. Statistiski nozīmīga lasītprasmes sasniegumu starpība starp bilingvālu un monolingvālu skolēnu lasītprasmes sasniegumiem tika konstatēta skolēnu grupā, kam mājās bija 26–100 grāmatas.

14.10. tabula (1. daļa). *Monolingvālu un bilingvālu skolēnu atbilžu sadalījums un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS) saistībā ar grāmatu skaitu mājās*

Skolēni	Cik grāmatu ir tavās mājās?	Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)	
Monolingvālie	Neviena vai dažas (0–10 grāmatas)	8	(0,7)	521	(4,7)
	Pietiekoši, lai piepildītu vienu grāmatu plauktu (11–25 grāmatas)	27	(1,0)	544	(2,5)
	Pietiekoši, lai piepildītu vienu grāmatu skapi (26–100 grāmatas)	40	(1,0)	566	(2,3)
	Pietiekoši, lai piepildītu divus grāmatu skapjus (101–200 grāmatas)	15	(0,7)	586	(3,5)
	Pietiekoši, lai piepildītu trīs vai vairāk grāmatu skapjus (vairāk nekā 200)	10	(0,7)	578	(4,3)

14.10. tabula (2. daļa). Monolingvālu un bilingvālu skolēnu atbilžu sadalījums un atbilstošie lasītprasmes sasniegumi (LS) saistībā ar grāmatu skaitu mājās

Skolēni	Cik grāmatu ir tavās mājās?	Skolēni, % (st. k.)		LS (st. k.)	
Bilingvālie	Neviena vai dažas (0–10 grāmatas)	10	(1,5)	518	(10,3)
	Pietiekoši, lai piepildītu vienu grāmatu plauktu (11–25 grāmatas)	34	(3,1)	527	(6,6)
	Pietiekoši, lai piepildītu vienu grāmatu skapi (26–100 grāmatas)	35	(2,4)	541	(7,1)
	Pietiekoši, lai piepildītu divus grāmatu skapjus (101–200 grāmatas)	10	(2,0)	570	(8,3)
	Pietiekoši, lai piepildītu trīs vai vairāk grāmatu skapjus (vairāk nekā 200)	10	(1,7)	563	(9,5)

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

Skolēni *PIRLS* pētījumā atbildēja arī uz sociāli ekonomiskās jomas jautājumiem par dažādu lietu esamību mājās (sk. 14.11. tabulu). Bilingvālu skolēnu vidū statistiski nozīmīgi augstāki lasītprasmes sasniegumi bija tiem skolēniem, kuriem mājās bija enciklopēdijas. Citu lietu esamība mājās nebija saistīta ar bilingvālu skolēnu sasniegumiem lasītprasēm. Kopumā var secināt, ka sociālekonomisko faktoru ietekme uz bilingvu lasītprasmes sasniegumiem nav izteikta.

14.11. tabula (1. daļa). Monolingvālu un bilingvālu Latvijas 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) saistībā ar dažādiem sociāli ekonomisko stāvokli raksturojošiem mainīgajiem

Skolēni	Vai tev mājās ir kādas no šīm lietām?	LS (st. k.)	
		Ir	Nav
Monolingvālie	Dators vai planšetdators	561 (1,7)	532 (7,6)
	Rakstāmgalds vai galds Tavai lietošanai	561 (1,7)	542 (8,4)
	Sava istaba	563 (1,8)	554 (2,7)
	Interneta pieslēgums	562 (1,8)	533 (5,8)
	Savs mobilais telefons	562 (1,7)	526 (7,0)
	Savs velosipēds	561 (1,8)	554 (4,4)
	Enciklopēdijas	566 (1,7)	533 (2,9)
	Mākslas darbi	566 (1,9)	548 (2,6)

14.11. tabula (2. daļa). Monolingvālu un bilingvālu Latvijas 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) saistībā ar dažādiem sociāli ekonomisko stāvokli raksturojošiem mainīgajiem

Skolēni	Vai tev mājās ir kādas no šīm lietām?	LS (st. k.)	
		Ir	Nav
Bilingvālie	Dators vai planšetdators	540 (3,9)	527 (17,3)
	Rakstāmgalds vai galds Tavai lietošanai	541 (3,4)	494 (37,0)
	Sava istaba	540 (4,1)	541 (7,4)
	Interneta pieslēgums	542 (3,3)	497 (26,9)
	Savs mobilais telefons	540 (3,8)	540 (25,8)
	Savs velosipēds	540 (4,3)	535 (8,1)
	Enciklopēdijas	544 (4,3)	514 (8,2)
	Mākslas darbi	541 (4,5)	537 (6,3)

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

14.12. tabulā apkopotas lasītprasmes sasniegumu izmaiņas 2001., 2006. un 2016. gadā atkarībā no valodas situācijas mājās. Salīdzinājumā ar iepriekšējiem PIRLS pētījuma cikliem, lasītprasmes sasniegumi Latvijas skolēniem paaugstinās. Skolēniem, kuri mājās vienmēr runā mācību valodā, ir augstāki lasītprasmes sasniegumi, un šī tendence bija nemainīga 2001. gada un 2006. gada pētījuma ciklos, bet 2016. gadā parādījās jauna iespējamā atbilde “Gandrīz vienmēr”, kuru izvēlējušies skolēni ar augstākiem lasītprasmes sasniegumiem. Skolēniem, ar latviešu mācību valodu, kuri arī mājās tajā runā vienmēr, visos pētījuma ciklos ir augstāki lasītprasmes sasniegumi nekā tiem, kuri latviešu valodā mājās runā gandrīz vienmēr vai dažreiz. Starp skolēniem ar krievu mācību valodu augstāki lasītprasmes sasniegumi ir tiem, kuri mājās krievu valodā runā gandrīz vienmēr. Starp skolēniem, kam viens vai abi vecāki nerunā mācību valodā, augstāki lasītprasmes sasniegumi ir skolēniem ar krievu mācību valodu, bet starpība nav statistiski nozīmīga.

14.12. tabula. Latvijas 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumi (LS) atkarībā no valodu lietošanas mājās un skolā PIRLS pētījuma ciklos

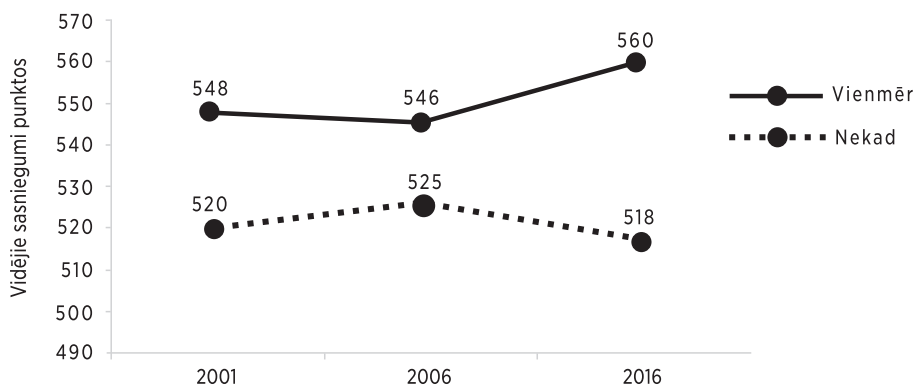
Valodas lietošana mājās	LS (st. k.) PIRLS 2001		LS (st. k.) PIRLS 2006		LS (st. k.) PIRLS 2016	
	Skolēni, kas mājās skolas mācību valodā runā vienmēr	548	(2,6)	546	(2,4)	560
Skolēni, kas mājās skolas mācību valodā runā gandrīz vienmēr	—		—		562	(2,8)
Skolēni, kas mājās skolas mācību valodā runā dažreiz	521	(6,7)	538	(3,6)	543	(3,7)
Skolēni ar latviešu mācību valodu, kas mājās latviski runā vienmēr	544	(2,1)	543	(3,0)	557	(2,5)
Skolēni ar latviešu mācību valodu, kas mājās latviski runā gandrīz vienmēr	—		—		556	(3,1)
Skolēni ar latviešu mācību valodu, kas mājās latviski runā dažreiz	521	(7,6)	534	(4,3)	538	(4,1)
Skolēni ar krievu mācību valodu, kas mājās krieviski runā vienmēr	555	(5,3)	555	(4,7)	567	(3,2)
Skolēni ar krievu mācību valodu, kas mājās krieviski runā gandrīz vienmēr	—		—		581	(4,7)
Skolēni ar krievu mācību valodu, kas mājās krieviski runā dažreiz	522	(12,0)	552	(5,6)	566	(8,2)
Skolēni ar latviešu mācību valodu, kam viens vai abi vecāki nerunā latviski	—		524	(4,7)	531	(4,6)
Skolēni ar krievu mācību valodu, kam viens vai abi vecāki nerunā krieviski	—		530	(5,2)	551	(5,8)

Standartkļūdas (st. k.) dotas iekavās

– nav datu

14.3. attēlā redzamas Latvijas skolēnu lasītprasmes sasniegumu izmaiņas atkarībā no mācību valodas izmantošanas biežuma mājās PIRLS pētījuma ciklos divās atbilžu kategorijās, atbildot uz jautājumu, cik bieži skolēns mājās runā mācību valodā. Starpība starp skolēniem, kuri vienmēr mājās runā mācību valodā, un tiem, kuri nekad nerunā, ir bijusi visos PIRLS pētījuma ciklos, kuros Latvija piedalījies. 2001. gada pētījuma ciklā šī sasniegumu starpība bija 28 punkti. 2006. gada pētījuma ciklā starpība ir samazinājusies par 7 punktiem. Pētījuma 2016. gada ciklā starpība ir vislielākā, salīdzinot ar iepriekšējiem pētījuma cikliem. Augstākie lasītprasmes sasniegumi ir tiem skolēniem, kuri mājās vienmēr runā mācību valodā, bet tiem

skolēniem, kuri mājās nerunā mācību valodā, ir statistiski nozīmīgi zemāki lasītprasmes sasniegumi. Lasītprasmes sasniegumu starpība starp šīm grupām *PIRLS 2016* bija 42 punkti. Šīs lielās sasniegumu atšķirības nozīmē, ka skolēna mācību valodas lietošanas biežums mājās ietekmē mācību sasniegumus.



14.3. attēls. Latvijas 4. klašu skolēnu lasītprasmes sasniegumu izmaiņas *PIRLS* pētījuma ciklos atkarībā no mācību valodas izmantošanas biežuma mājās

Kopsavilkums

Latvijas 4. klašu monolingvālo skolēnu lasītprasmes sasniegumi ir statistiski nozīmīgi augstāki nekā bilingvālajiem skolēniem. To ietekmē arī bilingvālo skolēnu valodas attīstības īpatnības.

Bilingvismā valodas prasmju atšķirības starp pirmo un otro valodu ir minimālas, tomēr tās var pastāvēt.

Multilingvisma līmenis sabiedrībā ir pietiekami augsts, tāpēc bilingvisms ir plaši izplatīts Eiropā, un Latvija nav izņēmums.

Bilingvālā izglītība nav Latvijas izglītības pamats vai mērķis, tā ir tikai daļa. Bilingvālā izglītība īstenojas tikai mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs un pamatskolās.

Lielākā daļa bilingvu Latvijā mācās izglītības iestādēs ar latviešu mācību valodu.

Bilingvisms ietekmē cilvēka kognitīvo attīstību. Pastāv gan priekšrocības, gan trūkumi divu valodu pilnīgā apgūšanā. Skolēns valodu apgūšanā sastopas ar vairākiem šķēršļiem, kurus nepieciešams pārvarēt ar vecāku un skolotāju palīdzību.

Valodu apgūšanu nepieciešams uzsākt pēc iespējas agrāk.

Apskatot sociālekonomiskos faktorus saistībā ar bilingvāliem skolēniem, statistiski nozīmīgas atšķirības bilingvu lasītprasmes sasniegumos tika konstatētas retos gadījumos. Tās izrādījās saistītas ar bērnu grāmatu skaitu un kopējo grāmatu skaitu mājās un enciklopēdiju pieejamību, kas liecina par ģimenes lomas nozīmību bērna valodas attīstībā. Sociālekonomisko faktoru ietekme uz bilingvu lasītprasmi pastāv.

Ģimenes lomai valodu apgūšanā vajadzētu būt vienai no galvenajām. Tieši vecākiem ir jāpadomā par sava bērna nākotni un izglītības iespējām. No mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēm būtu jāprasa veicināt lasītprasmes attīstību gan mazākumtautību valodā, gan latviešu valodā. Sākumskolas posmā nepieciešams sniegt palīdzību skolēniem, kuriem mācību valoda atšķiras no tās, kurā runā mājās, pielāgojot mācību metodes un literatūru un piedāvājot papildu mācību stundas.

15. Skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanas iespējas Latvijas vispārizglītojošās skolās

15. Opportunities for Inclusion of Special Needs Students in Latvian General Education Schools

Cik gatavas skolēnu ar īpašām vajadzībām integrēšanai ir
Latvijas vispārizglītojošās skolas? Kādi ir galvenie sarežģījumi un vajadzības?
Cik izplatīta Latvijā ir skolēnu ar īpašām vajadzībām integrācija?

15.1. Terminoloģiskie jautājumi

Vēsturiski atskatoties, laikā, kad Latvija atguva neatkarību, vēl nebija izteikti aktuāli runāt par sociāli neaizsargātām grupām, cilvēkiem ar īpašām un speciālām vajadzībām. Latvijas valstij iestājoties Eiropas Savienībā, sākās attīstības virzība jautājumos, kas skar sociāli atšķirīgas un neaizsargātas sabiedrības grupas, tādējādi aktualizējot jautājumus par integrāciju un iekļaušanu un šo jautājumu sekmīgu procesuālo virzību.

Šajā nodaļā tiek aplūkota, analizēta un aprakstīta Latvijas skolu pašreizējā gatavība un atvērtība iekļaujošās izglītības jautājumā, kā arī atspoguļota iekļaujošās izglītības potenciālā attīstības tendence. Analīzei izmantoti dati, kas ievākti Starptautiskajā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā *PIRLS 2016*. Respondenti bija Latvijas skolu direktori un skolotāji – 4. klašu audzinātāji –, kuri aptaujā snieguši atbildes uz jautājumiem par pašlaik pastāvošo situāciju iekļaujošās izglītības jomā Latvijas skolu vidē. Šajā nodaļā tiek apkopots Latvijas skolu direktoru un sākumskolas skolotāju viedoklis par gatavību iekļaujošās izglītības īstenošanai ikdienas mācību procesā, nepieciešamo atbalstu, sadarbību un kopīgu darbu iekļaujošās izglītības mērķa sasniegšanai valstiskā līmenī. Analīzes gaitā tiek aplūkoti arī tādi termini kā “sociālā integrācija”, “sabiedrības integrācija”, “sociālā iekļaušana”, “integrācija”, “iekļaujošā izglītība” un “īpašās vajadzības”.

Šobrīd Latvijā tiek runāts par sociālo integrāciju – par cilvēku ar īpašām un speciālām vajadzībām integrāciju sabiedrībā, taču citur Eiropā uzsvars tiek likts uz iekļaušanu.

Sociālā integrācija ir mērķtiecīga sociāla darbība, kuras mērķis ir panākt sociālo vienotību, saglabāt sabiedrību kā vienotu veselumu, palīdzot iekļauties sabiedrībā visām personām, arī tām, kuras no sabiedrības izstumtas vai attālinājušās, lai katrs izjustu savu nozīmīgo lomu sabiedrībā (Skujiņa u. c., 2009). Tātad sociālā integrācija ietver aktivitātes valsts līmenī, veidojot un īstenojot programmas, kas sekmē stabilas, drošas un taisnīgas sabiedrības veidošanos un aizsargā maznodrošinātās, neaizsargātās grupas, tostarp arī cilvēkus ar īpašām un speciālām vajadzībām.

Savukārt iekļaušana ir visu veidu pozitīva rīcība, kuras mērķis ir iekļaut visas sabiedrības grupas sabiedrības dzīves plānošanā un svarīgāko lēmumu pieņemšanā (Raiena, 2016). Sociālās iekļaušanas rezultātā ikvienam sabiedrības loceklim, neņemot vērā viņa sociālo, veselības vai ekonomisko stāvokli, reliģisko un etnisko piederību vai dzimumu, tiek dotas iespējas un nodrošinātas tādas pašas privilēģijas kā citiem sabiedrības locekļiem.

Nils Muižnieks, skaidrojot terminu “sabiedrības integrācija” (Muižnieks, 2010), atsaucas uz ANO Pasaules samitu par sociālo attīstību, kura ziņojumā sabiedrības integrācija ir cilvēku spēja dzīvot kopā, pilnībā ievērojot visu cilvēku cieņu, kopējo labumu, plurālismu un daudzveidību, nevardarbību un solidaritāti; un viņu spēja piedalīties sabiedrības, kultūras, ekonomiskajā un politiskajā dzīvē aptver visus sociālās attīstības aspektus un visas politikas (United Nations, 1995).

Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādņēs 2012.–2018. gadam tiek runāts arī par sabiedrības integrāciju. Saskaņā ar šo dokumentu, sabiedrības integrācija ir “visu Latvijā dzīvojošo cilvēku iekļaušanās sabiedrībā, neraugoties uz viņu nacionālo piederību un pašidentifikāciju. [...] Sabiedrības integrācija veicina pilsonisko līdzdalību, kas ir vērsta uz sabiedrisko problēmu demokrātisku un racionālu risināšanu, stiprina indivīdu savstarpējo sadarbību un uzticību. Integrācija vienlaikus nozīmē valstsnācījas atvērtību un cieņu pret mazākumtautību savpatnību un to tiesībām saglabāt savu atšķirīgo identitāti. Integrācijas uzdevums ir arī veicināt imigrantu iekļaušanos sabiedrībā,

piedāvājot motivējošus līdzekļus un iespējas apgūt saliedētas sabiedrības kopējos pamatus” (Nacionālās identitātes ..., 2011, 5).

Sabiedrība ne vienmēr ir atvērta kultūru dažādībai jeb multikulturālismam, dažkārt vērojama neiecietība pret atšķirīgo. Viens no sabiedrības integrācijas pamatelementiem ir izglītība. Skola veido ne tikai bērnu un jauniešu starpkultūru prasmes, tā strādā arī plašākās mērogā – ar skolēnu vecākiem, tuviniekiem. Prasmīgi īstenojot integrācijas pasākumus, skola var būt nozīmīga sabiedrības saskaņas veicinātāja (Izglītības attīstības centrs, 2017). Pieaugot sabiedrības daudzveidībai, sabiedrības integrēšana ir viens no valsts un katras pašvaldības būtiskiem darba virzieniem, akcentējot nepieciešamību veidot pozitīvas un tolerantas attiecības starp dažādām sociālajām un etniskajām grupām un īstenot sabiedrības izglītošanu izglītības iestādēs (Rīgas pilsētas ..., 2012).

Kultūra apzīmē kādas sabiedrības vai sociālas grupas īpašu garīgo, materiālo, intelektuālo un emocionālo īpašību kopumu un līdztekus mākslai un literatūrai ietver arī dzīves un līdzāspastāvēšanas veidus, vērtību sistēmu, tradīcijas un uzskatus (Valsts kultūrpolitikas ..., 2006). “Kultūra attīstās, uzkrājot sevī paaudžu pieredzi, lai apmierinātu daudzveidīgo sabiedrības grupu vajadzības” (Margeviča, 2008, 17), kultūra ir grupas fenomens – uzskatu, tradīciju un uzvedības manieru sistēma, kas raksturīga cilvēku grupai. Turklāt kultūra ir īpašas paražas un ieražas, izglītības un audzināšanas sistēma, zinātne un tehnika, valoda un rakstība, māksla, apģērbs, apmešanās un būvniecības veids, kā arī politiskā, ekonomiskā un tiesiskā sistēma u. c.

Ar vārdu “integrācija” saprot kaut kādu daļu apvienošanu vienā veselumā, sistēmā; iekļaušanos kādā vidē, organizācijā, savienībā u. tml. (Oxford University Press, 2019a).

Tātad integrācija skolas vidē paredz arī skolēnu ar īpašām un speciālām vajadzībām izglītošanu vispārējās izglītības iestādēs, nodrošinot viņu attīstībai un iespējām atbilstošas mācību programmas īstenošanu, attīstību veicinošu korekcijas darbu dažādos piedāvājumos: organizējot atsevišķas klases skolēniem ar īpašām un speciālam vajadzībām, “individuālu atsevišķu mācību priekšmetu apguvi kopā ar speciālistu, skolotāja palīgu, korekcijas darbu izglītības iestādē, resursu centros utt.” (Rozenfelde, 2016, 5).

Aplūkojot iekļaujošās izglītības terminu, izglītības attīstības pamatnostādņēs 2014.–2020. gadam, redzams, ka iekļaujošā izglītība definēta kā process, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena izglītojamā līdzdalības iespējas mācību procesā, kultūrā un dažādās kopienās un samazinot izslēgšanas iespējas no izglītības ieguves procesa (Izglītības attīstības ..., 2014).

Latvijas likumdošanā definēts, ka skolēns ar īpašām vajadzībām ir bērns, kuram sakarā ar slimības, traumas vai iedzimta defekta izraisītiem orgānu sistēmas funkciju traucējumiem ir nepieciešama papildu medicīniskā, pedagoģiskā un sociālā palīdzība neatkarīgi no tā, vai likumā paredzētajā kārtībā ir noteikta invaliditāte (Bērnu tiesību ..., 1998).

15.2. Skolotāju un skolu direktoru viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām integrācijas iespējām

PIRLS 2016 pētījuma aptaujas jautājumos Latvijā tiek runāts par skolēniem ar īpašām vajadzībām, kas ietver arī skolēnus ar speciālām vajadzībām. Izpētot Izglītības un zinātnes ministrijas 2018./2019. mācību gada datus par skolēnu skaitu Latvijā (Izglītojamo skaita ..., 2019), ir pieejama informācija arī par skolēnu skaitu, kuri apgūst izglītību speciālās skolās un klasēs (sk. 15.1. tabulu). 3,5% no izglītojamo skaita valstī kopumā ir potenciāli iekļaujamā skolēnu daļa vispārīglītojošajās skolās. Šajā statistikā nav ietverti skolēni ar īpašām un speciālām vajadzībām, kuri jau ir integrēti vispārīglītojošo skolu klasēs.

15.1. tabula (1. daļa). *Kopējais izglītojamo skaits reģionos un pilsētās Latvijā 2018./2019. mācību gadā un atbilstošais izglītojamo skaits un īpatsvars specialajās skolās un klasēs*

Reģions vai pilsēta	Izglītojamo skaits kopā	No tiem – skolēni, kuri mācās speciālās skolās vai klasēs, skaits un %	
Kurzemes reģions	13829	636	4,6%
Latgales reģions	13339	456	3,4%
Rīgas reģions	34086	670	2,0%
Vidzemes reģions	15753	594	3,8%
Zemgales reģions	15378	545	3,5%

15.1. tabula (2. daļa). *Kopējais izglītojamo skaits reģionos un pilsētās Latvijā 2018./2019. mācību gadā un atbilstošais izglītojamo skaits un īpatsvars specialajās skolās un klasēs*

Reģions vai pilsēta	Izglītojamo skaits kopā	No tiem – skolēni, kuri mācās speciālās skolās vai klasēs, skaits un %	
Jēkabpils	2453	7	0,3 %
Valmiera	3956	162	4,1 %
Daugavpils	8853	296	3,3 %
Jelgava	6933	304	4,4 %
Jūrmala	4629	101	2,2 %
Liepāja	8272	195	2,4 %
Rēzekne	3935	168	4,3 %
Ventspils	3943	55	1,4 %
Rīga	69713	2994	4,3 %
Valsti kopā	205072	7183	3,5 %

PIRLS 2016 pētījuma aptaujā Latvijā skolu direktoriem/administrācijai un skolotājiem tika uzdoti arī jautājumi iekļaujošās izglītības kontekstā, kas tiešā veidā ir saistīti ar skolēnu, kuriem ir īpašas vajadzības, iekļaušanas iespējām vispārējās izglītības sistēmā un to, kā veidot skolas vidi, kura būtu atbilstoša, atbalstoša un iekļaujoša.

Aplūkojot Latvijas skolu direktoru atbildes par to, aptuveni cik procentu skolēnu skolā mācās pēc speciālās izglītības programmas, ir būtiska atšķirība, izvērtējot atbilžu rezultātus urbanizācijas grupās (sk. 15.2. tabulu). 86% Rīgas skolu direktoru, 18% Pierīgas skolu direktoru, 38% lielo pilsētu skolu direktoru, 40% pilsētu skolu direktoru un 25% lauku skolu direktoru atbildējuši, ka viņu skolā nav skolēnu, kuri mācītos pēc speciālās izglītības programmas. Tas norāda uz to, ka, iespējams, Rīgas teritorijā dzīvojošajiem skolēnu vecākiem ir priekšrocības un izvēles iespējas, kurā skolā viņu bērns var apgūt viņam atbilstošu izglītību, salīdzinājumā ar lauku apvidus vecākiem, kuriem izvēles iespējas ir salīdzinoši ierobežotākas. Lauku apvidus skolām ir priekšrocība – skolēnu skaits klasēs ir daudz mazāks, salīdzinot ar Rīgas skolām, līdz ar to skolēniem ar īpašām vajadzībām ir lielākas iespējas saņemt nepieciešamo palīdzību mācību stundu laikā. Būtiski, ka vairākums Pierīgas skolu uzrādīja, ka skolās ir skolēni, kas mācās pēc speciālās izglītības programmas. Tas norāda arī uz to, ka skolas ir atvērtas sadarbībai un iekļaujošā izglītība tiek realizēta.

Svarīgi, ka Pierīgas pašvaldību skolām ir skolas atbalsta sistēma gan speciālistu pieņemšanai darbā, gan metodikas un mācību jomā, gan arī skolas vides sakārtošanā, kas ir veicinoši faktori iekļaujošās izglītības ieviešanai skolā.

15.2. tabula. *Skolu direktoru atbildes uz jautājumu par to, aptuveni cik procentu skolēnu skolā mācās pēc speciālās izglītības programmas*

Urbanizācijas grupa	Skolu direktoru īpatsvars katrā urbanizācijas grupā, kas norādījuši attiecīgo skolēnu proporciju, %			
	0%	1–5%	6–15%	16–... %
Rīga	86	6	4	4
Pierīga	18	51	11	20
Lielās pilsētas	37	24	22	17
Pilsētas	40	46	14	0
Lauki	25	42	30	3

15.3. tabulā apkopotas gan skolu direktoru, gan skolotāju atbildes uz jautājumiem par gatavību skolā un klasē uzņemt un integrēt skolēnus ar dažādām īpašām vajadzībām. Analizējot katru īpašo vajadzību veidu atsevišķi, dažos gadījumos var redzēt būtisku procentuālu atšķirību starp skolotāju un skolu direktoru atbildēm, bet citos gadījumos – vienprātību. 15.3. tabulā atainotie rezultāti ir apkopoti atbilstoši aptaujā piedāvātajiem atbilžu variantiem, savukārt turpmākajā tekstā dati analizēti, grupējot atbildes divās kategorijās – ir vai nav direktori un skolotāji gatavi iekļaut skolēnus ar īpašām vajadzībām.

15.3. tabula (1. daļa). *Latvijas skolu direktoru un skolotāju gatavība iekļaut skolās skolēnus ar īpašām vajadzībām*

	Atbildes	Skolotāji, %	Direktori, %
Skolēni ar redzes traucējumiem	Pilnīgi gatavi uzņemt	12 (2,4)	3 (2,4)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	35 (3,5)	24 (3,7)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	26 (3,3)	27 (5,4)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	28 (3,3)	46 (4,7)
Skolēni ar dzirdes traucējumiem	Pilnīgi gatavi uzņemt	6 (1,6)	4 (2,6)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	35 (4,1)	23 (5,0)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	31 (3,2)	32 (5,1)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	28 (3,1)	42 (4,8)

15.3. tabula (2. daļa). Latvijas skolu direktoru un skolotāju gatavība iekļaut skolās skolēnus ar īpašām vajadzībām

	Atbildes	Skolotāji, %	Direktori, %
Skolēni ar fiziskās attīstības traucējumiem	Pilnīgi gatavi uzņemt	11 (2,1)	5 (1,4)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	44 (3,9)	26 (5,4)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	33 (3,3)	29 (5,0)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	12 (2,6)	41 (5,5)
Skolēni ar somatiskām saslimšanām	Pilnīgi gatavi uzņemt	7 (1,9)	9 (2,7)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	36 (4,0)	46 (5,4)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	36 (3,6)	22 (5,0)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	21 (3,2)	24 (4,7)
Skolēni ar valodas traucējumiem	Pilnīgi gatavi uzņemt	11 (2,3)	24 (4,2)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	46 (3,6)	52 (5,0)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	36 (3,4)	16 (3,3)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	7 (2,0)	8 (2,9)
Skolēni ar mācīšanās traucējumiem	Pilnīgi gatavi uzņemt	21 (3,1)	61 (4,8)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	47 (4,0)	27 (4,5)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	26 (3,2)	6 (1,4)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	6 (1,6)	5 (2,3)
Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem	Pilnīgi gatavi uzņemt	1 (0,8)	12 (4,7)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	10 (2,0)	18 (3,9)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	28 (3,5)	20 (5,3)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	61 (3,9)	49 (4,5)
Skolēni no ļoti atšķirīgas kultūras	Pilnīgi gatavi uzņemt	14 (2,6)	12 (3,6)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	38 (3,8)	41 (6,4)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	37 (3,6)	32 (6,0)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	11 (2,2)	15 (4,5)
Skolēni, kas nepārvalda mācību valodu	Pilnīgi gatavi uzņemt	5 (1,6)	10 (3,1)
	Sagaidāmi sarežģījumi, bet gatavi uzņemt	26 (3,5)	38 (6,2)
	Tas sagādās skolai ļoti lielas grūtības, bet gatavi uzņemt	40 (3,4)	32 (6,0)
	Šobrīd neesam gatavi uzņemt	29 (3,5)	20 (4,3)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Skolēnus ar redzes traucējumiem savās klasēs ir gatavi iekļaut aptuveni 73% skolotāju un gatavi uzņemt aptuveni 54% skolu direktoru, kas norāda uz to, ka skolotāji jūtas gatavi un ir pārliecināti, ka spēs tikt galā ar iespējamajām grūtībām šo skolēnu iekļaušanās procesā, kā arī vairums skolotāju jūtas kompetenti darbā ar

skolēniem ar redzes traucējumiem, kas ir būtiski iekļaujošās izglītības kontekstā. Līdzīga tendence parādās arī pie kritērija ar skolēniem, kuriem ir dzirdes traucējumi. Viņus gatavi iekļaut 72% skolotāju un 59% direktoru.

Savukārt par gatavību iekļaut skolēnus ar fiziskās attīstības traucējumiem Latvijas skolu direktoru un skolotāju viedokļi dalās – iekļaušanai gatavi ir 89% skolotāju un 59% skolu direktoru. Tas norāda, ka skolotāji ir gatavāki iekļaut savās klasēs šos skolēnus, savukārt direktori, visticamāk, saskata problēmas skolas infrastruktūrā, kas jārisina.

Gan skolotāji (79%), gan skolu direktori (76%) ir līdzīgā gatavībā iekļaut mācību procesā skolēnus ar somatiskām saslimšanām. Var secināt, ka šo skolēnu iekļaušana skolās neprasa būtiskus papildu resursus no skolas un klases audzinātājiem, bieži vien šie skolēni jau ir skolās un netiek izdalīti atsevišķi kā skolēni ar somatiskām saslimšanām. Šo skolēnu īpašās vajadzības ir ikdienā biežāk sastopamas un līdz ar to arī apkārtējiem cilvēkiem vieglāk pieņemamas.

Skolēnus ar valodas traucējumiem skolās ir gatavi iekļaut 93% skolotāju un 92% skolu direktoru, kas ir ļoti augsts rādītājs. Tas liecina par to, ka skolotājiem ir nepieciešamā metodika un atbalsts darbam ar šiem skolēniem, un arī skolu direktori ir pārliecināti, ka skolā ir nepieciešamie resursi šo skolēnu veiksmīgai iekļaušanai.

Skolēnus ar mācīšanās traucējumiem ir gatavi iekļaut 94% skolotāju un 95% skolu direktoru. Skolotāji un direktori ir vienoti šajā jautājumā un gatavi iekļaut skolēnus ar šādiem traucējumiem, jo ir kompetenti, pieredzējuši un izglītoti jautājumos par mācīšanās grūtībām un mācīšanās traucējumiem, tāpat skolās ir atbalsta sistēmas speciālisti (skolas resurss).

Skolēnus ar garīgās attīstības traucējumiem gatavi iekļaut 39% skolotāju un 51% skolu direktoru. Tas norāda, ka skolotāji nav pārliecināti, vai būs pietiekoši gan iekšējo, gan ārējo resursu veiksmīgai šo skolēnu iekļaušanai klasē un vai visas iesaistītās puses būs no tā ieguvēji. Ņemot vērā šo traucējumu specifiku un daudzveidību, iekļaušanas procesā būtu nepieciešama katra gadījuma individuāla izvērtēšana un analīze.

Skolēnus no ļoti atšķirīgas kultūras gatavi klasēs iekļaut 89% skolotāju un 85% skolu direktoru – tas parāda skolotāju un skolu direktoru atvērtību kultūru

dažādībai, daudzveidībai un starpkultūru sadarbībai skolās un klasēs, kas atspoguļo aktuālo iekļaujošās izglītības tendenci.

Skolēnus, kuri nepārvalda mācību valodu, klasēs gatavi iekļaut 71 % skolotāju un 80% skolu direktoru, un šie dati parāda, ka skolotāji ir mazāk gatavi iekļaut skolēnus, kuri nepārvalda mācību valodu. Skolotāju darbā tas varētu sagādāt būtiskas grūtības, iespējamo resursu trūkums ietekmētu arī pārējo skolēnu mācību procesu klasē.

Jautājumos par skolā pieejamajiem atbalsta resursiem (sk. 15.4. tabulu) tiek minēta arī atbalsta sistēma iekļaujošās izglītības īstenošanai – tāda ir aptuveni 80% Latvijas skolu. Tas ir nozīmīgs rādītājs un liecina, ka atbalsta sistēma skolās jau ir izstrādāta, izveidota un funkcionē. Papildnodarbības skolēniem lasītprasmes pilnveidošanai arī tiek izmantotas aptuveni 67% skolu. Atbildes parāda, ka salīdzinājumā ar lauku skolām pilsētas skolās tās tiek izmantotas vairāk.

15.4. tabula. Skolu direktoru īpatsvars, kas norādījuši atbilstošā atbalsta resursa esamību savā skolā

Resursi, kuri ir pieejami skolās	Latvija, % (st. k.)	Rīga, % (st. k.)	Pierīga, % (st. k.)	Lielās pilsētas, % (st. k.)	Pilsētas, % (st. k.)	Lauki, % (st. k.)
Atbalsta sistēma iekļaujošās izglītības īstenošanai	79 (4,4)	61 (7,3)	84 (8,5)	77 (9,6)	77 (11,1)	85 (7,0)
Papildnodarbības skolēniem lasītprasmes pilnveidošanai	67 (5,8)	82 (6,2)	71 (11,9)	87 (11,7)	77 (9,4)	56 (9,7)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Kad Latvijas skolu direktoriem tika jautāts, cik lielā mērā viņu skolā mācību procesa kvalitāti ietekmē aprīkojuma skolēniem ar īpašām vajadzībām trūkums, 49% respondentu atbildēja, ka tas kaut kādā mērā ietekmē mācību procesa kvalitāti: atbildi “Mazliet” izvēlējās 19% respondentu, “Diezgan” – 18% un “Ļoti ietekmē” – 12% respondentu. Atbildes parāda, ka aprīkojumam skolēniem ar īpašām vajadzībām ir nozīme skolas ikdienas norisēs un ietekme uz mācību procesa kvalitāti. Tas ietekmē ne tikai skolēnu ar īpašām vajadzībām, bet arī viņu klases biedru un skolotāju darbu – gan mācību stundas norises ātrumu, gan apgūstamās mācību vielas apjomu, gan mācību stundas kvalitāti kopumā.

Kad Latvijas skolu direktoriem tika jautāts, cik lielā mērā viņu skolā mācību procesa kvalitāti ietekmē aprīkojuma skolēniem ar īpašām vajadzībām trūkums, 49% respondentu atbildēja, ka tas kaut kādā mērā ietekmē mācību procesa kvalitāti: atbildi “Mazliet” izvēlējās 19% respondentu, “Diezgan” – 18% un “Ļoti ietekmē” – 12% respondentu. Atbildes parāda, ka aprīkojumam skolēniem ar īpašām vajadzībām ir nozīme skolas ikdienas norisēs un ietekme uz mācību procesa kvalitāti. Tas ietekmē ne tikai skolēnu ar īpašām vajadzībām, bet arī viņu klases biedru un skolotāju darbu – gan mācību stundas norises ātrumu, gan apgūstamās mācību vielas apjomu, gan mācību stundas kvalitāti kopumā.

Latvijas skolu direktoru atbildes uz jautājumu par to, cik lielā mērā skolēnu ar dažādām īpašām vajadzībām iekļaušanai skolā nepieciešami dažādi resursi, apkopotas 15.5. tabulā.

15.5. tabula (1. daļa). Latvijas skolu direktoru atbilžu īpatsvars par dažādu resursu nepieciešamību skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanai skolā

Vajadzība	Atbildes	Direktori, % (st. k.)
Pielāgot esošās mācību klases/telpas	Ļoti nepieciešams	34 (4,3)
	Nepieciešams	48 (4,4)
	Nedaudz nepieciešams	11 (2,8)
	Nav nepieciešams	7 (2,6)
Pielāgot esošās koplietošanas telpas (kāpnes, ēdnīca, sanitārie mezgli)	Ļoti nepieciešams	47 (5,2)
	Nepieciešams	40 (5,5)
	Nedaudz nepieciešams	7 (2,0)
	Nav nepieciešams	6 (2,4)
Pieņemt darbā atbalsta personālu (pedagogu palīgus, speciālās izglītības skolotājus u. c.)	Ļoti nepieciešams	53 (5,4)
	Nepieciešams	34 (4,7)
	Nedaudz nepieciešams	12 (4,2)
	Nav nepieciešams	1 (0,4)
Saņemt papildu finansējumu	Ļoti nepieciešams	72 (4,0)
	Nepieciešams	27 (3,9)
	Nedaudz nepieciešams	1 (0,5)
	Nav nepieciešams	1 (0,4)
Nodrošināt skolotājiem tālākizglītību par darbu iekļaujošajā izglītībā	Ļoti nepieciešams	53 (4,4)
	Nepieciešams	38 (4,8)
	Nedaudz nepieciešams	6 (2,0)
	Nav nepieciešams	3 (2,4)

15.5. tabula (2. daļa). Latvijas skolu direktoru atbilžu īpatsvars par dažādu resursu nepieciešamību skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanai skolā

Vajadzība	Atbildes	Direktori, % (st. k.)
Nodrošināt skolotājiem metodisko atbalstu darbam iekļaujošajā izglītībā	Ļoti nepieciešams	53 (5,4)
	Nepieciešams	40 (5,6)
	Nedaudz nepieciešams	4 (1,7)
	Nav nepieciešams	3 (2,3)
Sagatavot skolēnus atšķirīgu skolas biedru pieņemšanai	Ļoti nepieciešams	33 (5,7)
	Nepieciešams	37 (6,6)
	Nedaudz nepieciešams	27 (6,1)
	Nav nepieciešams	3 (1,7)
Informēt skolēnu vecākus par iekļaujošās izglītības specifiku	Ļoti nepieciešams	31 (5,3)
	Nepieciešams	51 (6,4)
	Nedaudz nepieciešams	18 (4,9)
	Nav nepieciešams	1 (0,5)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Vairāk nekā 90% skolu direktoru norādījuši, ka, lai sekmīgi iekļautu skolēnus ar īpašām vajadzībām, būtu nepieciešams pielāgot esošās mācību telpas un koplietošanas telpas. Tas liecina, ka skolu vidē pastāv būtiski šķēršļi, lai tajā komfortabli justos skolēni ar īpašām vajadzībām. It īpaši tas attiecas uz skolēniem ar fiziskās attīstības traucējumiem un redzes traucējumiem. Būtisks skolu resurss ir personāls, tādēļ gandrīz 100% aptaujāto skolu direktoru uzskata, ka tādi speciālisti ir jāpieņem darbā. Tāpat skolotājiem jānodrošina tālākizglītība un metodisks atbalsts darbam iekļaujošajā izglītībā. Rezultāti parāda, ka direktori atbalsta skolotāju tālākizglītību, ir atvērti sadarbībai, vēlas kompetentus un zinošus skolotājus darbam ar skolēniem iekļaujošās izglītības kontekstā, tādēļ vēlas saņemt arī papildu finansējumu iekļaujošās izglītības jautājumu risināšanai un virzīšanai. Tāpat skolu direktori redz nepieciešamību ieguldīt darbu, lai sagatavotu skolēnus atšķirīgu skolas biedru pieņemšanai, jo no tā ir atkarīga ne tikai skolēnu ar īpašām vajadzībām labsajūta, bet arī visas klases kopējā atmosfēra, saliedētība, mācību stundu norises temps un kvalitāte. Vienprātība valda arī skolu direktoru viedoklī par to, ka skolēnu vecāki jāinformē par iekļaujošās izglītības specifiku. Tas norāda, ka skolu sadarbība ar vecākiem ir būtisks faktors iekļaujošās izglītības jautājumā – izglītojot vecākus, skolas veicina

sadarbību starp skolām un vecākiem un skolēnu informēšanu arī no vecāku puses, kas ir svarīgi skolēnu audzināšanas procesā. Analizējot iepriekš minēto informāciju, var secināt, ka skolu direktori iekļaujošās izglītības kontekstā redz nepieciešamību veikt uzlabojumus skolas vidē, saņemt atbalstu skolotāju tālākizglītībai un atbalsta personāla algošanai un veicināt sadarbību ar skolēnu vecākiem un skolēniem, lai skolēni ar īpašām vajadzībām varētu sekmīgāk iekļauties vispārīgizglītojošo skolu vidē.

Arī 4. klašu skolotāji tika lūgti izvērtēt, kādi sarežģījumi varētu rasties vai ir radušies, iekļaujot mācību procesā skolēnus ar dažādām īpašām vajadzībām. Rezultāti apkopoti 15.6. tabulā.

15.6. tabula (1. daļa). *Latvijas sākumskolas skolotāju atbildes par sarežģījumiem, kādi rodas skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanas procesā*

Problēma	Atbildes	Skolotāji, % (st. k.)
Skolēnu attieksme pret skolēniem ar īpašām vajadzībām	Ļoti nozīmīga	54 (3,2)
	Nozīmīga	39 (3,3)
	Maznozīmīga	7 (1,8)
	Nenozīmīga	1 (0,6)
Vecāku attieksme pret īpašo skolēnu iekļaušanu	Ļoti nozīmīga	46 (3,7)
	Nozīmīga	42 (4,0)
	Maznozīmīga	11 (2,3)
	Nenozīmīga	1 (0,7)
Skolotāju pārslodze	Ļoti nozīmīga	50 (3,7)
	Nozīmīga	48 (3,7)
	Maznozīmīga	2 (0,9)
	Nenozīmīga	0 (0,0)
Mācību materiālu nepiemērotība	Ļoti nozīmīga	65 (3,7)
	Nozīmīga	32 (3,5)
	Maznozīmīga	3 (1,3)
	Nenozīmīga	0 (0,0)
Mācību telpu nepiemērotība	Ļoti nozīmīga	60 (3,5)
	Nozīmīga	32 (3,6)
	Maznozīmīga	6 (1,9)
	Nenozīmīga	2 (1,1)

15.6. tabula (2. daļa). Latvijas sākumskolas skolotāju atbildes par sarežģījumiem, kādi rodas skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanas procesā

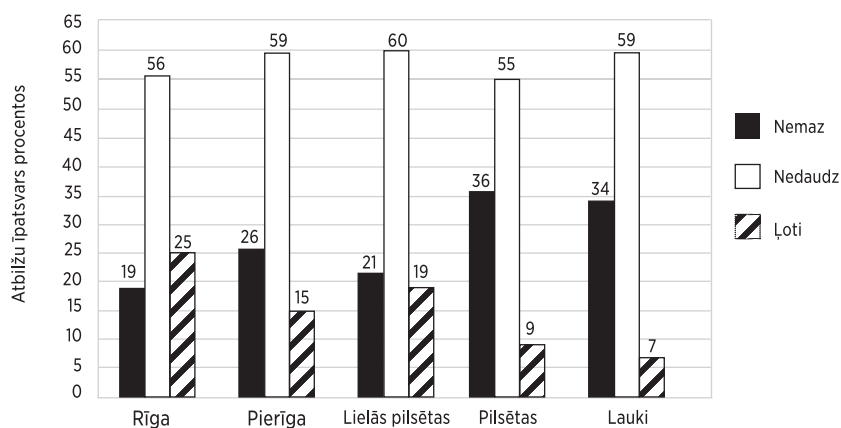
Problēma	Atbilde	Skolotāji, % (st. k.)
Atbalsta personāla trūkums	Ļoti nozīmīga	66 (3,6)
	Nozīmīga	30 (3,8)
	Maznozīmīga	2 (1,1)
	Nenoziemīga	2 (1,1)
Zināšanu/prasmju trūkums darbam ar skolēniem ar īpašām vajadzībām	Ļoti nozīmīga	62 (4,0)
	Nozīmīga	35 (3,7)
	Maznozīmīga	3 (1,3)
	Nenoziemīga	0 (0,0)

Standartklūdas (st. k.) dotas iekavās

Neviens skolotājs aptaujā nenorādīja, ka skolotāju pārslodze, mācību materiālu nepiemērotība un zināšanu un prasmju trūkums darbā ar skolēniem ar īpašām vajadzībām būtu nenoziemīga problēma. 100% aptaujāto skolotāju atzina, ka tas ir būtiski – skolotāja kompetence gan zināšanu, gan emocionālā ziņā ir svarīgs faktors skolas vidē. Tāpat arī atbilstošs mācību materiāls un metodika būtiski atvieglo skolotāju darbu, ietaupa laiku un enerģiju. Gandrīz visi skolotāji izceļ problēmu, ar kuru varētu saskarties iekļaujošās izglītības procesā, – skolēnu attieksmi pret skolēniem ar īpašām vajadzībām un vecāku attieksmi pret īpašo skolēnu iekļaušanu vispārīgā izglītībā skolā vidē. Tas norāda, ka cilvēciskais faktors īpašo skolēnu iekļaujošās izglītības procesā ir būtisks visām iesaistītajām pusēm. Svarīgi jau iepriekš pārrunāt plānotās darbības, mācību stundu darba nianšes, skaidrot gan skolēniem, gan vecākiem iekļaujošās izglītības būtību, pastāvošās priekšrocības un trūkumus. Iespējams, ka lielai daļai iesaistīto noraidošā attieksme pastāv informācijas trūkuma dēļ. Attieksme varētu mainīties, ja tiktu iegūtas atbildes uz jautājumiem un atrasts kopīgs situācijas risinājums un kompromiss. Arī uz atbalsta personāla trūkumu un mācību telpu nepiemērotību kā apgrūtinājumu norāda gandrīz visi aptaujātie skolotāji. Tātad skolotājiem ļoti nepieciešams atbalsts no speciālistiem, kuri ir izglītojušies darbā ar skolēniem ar īpašām vajadzībām. Klasēs ar iekļautajiem skolēniem parasti nepieciešams vēl viens pedagogs vai pedagoga palīgs.

Ietekmi uz mācību darbu klasē atstāj arī skolēni ar mentāliem, emocionāliem un psiholoģiskiem traucējumiem. 15.1. attēlā grafiski attēlots Latvijas 4. klašu

skolotāju viedoklis urbanizācijas grupās par to, cik lielā mērā viņu darbu klasē ierobežo šādi skolēni. Aptuveni ceturtdaļa skolotāju norādījuši, ka viņu darbu mācību stundās nemaz neierobežo minēto skolēnu iekļaušana. Tas var liecināt par: 1) skolotāju izturību un spēju adekvāti reaģēt nestandarta situācijās mācību stundu laikā, 2) kapacitāti strādāt paaugstināta stresa apstākļos, ja tas ir nepieciešams, 3) šādu skolēnu neesamību klasē. Savukārt aptuveni trīs ceturtdaļas no aptaujātajiem skolotājiem norāda, ka skolēnu ar mentāliem, emocionāliem un psiholoģiskiem traucējumiem iekļaušana ietekmē mācību procesa norisi un apgrūtina darbu, un tas, visticamāk, traucē arī skolēniem pilnvērtīgi apgūt mācību saturu. Var secināt, ka lielo pilsētu skolu klasēs gadījumos, kad jāintegrē skolēni ar mentāliem, emocionāliem un psiholoģiskiem traucējumiem, nepieciešamība pēc skolotāju palīgiem ir akūta.



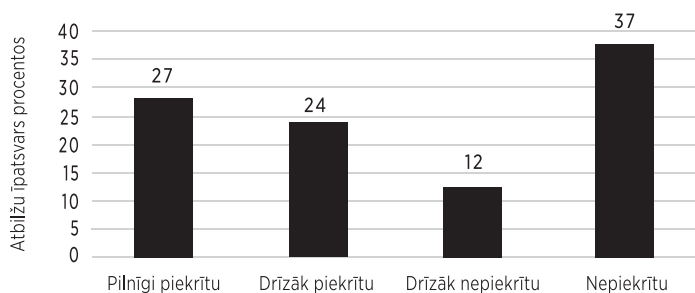
15.1. attēls. Latvijas 4. klašu skolotāju atbildes uz jautājumu par to, cik lielā mērā skolēni ar mentāliem, emocionāliem vai psiholoģiskiem traucējumiem ierobežo skolotāja darbu klasē

Skolotāju aptaujā tika jautāts arī par to, kādi atbalsta speciālisti pieejami bērniem ar grūtībām lasīšanā. 15.7. tabulā atainota speciālistu pieejamība urbanizācijas grupās. Apkopojot apjautāto skolotāju atbildes, var secināt, ka visbiežāk pieejamais speciālists skolā lasītprasmes veicināšanai ir logopēds. To kā vienmēr pieejamu norādīja 67% skolotāju, dažreiz pieejamu – 28% skolotāju, nepieejamu – 5% skolotāju. Skolotāja asistents/palīgs skolotājiem noteikti būtu nozīmīgs atbalsts; īpaši svarīgi tas būtu Rīgas skolās un pilsētu skolās, kurās ir liels skolēnu skaits. Brīvprātīgais pieaugušais/vecāks arī ir resurss, kas pamazām tiek iesaistīts skolēnu lasītprasmes veicināšanā skolā.

15.7. tabula. Skolotāju atbilžu īpatsvars par atbalsta personāla pieejamību bērniem ar grūtībām lasīšanā reģionāla griezumā

Urbanizācijas grupa	Logopēds			Skolotāja asistents/palīgs			Brīvprātīgais pieaugušais/vecāks		
	Vienmēr %	Dažreiz %	Nekad %	Vienmēr %	Dažreiz %	Nekad %	Vienmēr %	Dažreiz %	Nekad %
Rīga	71	22	7	2	15	83	7	23	70
Pierīga	69	26	5	15	7	78	4	18	78
Lielās pilsētas	61	36	3	3	22	75	11	3	86
Pilsētas	81	17	2	20	23	57	14	35	51
Lauki	54	38	8	5	20	75	16	12	72

Lasītprasmes pilnveidošana un sekmīga mācību vielas apguve ir atkarīga no agrīni diagnosticētiem un koriģētiem mācību traucējumiem un grūtībām, pie kurām pieder arī disleksija. *PIRLS 2016* pētījuma aptaujā skolotājiem tika iekļauts arī jautājums par skolotāju darbu ar bērniem, kuriem ir disleksija (sk. 15.2. attēlu). Rezultāti parāda, ka skolotāji darbā ar skolēniem, kuriem ir grūtības lasīšanā un lasītprasmes apgūvē, ne vienmēr ir informēti par grūtību cēloni. Bieži vien skolotāji nav informēti, ka skolēnam ir disleksija; netiek veikta skolēnu izpēte, jo skolā trūkst speciālistu vai arī speciālisti ir pārslogoti. Tas apgrūtina skolotāju darbu un rada grūtības skolēnam lasītprasmes un mācību vielas apgūvē, jo agrīna traucējumu diagnostika un korekcija ir ļoti svarīga to novēršanā. Tādēļ ir būtiski veicināt komandas darbu skolā un savlaicīgi pārbaudīt skolēnus, kuriem ir lasītprasmes apgūves grūtības. Tas sniegs atbalstu gan skolēniem lasītprasmes apgūvē, gan skolotājiem, izvēloties piemērotas darba metodes.



15.2. attēls. Latvijas 4. klašu skolotāju atbildes uz jautājumu, cik lielā mērā viņi piekrīt, ka ir strādājuši ar bērniem, kuriem ir disleksija

Kopsavilkums

Vispārīzglītojošo skolu skolotāji un skolu direktori Latvijā kopumā ir atvērti sadarbībai un dialogam iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumos.

Skolām ir ievērojamas grūtības nodrošināt visu nepieciešamo atbalstu skolēniem ar īpašām vajadzībām. Nav paredzēti konkrēti atbalsta pasākumi skolai un skolotājiem, kuru skolās un klasēs jāiekļauj skolēni ar īpašām vajadzībām. Skola šajā procesā var saskarties ar visdažādākajiem izaicinājumiem – sākot no nepieciešamības izbūvēt liftu vai pacelāju un beidzot ar vajadzību pēc īpašas mācību metodikas un specifiska atbalsta personāla pieejamības. Lai uzlabotu situāciju, būtu jāizvērtē skolēnu skaits, kuru ir spējīgs apkalpot atbalsta personāls, jo būtiski ir ne tikai izveidot plānu, kā palīdzēt skolēniem ar īpašām vajadzībām vispārīzglītojošā skolā, bet arī kā atbalsta pasākumus realizēt skolēna ikdienā.

Konsultācijas, kas tiek nodrošinātas visiem bērniem, nevar tikt uzskatītas par atbalstu un efektīvu metodiku darbā ar bērniem ar mācību un uzvedības grūtībām, tāpat kā papildu mācības pēc skolas gada beigām, kad divu nedēļu laikā jāiemācās viss mācību gadā iekavētais. Jāņem vērā, ka pagarinātais gads seko uzreiz pēc mācību gada beigām un ka izglītojamiem ar īpašām vajadzībām jau sākotnēji ir ierobežoti fiziskie, intelektuālie un/vai emocionālie resursi, lai pilnvērtīgi turpinātu mācības bez atpūtas.

Skolām trūkst materiāli tehniskā nodrošinājuma un ir daļēji vai pilnībā nepiemērota vide skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanai. Lai skola būtu ieinteresēta veicināt iekļaujošo izglītību un veidot atbilstošu vidi skolā, šim nolūkam būtu nepieciešams skolām piešķirt papildu finansējumu.

Skolotāju darbs ar skolēniem ar īpašām vajadzībām un sniegtais atbalsts, kā arī darbs komandā ar atbalsta speciālistiem norāda, ka skolotāji ir atvērti sadarbībai un iekļaujošās izglītības ieviešanai, bet būtu nozīmīgi izvērtēt katru gadījumu atsevišķi, katrā skolā un katrā klasē. Tas ļautu atvieglot iekļaušanās procesu gan skolēniem ar īpašām vajadzībām, gan arī pārējām iesaistītajām pusēm.

Skolās iekļaujošās izglītības kontekstā būtu nepieciešams nodrošināt atbalsta pasākumus mācību procesā skolēniem ar īpašām vajadzībām un izveidot kārtību, kas nosaka, kā skolēniem ar īpašām vajadzībām izstrādāt atbalsta plānu izglītības

programmas apgūvē, tajā ietveramās darbības, izvērtēšanas nepieciešamību un atbalsta personāla vai asistentu piesaisti. Ļoti vajadzīgi ir arī skolotāja asistenti klasē.

Lai stiprinātu skolotāju profesionālo kompetenci iekļaujošās izglītības kontekstā, skolotājiem ir nepieciešami profesionālās pilnveides kursi vai programmas, kā arī atbalsts un konsultācijas darbā ar skolēniem ar īpašām vajadzībām.

Skolēni ar mācīšanās vai uzvedības traucējumiem vispārīzglītojošās skolās bijuši vienmēr. Tagad skolēni, kuriem ir īslaicīgas vai ilgstošas problēmas ar mācību satura apguvi, tiek iekļauti vispārīzglītojošās klasēs, mācību saturu apgūstot atbilstoši attiecīgai programmai. Tas nav vērtējams viennozīmīgi – no vienas puses, skolēnam, kuram ir īpašas vajadzības, tas var sagādāt grūtības mācību vielas apgūvē, no otras puses, skolēnam, apgūstot šo programmu, paveras iespēja panākt pārējos skolēnus, nemainot mācību vidi, ja skolēns jau mācās vispārīzglītojošā skolā, un viņam tiek sniegts nepieciešamais atbalsts. Protams, ir jāizvērtē katrs gadījums individuāli, skolai sadarbojoties ar skolēnu vecākiem.

Būtiska ir skolēna pašsajūta skolas vidē, kurā tas sekmīgi spēj socializēties, pozitīvi pašapliecināties un pilnvērtīgi apgūt mācību saturu. Valsts un pašvaldības pienākums ir skolai sniegt atbalstu pilnvērtīgas vides nodrošināšanai, tostarp iekļaujošās izglītības sekmēšanai.

Lai iekļaujošās izglītības process būtu sekmīgs, nepieciešams skolotāja palīgs, un bērnu skaits klasēs jāpiemēro tā, lai skolotājs un skolotāja palīgs spētu veiksmīgi vadīt mācību procesu. Rezultātā ieguvēji būtu visi, ieskaitot skolēnus ar īpašām vajadzībām un skolēnus ar augstiem mācību sasniegumiem. Mācību process būtu jāorganizē tādā veidā, lai no tā iegūtu visi dalībnieki.

Organizējot izglītības procesu iekļaujošās izglītības kontekstā, būtu jāpielāgo mācību saturs un materiāli konkrētam skolēnam, lai skolēni mācību uzdevumus varētu veikt atbilstoši savām spējām, izmantojot starppriekšmetu saikni, apgūstot darba laika organizēšanu un patstāvīgās mācīšanās prasmes atkarībā no skolēna īpašo vajadzību veida.

Iekļaujošā izglītība ir komandas darbs ar valsts atbalstu – atbildība un pienākums, ko daļa visa skola; un ir būtiski, lai katra iesaistītā puse zinātu un darītu savu daļu darba kopējā rezultāta sasniegšanai.

Kopsavilkums angļu valodā

Summary

How to know what is big or small? High or low? Tall or short? When comparing. For example, if we did not know the benefits of centralised water supply system, the need to visit a fresh water source would be a self-evident activity of daily living. If we did not know a forest, then three trees in a thousand square metres possibly seemed a total forest area. How can we measure efficiency of a system? Would five out of ten treated patients be a lot or not? If we know Johnny and his learning difficulties, can we state that other children have the same issues? Do all the children have the same issues? Does a majority of children have the same issues? We can assume that, for example, there are many talented children with high academic achievement in Latvia, or vice versa there are many children with low academic achievement and learning difficulties. What kind of data do we need to confirm or reject these hypotheses scientifically? Could we assume that, for example, a family's socioeconomic status affects a child's academic achievement? But how to prove it? Can a few case studies help? The results of centralised exams in Latvia do not provide answers to those questions that are related to the learning context. Consequently, there is a need to have measuring tools to measure something, and in order to interpret the gained results other results are needed to be able to compare.

Large-scale international comparative studies of education are currently the most precise measurement of education system performance. Practically, these studies show the situation at the global level and allow to draw objective comparisons between countries. The aim of international comparative studies is not to enhance a competition, instead a large-scale methodologically reliable database creates opportunities for assessing efficiency and diagnosing problem areas. The research data include information on students' academic achievement and the wide context, i.e. students' different activities, and attitudes, environment, family and school events; information about the performance of teachers and schools, and about the particular education system, in general.

Since regaining its independence, Latvia has been involved in large-scale international comparative studies of education, too. The most well-known studies are the *Programme for International Student Assessment* (PISA) and the *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), organised by the *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), the *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), the *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) and the *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), organised by the *International Association for Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

This is the tenth monograph of the series *Educational Research in Latvia*, published by the University of Latvia, the Faculty of Education, Psychology and Art, the Institute for Educational Research. The monograph presents the analysis of the IEA's PIRLS results on students' reading achievement in Grade 4 and the factors affecting it; the analysis focuses on a period from 2001 to 2016 in Latvia and in other countries of the world. This wide range comparative national and international study reports on different factors affecting students' reading achievement. The aim of the study is to analyse the existing situation, identify problems and indicate their possible solutions.

The monograph is intended for educational policy makers, education managers, education content specialists, methodologists, teachers, education researchers, students of the relevant study programmes and for those who are interested in education in Latvia.

The authors of the monograph express their deep gratitude to the research participants: students and their parents, school principals and teachers, the staff and freelance employees of the Institute for Educational Research whose contribution for the research was significant. The editor is deeply thankful for the collaboration and contribution to the authors, reviewers, layout designers, the language editor, translator and the colleagues from the Ministry of Education and Science.

The monograph was developed and published in the project No. 8.3.6.1/16/I/001 "Participation in International Education Surveys", supported by the European Social Fund. The PIRLS 2016 was carried out by the Institute

for Educational Research of the University of Latvia, the Faculty of Education, Psychology and Art in cooperation with the Ministry of Education and Science. Dr. sc. admin., associate professor Antra Ozola was the national research coordinator of the PIRLS 2016 in Latvia.

There were more than 340 000 students, 330 000 parents, 16 000 teachers and 12 000 school principals from 50 countries who participated in the PIRLS 2016. The international results, research methods and database are available in the website of TIMSS & PIRLS International Study Centre <https://pirls.bc.edu/>.

In Chapter 1 *Evidence-based Education Policy and Progress in International Reading Literacy Study* Antra Ozola explores two themes: first, issues related to the evidence-based education policy that are topical in the research context; second, the research conception of the IEA's PIRLS.

The chapter begins with a discussion on research results as an evidence and difficulties to collect it and apply in the political decision-making process. The political and scientific context of the study is described in order to collaborate and develop an evidence-based policy. It is concluded that due to the specificity of information, time restraints for decision-making and other additional factors the application of research results in the political decision-making is limited. However, the benefits of this approach are the detailed analysis of the situation, scientifically grounded recommendations to improve the situation, and the root cause analysis of the problem. A close collaboration of politicians, practitioners and scientists enhances the successful development of the field.

The general characterisation, procedure and cycles of the IEA's PIRLS are presented in the second part of the chapter. The PIRLS provides data on students' reading achievement in Grade 4 and the information concerning observed changes over time and the context factors affecting it. As a result, a knowledge base on opportunities to improve reading literacy in the country is created. Latvia has been involved in three out of four cycles of the PIRLS in 2001, 2006 and 2016.

In Chapter 2 *Methodology of PIRLS* Antra Ozola presents the framework of the Progress in International Reading Literacy Study. The chapter focuses on methods used for sampling the PIRLS participants in Latvia, the average age of the

PIRLS participants in the participating countries and the general characterisation of Latvian respondents. The PIRLS research sample of Latvia is proved to be representative as it consists of students from primary schools, basic schools, secondary schools and gymnasiums that teach in the Latvian and Russian languages and represent both rural and city schools in all municipalities of Latvia.

Further in the chapter a test design is provided to measure reading literacy achievement. The purposes for reading and cognitive levels for comprehension, measured with the PIRLS test, are described. There are two main purposes for reading that are measured: reading to gain a literary experience and reading to acquire information. Four cognitive levels for comprehension are as follows: 1) focusing on a text and retrieving explicitly stated information; 2) making straightforward inferences; 3) interpreting and integrating ideas and information; 4) examining and evaluating content, language and textual elements. The PIRLS test includes two types of tasks; they are multiple-choice and open-ended tasks.

In Chapter 3 *Reading Achievement of Latvian Students in the PIRLS* Antra Ozola analyses the reading achievement of Latvian students in the national and international perspective, comparing average achievement scores of different student groups. The differences between girls and boys, among students of city and rural schools from diverse municipalities and languages of instruction are studied. Latvian students' achievement in test tasks are examined according to cognitive levels for reading comprehension and purposes for reading.

The main conclusions point out that in all cycles of the PIRLS where Latvia has participated, the reading achievement of Latvian students has been higher than the average across participating countries. Since 2006 there has been a considerable improvement of Latvian students' reading achievement in Grade 4. Latvian students showed better results when reading to acquire information rather than when reading to gain a literary experience. Besides, Latvian students succeeded more when they had to accomplish complex reading tasks which required interpreting and integrating ideas and information from the read text rather than when they had to complete comparatively simple tasks where they had to focus on and retrieve explicitly stated information and make straightforward inferences.

The highest reading achievement in Grade 4 was again demonstrated by the students of Riga schools. On average, the lowest students' reading achievement was demonstrated by the students of rural basic schools; however, the fourth graders of primary schools in Riga showed the highest students' reading achievement. The average achievement of students in Riga and Zemgale has not changed since 2001, but a statistically considerable increase of average reading achievement was shown by the students of Kurzeme, Latgale and Vidzeme until 2016. In general, the reading achievement for students of Latvian schools that use the Russian language of instruction was significantly higher than for those students who studied in the Latvian language. The reading achievement of girls in Grade 4 was significantly higher than the achievement of boys on average almost in all participating countries. The difference of results between Latvian girls and boys has decreased since 2001; nevertheless, it is still significant.

In Chapter 4 *Students' Attitude Towards Reading, Motivation and Its Relation to Achievement* Agate Jarmakoviča, Antra Ozola and Liene Zizlāne describe students' motivation for learning and types of motives, the relationship between reading attitude, motivation and achievement, the differences of reading attitude and reading habits among diverse groups of students and the PIRLS cycles. Examples of reading promotion initiatives in society are examined; the authors put forward recommendations for school principals, teachers and parents.

Motivation is the process that initiates a desire to gain better learning results. Different interests and the understanding of values contribute to the student's results of education; thus, the motivation serves as an aim and a means for learning. There is a close relationship between the society and school not only regarding the learning contents, above all, the school develops students' motivation to succeed in their further life.

To develop the learning motivation of children in their early primary school age is a demanding task for a teacher that requires persistence, genuine interest and great patience. Only the teacher who has a deep interest in one's subject, who loves children and the chosen profession is able to encourage students to develop and maintain their positive motivation for learning and reading. Until the age of ten

the students' motivation is highly affected by their teachers and parents, later it is affected by peers and classmates.

Good readers have a positive attitude to reading, their imagination is developed, and they have great powers of concentration. However, half of Latvian boys in Grade 4 consider reading to be old-fashioned. More and more students of Grade 4, especially boys, state that they would not want to receive a book as a present. Every fourth Latvian student think that reading is a more or less boring activity. About the same number of students of Grade 4 express their dislike for reading. This students' attitude affects negatively their reading achievement. It could be desired that there would be more Latvian children who liked reading for the sake of international comparison, too.

The number of fourth graders who prefer extensive reading as their daily or almost every day activity has gradually decreased since 2001; however, an increase is observed for the number of students who read once or twice a month.

The students of Latvian schools that use the Russian language of instruction demonstrate both more positive attitude to reading and higher reading achievement; on the other hand, the students of schools that use the Latvian language of instruction produce a higher gender stereotype about reading as a feminine activity and present a considerably higher difference between boys and girls, where the achievement results for girls are higher.

A half of Latvian boys in Grade 4 hardly read at home; in order to develop reading skills, a student should read extensively at least 30 minutes a day. The students who like reading are ready to share their reading experience, presenting what they have read, stating their opinion about what they have read; they prefer reading texts that are educational, thought provoking and help to gain new knowledge. Social and acquisitive motives are closely related to the students' interest and reading preference.

Since 2001, the number of books that Latvian students have at home has decreased, a similar tendency is discovered for the time students spend for extensive reading and the joy experienced when receiving a book as a present.

Currently every developed country that cares for education and its quality

directs a special attention to enhancing the opportunities for the acquisition of reading skills. This occurs at a school and society level. Different activities, campaigns and initiatives are organised that involve students, teachers, librarians, parents, celebrities and other society members. Even animals can be used to motivate students to read for their friend, e.g. for a dog, a rabbit or any other pet. All the initiatives are based on an endeavour to encourage reading as an interesting and voluntary activity.

In Chapter 5 *Aggression, Bullying and Emotional Environment in Primary School and Their Impact on Reading Achievement* Indra Dedze and Veronika Golubicka analyse the issues that concern students' conflicts at school and offer recommendations for policy makers, higher education establishments, schools, teachers and parents.

According to the previous studies, including the IEA's PIRLS, Latvia has shown one of the highest scores for peer aggression. Students' academic achievement is most often affected negatively by a systemic aggression and an offensive behaviour at school. The students who are exposed to a systemic aggression, most probably, avoid attending school, have low grades and are likely to drop school. Whereas a safe and aggression and violence free school environment promotes students' well-being in school, develops a positive attitude and improves students' academic achievement.

The average reading achievement of students who have almost never experienced violence and have a high sense of belonging in school is higher than the average reading achievement in Latvia. When a student suffers from aggression once a month on average, the reading achievement is around 10 points lower; however, the reading achievement of those students who suffer from aggression once a week on average is around 40 points lower, which is a dramatic difference. When students have a low sense of belonging in school, their reading achievement is around 12 points lower.

The discipline index of Latvian schools is considerably high, according to an international comparative study. School principals typically would point out less than five discipline problems. Nevertheless, the reading achievement is significantly lower for students who attend one-fourth of those Latvian schools with minor

problems, in comparison with the students studying in schools with hardly any problem.

Teachers have a significant influence on the development of students' attitudes, they can foster both positive and negative relationships among students. Boredom is one of the causes of misbehaviour in the classroom, when students do not find their lessons interesting. Therefore, teachers should plan an interesting learning process, which could be a rather difficult task, as teachers have to meet all the requirements for their teaching. Teachers have many options how to make lessons interesting, varying the length of activities thus offering several shorter tasks instead of a lengthy one, and highlighting how meaningful the activities are. Sometimes when the topic seems to be very boring, but it should be covered, it can be agreed with the students that they have to be patient and face this comparatively uninteresting learning period as at the end of it something more interesting will follow.

Students adopt their parents' attitude towards school and teachers. When parents treat teachers with disrespect, also children replicate this model.

According to the teachers' opinion, schools of Latvia are somewhat safe; however, there is no guarantee that students would not experience aggression. Schools should strive to reduce a systemic aggression in cooperation with parents and organisations that protect children's rights.

Absolute majority of Latvian students attend schools that are chosen by their parents; however, less than one-tenth of students attend schools which their parents find somewhat dissatisfactory. As a result, the reading literacy level of these students is lower than for students whose parents are satisfied with school. It is parents' responsibility to be involved in their child's education until their lawful age; therefore, schools look forward to parents' engagement with their child's education, especially when managing and resolving conflict situations.

In Chapter 6 *Impact of Reading Promotion Activities Undertaken by Parents During the Pre-school Period on Students' Later Learning Achievement* Andrejs Geske and Liene Zizlāne analyse the impact of parents' undertaken activities in the international and longitudinal context, put forward recommendations for

parents concerning the activities that help to promote the development of child's reading skills at an early age.

A family has a considerable impact upon the students' academic achievement, including their reading skills. The role of parents is fundamental for enhancing reading skills. Besides, the parents' education is one of the key factors affecting students' reading skills and achievement.

A significantly higher reading achievement is demonstrated by those fourth graders whose parents had read aloud to them at the preschool age. Parents' education correlates positively with the frequency of their undertaken reading promotion activities.

Although the parents' undertaken reading promotion activities at the preschool age have a profound impact upon the students' reading skills in Grade 4, it has to be admitted that this impact differs across countries, possibly due to other factors that are not included in the study. The impact of Latvian parents' activities upon their children's reading achievement is not high in comparison with other countries; most likely, parents lack the relevant skills.

Besides, it is impossible to highlight one particular activity that would resolve the development of children's reading skills. Parents who undertake their chosen activity are more likely to engage in other activities. Above all, the most direct activity is reading together at the preschool age, which can greatly increase the students' reading achievement.

When exploring the changes of students' achievement from 2006 to 2016, it was found out that the increase of parents' undertaken reading promotion activities had shown the most significant impact on the improvement of students' reading skills. It should be acknowledged that all of the parents' undertaken reading promotion activities made a valuable contribution.

In Chapter 7 *Reading Achievement of Latvian Fourth Grade Students in Relation to ICT Infrastructure and Usage in School and at Home in the IEA's PIRLS 2016* Andris Grīnfelds examines computer facilities for Latvian students in school and at home and analyses the impact of computer use habits on students' reading achievement.

The results of the IEA's PIRLS and the OECD's PISA clearly indicate that more than 90% of Latvian students in the group of Grades 4 – 9 have computers and an Internet access at home; therefore, it becomes a highly topical issue to explore how the ICT resources that students have at home could be used in their learning process.

The computer facilities and availability for the learning needs of students in Grade 4 can be considered as satisfactory in schools of Latvia; however, there is no consistency as more than 40% of the IEA's PIRLS 2016 schools indicated that there was one computer for three and more students, consequently schools faced challenges when organising a learning process.

According to the IEA's PIRLS 2016 international results, the students who had no access to computers in school had lower achievement than those students who had computer availability. Still, in several countries, including Latvia, there were exceptions.

Not all of the Latvian teachers implement ICT-based activities in their reading lessons for fourth graders as it is not a widely used practice, i.e. 75% of respondent teachers stated that they used computers in reading lessons not more than once or twice a month. Thus, there is still a room for improvement in this aspect.

Latvian teachers suggest using computers for writing in Grade 4, but they hardly use digital texts to develop students' reading skills. As the world becomes more digitalised, it is essential that children develop their reading skills studying not only printed texts but also digital texts; teachers have to introduce effective strategies for reading digital texts, int. al. finding, sorting, evaluating of information, reading of non-linear and interactive texts.

65% of Latvian participants in the IEA's PIRLS 2016 indicated that they used computers on regular basis to accomplish school assigned homework; however, 35% of students stated that they used computers rarely to complete homework. It highlights that the use of computers could be further expanded in the learning process.

25% of Latvian fourth graders watched online videos and played computer games at least for one hour every day. The finding shows the key interests of this age group in the use of ICT; other activities were indicated as less popular.

The IEA's PIRLS 2016 revealed that the reading achievement was lower on average when the students of Grade 4 used computers often to accomplish school assignments both at home and school. The decrease of average achievement scores in the test correlated closely with the frequency of computer use at school. Hitherto, the use of ICT in lessons has not enhanced a positive effect in Latvia, but vice versa.

In Chapter 8 *Student Truancy and Its Relation to Reading Achievement in the IEA's PIRLS 2016* Andris Grīnfelds discusses the problems of student truancy in Grade 4 of Latvia. Internationally, the relation differed between the increase of frequent truancy and the decrease of students' reading achievement. In the case of Latvia, a less negative impact was observed in comparison with other participating countries of the PIRLS 2016, on average.

The achievement of Latvian students, who were absent from school once a week or more frequently, was significantly lower than of those students who were rarely absent; nevertheless, the negative relation between the increase of lesson truancy and reading achievement did not exceed 33 score points in Latvia, i.e. twice lower than on average across the *IEA's PIRLS 2016* countries. The following conclusions were drawn: first, students studied independently (or together with parents) to obtain the missed information; second, Latvian teachers better managed to help the absentees to catch up on the work they had missed in comparison with the performance of teachers in other countries.

In Chapter 9 *Teachers' Grades Received at School and University and Their Students' Reading Achievement in the IEA's PIRLS 2016* Andris Grīnfelds analyses the data that reveal the possible relation between Latvian teachers' grades received at school and during their university studies, factors that determine their career choice and fourth grade students' reading achievement in the test.

The significant factors that determined teaching as a career choice were related to perceptions of the teaching profession, gained during one's childhood, and pragmatic considerations in stable job opportunities. Around 40% of the respondents stated that their choice of profession was determined by coincidence.

The grades which teachers had received themselves at school and university varied from excellent to good and satisfactory. None of the teachers had received

grades lower than good and satisfactory at school and university; consequently, an assumption about entering teacher education study programmes due to low grades that do not allow to qualify for other study programme admission was challenged.

Primary school teachers of Latvia come from families with different parent education backgrounds. 54% of teachers stated that both parents' levels of education were of higher education than of a comprehensive secondary school education, int. al. 9% of respondents indicated that both of their parents had gained higher education.

A statistically significant correlation between the average test results on students' reading and their teachers' grades received at school and university was not discovered. However, a tendency towards a decrease of the average test results should be declared when contrasting the students' results with the teachers' received grades in the scale from *excellent* to *good and satisfactory*.

In Chapter 10 *Teachers' Work on Promotion of Students' Reading Skills* Antra Ozola, Andrejs Geske and Liene Zizlāne explore the role of a teacher and methods used for developing reading skills in primary school.

The study confirms that teachers have a fundamental role in the acquisition process of students' reading skills. Besides, significant factors are teachers' education, including professional development and a variety of gained experiences. To accomplish teaching goals successfully, there is a need for diverse teaching resources of a high quality, literature for children and age-appropriate digital resources. Moreover, teachers of all the school subjects are responsible for the development of students' reading skills.

To encourage students' interest for reading, teachers should demonstrate their own passion for reading, be knowledgeable about the topical children's books and themes, as well as competent users of ICT. Significant factors that contribute to the development of students' attitude towards reading are teachers' competence for encouraging students to read both for fun and to acquire information, furthermore, to discover that reading can be a pleasant and meaningful activity.

A frequent use of different teaching and learning methods correlates closely with the higher reading achievement. Students should be encouraged to search for

information in a text, explain or prove their understanding about the read text, compare the covered material with other texts one has read previously, predict what could happen further in a text, and state an author's opinion and purpose.

To conclude, the higher reading achievement of students in Latvia was observed in those classes where there was a larger number of students. The class size determined also some of the teachers' chosen methods for developing reading skills. The use of teaching and learning methods was impacted to some extent by the age of teachers and the length of job experience.

In Chapter 11 *Stages of Learning to Read and Methods for Reading Literacy Acquisition and Promotion* Liene Zizlāne and Antra Ozola discuss the stages of reading development, analyse the most popular and interesting methods for reading literacy acquisition and promotion that are used at school and at home, and explore the opinions of Latvian students about their reading lessons.

An individual learns to read all life long, and this process consists of several stages, for example, unintentional reading, decoding, confirmation, reading for learning new information, multiple and wide view stage, or pre-reading, initial reading, fluency building, construction, reconstruction, promoting interest for reading and further improvement.

The most popular methods for the acquisition of reading skills are as follows: alphabet songs, poems or nursery rhymes, guessing games and other communicative games, letter modelling and drawing in different shapes, creating an alphabet book, completing word puzzles, visualisation, formation of association, various word and letter search games, listening games, tongue twisters, and designing posters about different topics.

Teachers, who teach reading, have to remember that in primary school students should read not only literary but also informational texts that come from both printed and digital resources. The methods that help to improve reading skills encompass such approaches as visualisation, creation of thematic posters and collages, dictionaries of new vocabulary items, reader's and literary hero's diaries, prediction activities and storytelling, imagery, alternative endings, mind maps, different types of retelling, annotating, asking and answering questions,

summarising, searching for common and different features, exploring a causal relationship, voting, discussions, performances, games, riddles and puzzles. At a school level, reading skills can be promoted organising a reading day, a literary ball, a reading contest, a theatre group, reading together, organising book exchange and donation, inviting celebrities to literary afternoons and other activities.

In general, the fourth grade students of Latvia are satisfied with their reading teachers' performance, they understand what teachers say and accomplish reading assignments with pleasure.

In Chapter 12 *Characteristics of School Leaders and Their Role in Students' Achievement* Agnese Mālere examines the characteristics of Latvian school principals and schools they manage. The study shows that the respondents' average length in the position of school principal was 16 years, i.e. 6 years longer than the average in the PIRLS 2016 among participating countries. Comparatively, there are less of those students in Latvia who have school principals with less than 5 years of leadership experience.

The students' reading achievement has no direct correlation with the length of school principals' job experience; therefore, this parameter cannot be used as the only one to characterise the students' achievement in the country. Undoubtedly, the responsibilities of school principals have a considerable indirect impact on students' academic achievement; for example, it is the principals' responsibility to select and recruit teachers, as well as to take into account other factors which influence upon the achievement can be more easily observed.

Latvia is one of the countries where there is a comparatively high percentage of those students whose schools are managed by principals with a master's or doctor's degree. In order to become a school principal in Latvia one has to have a higher pedagogical education diploma and a relevant job experience.

A comparative analysis of the Baltic States shows that Estonian school principals should have a master's degree; meanwhile, a diploma of higher education in pedagogy or education or of an equivalent programme should be obtained in Latvia and Lithuania. With reference to the PIRLS 2016 results, the majority of Latvian school principals have a master's degree, thus only a small proportion of

school principals would not qualify if the Cabinet of Ministers issued a regulation concerning the formal requirement for school principals to have a master's degree. Besides, a necessity would arise for a conceptual change of regulation as the majority of Latvian school principals currently have a higher level of education than it is required in the regulation.

A school principal has a leading role for promoting students' achievement, teachers' performance, and situation in general in order to improve the learning process. A school principal makes positive changes at school that help to improve the students' achievement.

Currently the schools of Latvia experience an increase of autonomy, thus the responsibilities of school principals increase, too. Although the length of principals' job experience has no direct correlation with the students' academic achievement, i.e. the students have no significantly higher achievement if their school principals are more experienced, there is a relation between the students' achievement and the principals' involvement in the teaching and learning process.

Fourth grade students have a room that is available for accomplishing homework before or after lessons almost in all of schools in Latvia, moreover, having personnel who would assist when needed. This fact does not guarantee a positive impact on the students' achievement in Latvia; however, this is a good practice and such a reasonable opportunity should be further provided.

According to the international comparative study, Latvian students start attending Grade 1 being very well prepared for school. This should not be surprising due to the specifics of compulsory preschool education and the average school starting age in Latvia.

The principals' responsibility is to enhance conditions that promote the development of reading skills for those students who enter school with a lack of proficient literacy; besides, principals should support teachers and encourage their professional activities. Thus, principals are responsible not only for the teaching and learning process to be provided but also for a purposeful support for students in the learning process and for teachers to accomplish their professional duties. Such a support system or conditions would increase the students' achievement.

It is essential that school leaders expect high achievement of students as such expectations enhance the students' achievement. When school principals and teachers have higher expectations and students are informed about them, more students strive to meet these expectations, too. As a result, school principals should create such a school environment and culture where everyone (managers, teachers, parents) has high expectations regarding their students' achievement.

In Chapter 13 *School Resources and the Characteristics of Learning Environment* Agnese Mālere focuses on available school resources and the opinions of school principals, teachers, students and parents about their schools.

Principals believe that Latvian schools have sufficient availability of resources, although there are some resource shortages which affect the quality of the learning process, too. When summarising the views of Latvian school principals, school resources should be supplemented with computers, computer software, and printed resources; any shortage of school resources presents challenges.

When considering components that characterise a learning environment, school principals found them relevant and no negative components affecting the learning environment and causing huge problems were indicated. According to the opinion of school principals, the biggest behaviour problems among fourth grade students in Latvia were disruptive behaviour and swearing in the classroom. What regards teachers, principals stated that their greatest problem was incapability to realise the students' achievement related goals of the school; on the other hand, 42% of principals addressed this aspect as a minor problem.

Teachers expressed their desire that a parental support for students' achievement could be greater in Latvia. When parents supported for their children's learning, the academic achievement was higher. Teachers were competent to evaluate their students' potential to reach high achievement. Besides, the results were high in those schools where high academic achievement was set as a value among parents and students, and teachers knew how to encourage their students.

A classroom library or a reading corner is not present for all fourth grades in Latvia, also the availability of reading resources differs across schools. Instructional approaches that are preferred by teachers differ as well: some teachers encourage

reading in the classroom library, other not; the majority of teachers allow students to take books from their reading corner home, meanwhile, there is a sufficient number of teachers who are against taking books home. The majority of fourth grade students living in economically developed countries has classroom libraries and/or reading corners.

Students in the fourth year of schooling in Latvia do not feel highly enthusiastic about being at school. Almost every fifth student states that one does not like being at school. In general, the attitude of boys towards school is more sceptical in comparison with girls. The students' well-being at school correlates with their academic achievement; consequently, the discomfort of students should not be neglected.

The majority of students from Latvia and countries of the Baltic Sea region like attending school, students are proud of their schools and feel safe in them.

Latvian parents would appreciate if teachers gave them suggestions how to help to improve their child's reading skills.

In Chapter 14 *Reading Literacy of Bilingual Students in Grade 4* Natalja Jevdokimova studies the reading skills of bilingual fourth graders in Latvia, drawing a conclusion that the reading achievement of monolingual students is significantly higher than the achievement of bilingual students due to the impact of the peculiarities of language development.

Defining bilingualism, it is stated that the differences between the first and the second language are minimal, although they can exist. Bilingualism is a current topic in the society as the level of multilingualism is high in this contemporary world, therefore, bilingualism is widespread in Europe, and Latvia is not an exception.

A bilingual education is not declared as a foundation or a goal for the education of Latvia, but just a part. Only minority preschools and primary schools implement bilingual education programmes. Besides, most of bilingual students attend schools with the Latvian language of instruction.

Bilingualism affects the cognitive development of an individual. An absolute acquisition of two languages has advantages and disadvantages. Students have to deal with several difficulties when studying a language which should be resolved

with a support of parents and teachers. Moreover, it is recommended to start learning languages as early as it is possible.

Analysing the socioeconomic factors in relation to bilingual students, there were rare cases when the differences of reading achievement for bilingual students were statistically significant. These differences resulted from a number of children's and other books at home and the availability of encyclopaedias, thus providing evidence on the central role of family for the development of a child's language. The impact of socioeconomic factors on the reading skills of bilingual students was identified.

A family should perform one of the main roles for the acquisition of languages, as parents, in particular, are responsible for the future and education opportunities of their children. Minority preschools should enhance the development of reading skills in both a minority language and the Latvian language. When students study in a language of instruction which is different from the language they speak at home, primary school teacher should support them by adapting learning methods and literature, in addition, offering extra lessons.

In Chapter 15 *Opportunities for Inclusion of Special Needs Students in Latvian General Education Schools* Karīna Silova studies the experience and needs of schools that realise inclusive education in Latvia, concluding that teachers and principals of comprehensive schools in Latvia are open to collaborate and discuss issues that concern inclusive education.

Schools face considerable challenges in order to provide a sufficient support for students with special needs, as there are no particular support measures planned for a school and its teachers which have to include students with special needs in their schools and classrooms. The range of challenges are from a necessity to install an elevator or a stair lift in school to a need for special learning methods and availability of support personnel. In order to improve this situation, the number of students per support specialist should be defined, because it is crucial not only to develop a plan how to assist a student with special needs in a comprehensive school, but also to introduce support measures in the student's daily routine.

Consultation hours that are meant for all the students cannot be considered

as a support and an efficient method for working with children with learning and behaviour difficulties. The same refers to a two-week extra study period at the end of the school year when a student is required to learn everything one has missed. Besides, this prolonged learning period starts straight after the end of the school year, and students with special needs have already limited physical, intellectual and/or emotional resources to continue their studies without a rest.

Schools lack a material and technical support, and their environment is partially or completely unsuitable for including students with special needs. Thus, a supplementary financial support could be provided for schools to facilitate their interest for inclusive education and to create an inclusive learning environment.

Teaching and supporting of students with special needs, also a teamwork of teachers and support specialists show that teachers are open for collaboration and implementation of inclusive education. However, it is essential to analyse each case separately in each school and classroom in order to make the process of inclusion easier for students with special needs and other involved parties.

In the context of inclusive education, schools should introduce support measures for students with special needs in their learning process, meanwhile, create a system that regulates how to develop a support plan for students with special needs to study according to the education programme offered at school. The support plan would include a set of activities, indicate the needs for assessment and the involvement of a support specialist or an assistant. The teaching assistants' presence is a reasonable request.

To strengthen teachers' professional competence in the context of inclusive education, teachers should take professional development courses and programmes, and receive support and consultations related to their work with students with special needs.

There always have been students with learning and behaviour difficulties in comprehensive schools. Currently, students with short-term and long-term learning difficulties are included in general education classrooms, studying according to the education programme offered at the particular school. This approach has two sides for consideration: on the one hand, students with special needs might

experience difficulties to acquire the learning material; on the other hand, students have opportunities to catch up on the learning material with other students, without changing the learning environment, if they study in comprehensive schools and are provided with a support they need. Certainly, each case should be examined individually, promoting a cooperation between school and parents.

Students' well-being is essential in the school environment to be able to socialise successfully, to achieve a positive self-actualisation and to obtain a profound knowledge of the learning materials. The responsibilities of the state and municipalities are to support schools for creating a favourable learning environment and enhancing inclusive education.

A teaching assistant is necessary for a successful and inclusive learning process; besides, a number of students should be adequate in the classroom so that teachers and teaching assistants could manage the learning process efficiently. As a result, everyone would benefit, including the students with special needs and students with high academic achievement. Indeed, the learning process should be organised in such a way that all of its participants could gain.

When planning an inclusive education process, learning contents and materials should be adapted to the needs of a particular student, according to one's abilities, making cross-curricular connections, developing time management skills and skills to study independently, considering a student's special type of educational needs.

Inclusive education requires a teamwork and a support from the state. Shared responsibilities and duties within a school are crucial to achieve a common desirable goal when each of the involved parties knows and does the assigned activities.

Bibliogrāfija

Bibliography

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke O., Göllner R., & Trautwein, U. (2018). Student Misbehavior and Teacher Well-being: Testing the Mediating Role of the Teacher-student Relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. Available: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006> [retrieved 17.05.2019.].
- Alijevs, R., Kaže, N. (2001). *Bilingvālā izglītība. Teorija un dzīve*. Rīga: Retorika A.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34.
- Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2000). What Do We Know about Effective Fourth-Grade Teachers and Their Classrooms? *CELA Research Report*. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED447494> [retrieved 17.09.2019.].
- Allodi, M. W. (2010). The Meaning of Social Climate of Learning Environments: Some Reasons why We do not Care Enough About It. *Learning Environments Research*, 13(2), 89–104. Available: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-010-9072-9> [retrieved 30.09.2019.].
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A Multivariate Meta-analysis of Student Misbehavior and Teacher Burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. Available: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003> [retrieved 17.05.2019.].
- Anspoka, Z., Stangaine, I. (2016). Divvalodīga bērnu ieguvumi: teorija un prakse. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*, 2. sēj. Rīga: RaKa, 107.–118. lpp.
- Araújo, L., & Costa, P. (2011). *Home Book Reading and Reading Achievement in EU Countries: the Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS)*. Available: <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803> [retrieved 03.09.2019.].
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *A Child Becomes a Reader*. USA: National Institute for Literacy. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512442.pdf> [retrieved 24.09.2019.].
- Auziņa, U. (2014). *Kas ir laba lasītprasme un kā sākt to veidot?* Pieejams: <http://latviansonline.com/kas-ir-laba-lasitprasme-un-ka-to-sakt-veidot/> [skatīts 06.09.2019.].
- Āboltiņa, L., Černova, E. (2017). Pētījumi pirmsskolas pedagoģijā un to atspoguļojums Latvijas Universitātes Rakstos. *Latvijas Universitātes raksti. Zinātņu vēsture un muzejniecība*, 815, 52.–61. lpp. Pieejams: https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/izdevumi/LU_Raksti/815/04_Cernova.pdf [skatīts 29.09.2019.].

- Āboltiņa, L., Kaņepēja, I. R. (2009). Bērnu literatūra bērnu adaptācijas periodā pirmsskolā. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 747, 32.–44. lpp. Pieejams: https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/materiali/apgads/raksti/747.pdf [skatīts 24.09.2019.].
- Bartošová, K. I., Plovajková, A., & Podnecká, T. (2014). Development of Reading Literacy Based on the Work of Textbooks (Workbooks). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171(16), 668–679. Available: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.176> [retrieved 17.09.2019.].
- Batelāns, P. (2002). Bilingvālā izglītība: Latvijas situācijas salīdzinošā analīze. *Bilingvālā izglītība Latvijā: starptautiskā ekspertīze: rakstu krājums*. Rīga: Sorosa fonds-Latvija, 15.–39. lpp.
- Bauer, S. C., & Stephenson, L. (2010). The Role of Isolation in Predicting New Principals' Burnout. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(9), 1–17. Available: <https://doi.org/10.22230/ijep.2010v5n9a275> [retrieved 29.09.2019.].
- Beers, K. (2009). *When Kids Can't Read: What Teachers Can Do*. Available: <https://www.centergrove.k12.in.us/cms/lib/IN01000850/Centricity/Domain/1217/Middle%20School%20Took%20Kit%20for%20Literacy.pdf> [retrieved 24.09.2019.].
- Beikers, K. (2002). *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga: Nordik.
- Belzēja, Z., Birzvalka, I., Jurka, L., Mozere, R., Raškevičs, J., Treilons, A. (1995). *Latviešu–angļu vārdnīca*. Rīga: Jaņa sēta.
- Bērnu tiesību aizsardzības likums* (1998). Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=49096> [skatīts 23.10.2019.].
- Bialystok, E. (2017). *Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development*. Canada: York University. Available: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/614/second-language-acquisition-and-bilingualism-at-an-early-age-and-the-impact-on-early-cognitive-development.pdf> [retrieved 19.10.2019.].
- Bialystok, E., & Werker, J. F. (2017). Editorial: The Systematic Effects of Bilingualism on Children's Development. *Developmental Science*, 20(1). Available: <https://doi.org/10.1111/desc.12535> [retrieved 19.10.2019.].
- Byrne, M. (2015). Improving Literacy – the Responsibility of All Teachers. *Improving Literacy Skills Across Learning. CIDREE Yearbook 2015*, 100–117. Available: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf [retrieved 18.08.2019.].
- Bonesrønning, H. (2003). Class Size Effects on Student Achievement in Norway: Patterns and Explanations. *Southern Economic Journal*, 69(4), 952–965. Available: <https://www.jstor.org/stable/1061660> [retrieved 22.09.2019.].
- Breslavs, G. (red.) (1999). *Psiholoģijas vārdnīca*. Rīga: Mācību grāmata.

- Brockmeier, L. L., Starr, G., Green, R., Pate, J. L., & Leech, L. D. (2013). Principal and School-Level Effects on Elementary School Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 49–61. Available: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013001> [retrieved 29.09.2019].
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-reported Intervention Strategy Use, Moderator Effects, and Concurrent Use of Multiple Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202. Available: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004> [retrieved 17.05.2019].
- Cain, K., Bryant, P., & Oakhill, J. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. Available: <https://pdfs.semanticscholar.org/143f/4cde21935e86bc21176e7e16c54e35c02559.pdf> [retrieved 03.09.2019].
- Carter, E. V. (2000). *New Approaches to Literacy Learning: A Guide for Teacher Educators*. Paris: UNESCO. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125767eb.pdf> [retrieved 22.09.2019].
- Catapano, S, Fleming, J., & Elias, M. (2009). Building an Effective Classroom Library. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 59–73. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068161.pdf> [retrieved 30.09.2019].
- Chang, I.H. (2012). The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary Schools. *Educational Technology and Society*, 15(2), 328–340.
- Chin, N. B., & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An Advances Resource Book*. London: Routledge.
- Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). The Growing (but Still Limited) Importance of Evidence in Education Policy and Practice. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 159–171.
- Cosma, A., Balazsi, R., & Băban, A. (2018). Bullying Victimization and Internalizing Problems in School Aged Children: A Longitudinal Approach. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 31–45.
- Cotton, K. (2003). *Principals and Student Achievement: what the Research Says*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Coughlan, S. (2015). *Computers 'do not Improve' Pupil Results, Says OECD*. Available: <http://www.bbc.com/news/business-34174796> [retrieved 11.09.2019].
- Council of Europe. (2005). *Language Education Policy Profile. Poland*. Available: <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-poland/16807b3c35> [retrieved 19.10.2019].
- Crawshaw, L. (2009). Workplace Bullying? Mobbing? Harassment? Distraction by a Thousand Definitions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(3), 263–267.

- Dardedze (2013). Projekta "Bērna kā cietušā aizsardzība un sociālpsiholoģiskā palīdzība" Nacionālais ziņojums. Pieejams: http://www.bernskacietusais.lv/download.php?file=files/object_files/1377594782917_Nacionalais_zinojums_2013.docx [skatīts 30.08.2019.].
- De Paola, M., Scoppa, V., & Ponzio, M. (2013). Class Size Effects on Student Achievement: Heterogeneity across Abilities and Fields. *Education Economics*, 21(2), 135–153. Available: <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.511811> [retrieved 22.09.2019.].
- Dėl visų tipų (išskyrus aukštąsias mokyklas) mokyklų vadovų kvalifikacinių reikalavimų aprašo patvirtinimo (2005). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. spalio 7 d. Įsakymu Nr. ISAK-2001. Pasiiekiamas: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.6CEA37B2DF86> [žiūrėta 29.09.2019.].
- Delgado, E. (2015). Reading Literacy as One of the Most Significant Academic Competencies for the University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, 48–53. Available: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.145> [retrieved 17.09.2019.].
- Dhuey, E., & Smith, J. (2014). How Important are School Principals in the Production of Student Achievement? *Canadian Journal of Economics*, 47(2), 634–663. Available: <https://doi.org/10.1111/caje.12086> [retrieved 29.09.2019.].
- Direktori, ūpealajahataja, ōpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninōuded (2013). Haridus- ja teadusminister. Vastu vōetud 29.08.2013. Nr 30. Saadaval: <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005> [viidatud 29.09.2019.].
- Dixon, L. Q. (2005). The Bilingual Education Policy in Singapore: Implications for Second Language Acquisition. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 625–635. Available: <http://www.lingref.com/isb/4/047ISB4.PDF> [retrieved 19.10.2019.].
- Dobra Szkola (2017). *Ustawy*. Dostępnne: <http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/ustawy-wprowadzajace-reforme-edukacji-opublikowane-w-dzienniku-ustaw.html> [odzyskano 19.10.2019.].
- Doležalová, J. (2015). *Competencies of Teachers and Student Teachers for the Development of Reading Literacy*. Available: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.156> [retrieved 30.11.2019.].
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Available: https://leonardorenew.weebly.com/uploads/1/0/8/9/10896304/6_teach_read_eu_130_may_2011_eng.pdf [retrieved 03.09.2019.].
- Eurydice (2011). *Lasitprasmes mācišana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse*. Pieejams: <https://doi.org/10.2797/65443> [skatīts 23.08.2019.].

- European Commission (2013a). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Available: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf> [retrieved 10.09.2019.].
- European Commission (2013b). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6ff9/language-en> [retrieved 29.09.2019.].
- European Commission (2013c). *PISA 2012: EU performance and first inferences regarding education and training policies in Europe*. Brussels: European Commission.
- European Union (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy*. Available: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf [retrieved 03.09.2019.].
- European Union (2019). *Multilingualism*. Available: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_en [retrieved 19.10.2019.].
- Feinberg, R. C. (2002). *Bilingual Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-Clio.
- Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.
- Fjelds, S. E. (1998). *No parlamenta līdz klasei*. Rīga: Rīgas pilsētas skolu valde.
- Frank, E., & Rosén, M. (2010). *On the Importance of a Safe School and Classroom Climate for Student Achievement in Reading Literacy*. Paper presented at the 4th IEA International Research Conference, Göteborg. Available: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC2010_Frank_Rosen.pdf [retrieved 01.10.2019.].
- Garbe, C. (2015). Building Content Area Literacy – Expertise among European Teachers of Secondary Schools. A Report About Two European Comenius Projects. *Improving Literacy Skills Across Learning. CIDREE Yearbook 2015*, 154–177. Available: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf [retrieved 17.09.2019.].
- Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A. (Editor), Kiseļova, R., & Mihno, L. (2015). *Quality of Education: International Comparison. Latvia in OECD Programme for International Student Assessment*. Monograph Series: Educational Research in Latvia, No. 8. Rīga: University of Latvia. Available: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/Publikācijas/Quality_Of_Education_-_WEB.pdf [retrieved 10.09.2019.].
- Geske, A., Ozola, A. (2007). *Sasniegumi lasītprasēm Latvijā un pasaulē*. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvijā, monogrāfija Nr. 5. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds. Pieejams: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/Publikācijas/Geske_Ozola_LasitprasmesMonograafija.pdf [skatīts 03.08.2019.].

- Gōge, M. (2004). Latviešu valodas un dzimtās valodas skolotāja sadarbības iespējas bilingvālajā skolas vidē. *Metodika un pieredze: Rakstu krājums par bilingvālo izglītību*, 3. sēj. Rīga: LVAVP, 23.–34. lpp.
- Golubeva, M. (2011). *Jaunais un aktuālais bilingvālajā izglītībā Latvijā un pasaulē: rakstu krājums*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 5.–14. lpp.
- Golubicka, V. (2018). *Emocionālās vides saistība ar lasītprasmes sasniegumiem sākumskolā*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/45427> [skatīts 30.08.2019.].
- Gove, A., & Cvelich, P. (2011). *Early Reading: Igniting Education for All*. A Report by the Early Grade Learning Community of Practice. Available: <https://www.rti.org/sites/default/files/resources/early-reading-report-revised.pdf> [retrieved 18.08.2019.].
- Grins, F., & Švoba, I. (2002). Bilingvālā izglītība un valodu pārvaldība: Šveices pieredze. *Bilingvālā izglītība Latvijā: starptautiskā ekspertīze: rakstu krājums*. Rīga: Sorosa fonds-Latvija, 163.–186. lpp.
- Gudakovska, I. (1997). *Mūsdienu pusaudžu lasīšanas intereses kā personības attīstību rosinošs faktors*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams: <http://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/189> [skatīts 23.08.2019.].
- Gustavsons, L. H. (1995). *Bērnu tētis*. Rīga: Zvaigzne.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and Motivation in Reading. Handbook of Reading Research*, Vol. III. New York: Erlbaum.
- Halinen, I., Harmanen, M., & Mattila, P. (2015). *Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*. Improving Literacy Skills Across Learning. *CIDREE Yearbook 2015*, 136–153. Available: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf [retrieved 18.08.2019.].
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2004). Opportunities and Challenges of Using Systematic Reviews of Research for Evidence-based Policy in Education. *Evaluation and Research in Education*, 18(1–2), 54–71.
- Hogan-Brun, G. (2007). Language-in-education Across the Baltic: Policies, Practices and Challenges. *Comparative Education*, 43(4), 553–570. Available: <https://doi.org/10.1080/03050060701611946> [retrieved 19.10.2019.].
- Holmss, L., & Laursena, H. P. (2001). Bilingvisms un bilingvālā izglītība: teorētiskie aspekti. *Bilingvālā izglītība: rokasgrāmata skolotājiem*. Rīga: LVAVP, 27.–37. lpp.
- Hoxby, C. (2000). The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239–1285. Available: <http://www.jstor.org/stable/2586924> [retrieved 22.09.2019.].

- Human Resource Development Centre (2017). *Lasīt mācīšana viegli un ar prieku. Rokasgrāmata skolotājiem*. Pieejams: http://easereading.org/wp-content/uploads/2015/12/Handbook_LV.pdf [skatīts 18.08.2019.].
- IKVD (2018). *Izglītības kvalitātes valsts dienesta 2017. gada Publiskais pārskats*. Pieejams: https://ikvd.gov.lv/wp-content/uploads/2018/07/2017_IKVD_Gada_p%C4%81rskats.pdf [skatīts 29.09.2019.].
- Izglītības attīstības centrs (2017). *Daudzveidība un iekļaušana skolu kopienās. Izglītojošs pieredzes materiāls*. Pieejams: <http://www.iac.edu.lv/assets/Uploads/Daudzveidiba-un-ieklausana-skolu-kopiena.pdf> [skatīts 23.10.2019.].
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam* (2014). Pieejams: <https://m.likumi.lv/doc.php?id=266406> [skatīts 23.10.2019.].
- Izglītojamo skaita sadalījums pa klasēm vispārīgizglītojošajās dienas apmācības programmās* (2019). IZM statistikas dati. Pieejams: https://izm.gov.lv/images/statistika/izglitiba/2018_2019/VS_skolenu_sk_klasem_18.xlsx [skatīts 23.10.2019.].
- Jarmakoviča, A. (2017). *Skolēnu lasītprasmes motivācija pamatizglītības sākumposmā*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/37454> [skatīts 18.08.2019.].
- Jevdokimova, N. (2018). *Bilingvālu skolēnu lasītprasme 4. klasē*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/45418> [skatīts 19.10.2019.].
- Jones, J. (2006). Student-involved Classroom Libraries. *The Reading Teacher*, 59(6), 576–580. Available: <https://doi.org/10.1598/RT.59.6.7> [retrieved 30.09.2019.].
- Jose, G. R., & Raja, B. W. D. (2011). Teachers' Role in Fostering Reading Skill: Effective and Successful Reading. *i-manager's Journal on English Language Teaching*, 1(4), 1–10. Available: <https://doi.org/10.26634/jelt.1.4.1599> [retrieved 17.09.2019.].
- Kafka, J. (2009) The Principalship in Historical Perspective. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 318–330.
- Kayumova, L. R., & Zakirova, V. G. (2016). Educational Environment Risks: Problems of Identification and Classification. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1013–1019. Available: <https://pdfs.semanticscholar.org/4132/f5024544f73f39e809d8ea0276c8455561f6.pdf> [retrieved 30.09.2019.].
- Kalb, G., & Ours, C. J. (2013). *Reading to Young Children: A Head-Start in Life?* Available: <http://ftp.iza.org/dp7416.pdf> [retrieved 03.09.2019.].
- Kalve, A., Kivleniece, S., Lāčauniece, I., Silova, L., Stikāne, I. (2014). *Skolēna literāro interešu attīstīšana*. Metodiskais materiāls. Rīga: VISC. Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/skolena_literaro_interesu_attistisana.pdf [skatīts 24.09.2019.].
- Kaminss, Dž., Čova, P., Šehtere, S. R. (2011). Bilingvālā izglītība daudzķutūru vidē: skola un izglītības politika. *Jaunais un aktuālais bilingvālajā izglītībā Latvijā un pasaulē: rakstu krājums*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 103.–123. lpp.

- Kängsepp, P. (2015). Using Questions to Support Reading with Understanding among Estonian Students. *Improving Literacy Skills Across Learning. CIDREE Yearbook 2015*, 36–45. Available: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf [retrieved 24.09.2019.].
- Kaņepēja, R. (2003). *Es gribu iet skolā*. Rīga: Puse plus.
- Kaupuže, N., Artemjeva, T. (2014). Lasīt un rakstīt mācišana. *Proceedings of the 53rd International Scientific Conference of Daugavpils University*. Pieejams: https://www.dukonference.lv/files/proceedings_of_conf/53konf/pedagogija/Artemjeva_Kaupuze.pdf [skatīts 24.09.2019.].
- Kārklīņa, D. (2015). Lasītprasme nav bubulis, bet iespēja. *Diena*, 10.11.2015. Pieejams: <https://www.diena.lv/raksts/sodien-laikraksta/lasitprasme-nav-bubulis-bet-iespeja-14118573> [skatīts 17.09.2019.].
- Knaflič, L. (2014). Psychological Aspects of Literacy. *Libellarium*, 7(1), 41–53. Available: <http://www.libellarium.org/index.php/libellarium/article/view/195/246> [retrieved 10.09.2019.].
- Koch, A. R., Binnewies, C., Dormann, C. (2015). Motivating Innovation in Schools: School Principals' Work Engagement as a Motivator for Schools' Innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505–517. Available: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.958471> [retrieved 29.09.2019.].
- Kopeloviča, A., Žukovs, L. (2000). *Didaktika: Ievērojamākie pedagogi par mācību teoriju*. Rīga: RaKa.
- Krasta, R. (2016). Vardarbība skolās. Kādi ir risinājumi? *Procesi Latvijā*. Pieejams: <https://procesilativija.lv/lv/epicentra/vardarbiba-skolas-kadi-ir-risinajumi/> [skatīts 30.08.2019.].
- Kuun, E. (2010). Development Perspectives for Minority Languages in Estonian Separated Language Environments. *Trawes*, 14(2), 141–179.
- Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga: RaKa.
- Latviešu literārās valodas vārdnīca* (1972–1996). Rīga: Zinātne. Pieejams: <https://tezaurs.lv/llvv/> [skatīts 30.08.2019.].
- Latvijas Enciklopēdiskā vārdnīca* (2002). Rīga: Nacionālais apgāds.
- Latvijas Nacionālais terminoloģijas portāls* (b. g.). Pieejams: <https://termini.gov.lv/> [skatīts 30.08.2019.].
- Latvijas Nacionālā bibliotēka (2019). *Lasīšanas veicināšanas programma "Bērnu, jauniešu un vecāku žūrija"*. Pieejams: <https://www.lnb.lv/lv/aktuali/lasisanas-veicinasanas-programma-bernu-jauniesu-un-vecaku-zurija> [skatīts 23.08.2019.].
- Leino, K. (2014). *The Relationship Between ICT Use and Reading Literacy*. Finland: Jyväskylä University Press. Available: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44930/978-951-39-5828-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [retrieved 10.09.2019.].

- Leymann, H. (1990). Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119–126.
- Leo, U. (2015). Professional Norms Guiding School Principals' Pedagogical Leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461–476.
- Lewis, R. (2001). Classroom Management and Student Responsibility: the Students' View. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–319. Available: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7) [retrieved 17.05.2019.].
- LKA [Latvijas Kultūras akadēmija] (2018). *Pētījums par Latvijas iedzīvotāju lasīšanas paradumiem*. Pieejams: http://www.gramatizdeveji.lv/_files/Petijums_gramatu_lasinasas_paradumi_feb_2018.pdf [skatīts 03.09.2019.].
- Ločmele, V., Mihejenko, J. (2016). *Pusaudžu sociālā atstumtība kā mūsdienu problēma*. Rīga: Profesionālās pilnveides un supervīzijas centrs "Aisma".
- LPMC [Latvijas Pašvaldību mācību centrs] (2013). *Mācību materiāls. Interneta atbildīga un droša lietošana*. Pieejams: https://lpmc.lv/uploads/media/5.nodala._Macibu_metodes_un_pielikumi.pdf [skatīts 24.09.2019.].
- LSM (2017). *Pētījums: Latvijas skolās zēļ vienaudžu vardarbība un mobings, taču skolēni jūtas diezgan laimīgi*. LSM.lv ziņu redakcija. Pieejams: <https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/petijums-latvijas-skolas-zel-vienaudzu-vardarbiba-un-mobings-tacu-skoleni-jutas-diezgan-laimigi.a233337/> [skatīts 17.05.2019.].
- LSPA (2012). *Metodiskie ieteikumi darbā ar skolēniem, kuriem ir agresīva uzvedība*. Pieejams: <https://izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/03.pdf> [skatīts 30.08.2019.].
- Madonas novada bibliotēka (2017). *Lasīšanas veicināšanas programma "Grāmatu starts"*. Pieejams: <http://www.madona.lv/biblioteka/ru/bibliotekariem?fu=read&id=2952> [skatīts 23.08.2019.].
- Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga: RaKa.
- Margeviča, I. (2008). *Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4883/37818-Ieva_Margevica_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y [skatīts 23.10.2019.].
- Margeviča, I., Papule, E., Kalve, A. (2012). *Vienaudžu mācīšanās lasītprasmes attīstības veicināšanai 5.–7. klasē (VIMALA)*. Pieejams: https://www.ppmf.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ppmf/Talakizglitiba/VIMALA.pdf [skatīts 24.09.2019.].
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science*, 2012(13). Available: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/> [retrieved 19.10.2019.].
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available:

- <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss-2015/science/student-achievement/> [retrieved 22.10.2019.].
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science USA*: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/timssandpirls/timss2011/downloads/T11_IR_Science_FullBook.pdf [retrieved 22.10.2019.].
- McCray, C., & Beachum, F. (2010). An Analysis of How the Gender and Race of School Principals Influences Their Perceptions of Multicultural Education. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(4), 1–10. Available: <https://doi.org/10.22230/ijep.2010v5n4a237> [retrieved 29.09.2019.].
- McGlynn, A. (1991). Research and Policy-making in Scottish Education: The Role of the Research and Intelligence Unit (RIU). *Scottish Educational Review*, 23(2), 13–33.
- Ministry of Education, Singapore (n. d.a). *Education system*. Available: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system> [retrieved 19.10.2019.].
- Ministry of Education, Singapore (n. d.b). *Pre-school*. Available: <https://www.moe.gov.sg/education/preschool> [retrieved 19.10.2019.].
- Ministry of Education, Singapore (n. d.c). *School Programmes*. Available: <https://www.moe.gov.sg/education/programmes> [retrieved 19.10.2019.].
- Misāne, G., Gurbo, M., Jemeljanova I., Dedze I., (2007). *Pētījums par pedagogu profesijas prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā*. Rīga: Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra.
- MK noteikumi Nr. 496. *Kārtība un vērtēšanas nosacījumi valsts un pašvaldību izglītības iestāžu (izņemot augstskolas un koledžas) vadītāju un pašvaldību izglītības pārvalžu vadītāju amatu pretendentu atlasei*. (2014). Ministru kabineta 2014. gada 19. augusta noteikumi Nr. 496. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=268598> [skatīts 29.09.2019.].
- MK noteikumi Nr. 569. *Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību*. (2018). Ministru kabineta 2018. gada 11. septembra noteikumi Nr. 569. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciešamo-izglitibu-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides> [skatīts 29.09.2019.].
- MK noteikumi Nr. 747. *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem*. (2018). Ministru kabineta 2018. gada 27. novembra noteikumi Nr. 747. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem> [skatīts 29.09.2019.].
- Morin, A. (2019). *10 Surprising Reasons Why Kids Misbehave. The Real Reasons that Kids Don't Follow the Rules*. Available: www.verywellfamily.com/surprising-reasons-why-kids-misbehave-1094946 [retrieved 17.05.2019.].

- Muižnieks, N. (red.) (2010). *Cik integrēta ir Latvijas sabiedrība? Sasniegumu, neveiksmju un izaicinājumu audits*. Pieejams: https://www.szfl.lu.lv/fileadmin/user_upload/szf_faili/Petnieciba/sppi/demokratija/Integrac_aud_latv_val_jpg.pdf [skatīts 23.10.2019.].
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (eds.) (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework, 2nd Edition*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf [retrieved 03.08.2019.].
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008a). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf [retrieved 22.10.2019.].
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008b). *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: https://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalScienceReport.pdf [retrieved 22.10.2019.].
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012b). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf [retrieved 22.10.2019.].
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss-2015/mathematics/student-achievement/> [retrieved 22.10.2019.].
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017a). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> [retrieved 02.08.2019.].
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017b). *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>
- 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*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html [retrieved 02.08.2019.].
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*.

- IEA's *Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: https://timss.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html [retrieved 02.08.2019.].
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012a). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. USA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Available: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html> [retrieved 02.08.2019.].
- N'Namdi, K. A. (2005). *Guide to Teaching Reading at the Primary School Level*. Paris: UNESCO. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495644.pdf> [retrieved 17.09.2019.].
- Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes 2012.–2018. gadam* (2011). Pieejams: <http://polsis.mk.gov.lv/api/file/file24306.docx> [skatīts 23.10.2019.].
- Nancekivell, S. E., Shah, P., & Gelman, S. A. (2019). Maybe They're Born With It, or Maybe It's Experience: Toward a Deeper Understanding of the Learning Style Myth. *Journal of Educational Psychology*, advance online publication. Available: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000366> [retrieved 22.09.2019.].
- Nolimal, F., & Potočnik, N. (2015). Empowering Learners through Improving Reading Literacy and Access to Knowledge – the Slovenian Story. *Improving Literacy Skills Across Learning. CIDREE Yearbook 2015*, 78–99. Available: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf [retrieved 24.09.2019.].
- O'Malley, M.P., Long, T.A., & King, J. (2015). "What Do You Do All Day?!": Navigating the Challenges of School Leadership as an Early Career Principal. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 18(2), 107–121. Available: <https://doi.org/10.1177/1555458915584673> [retrieved 29.09.2019.].
- O'Brien, B. A., Yin, B., Li, L., Zhang, D., Chin, C. F., Zhao, S., & Vaish, V. (2014). Bilingualism, Literacy and Reading Achievement. *NIE Working Paper Series, No. 4*. Singapore: National Institute of Education. Available: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-working-papers/niewp4_for-web_v2.pdf?sfvrsn=2 [retrieved 19.10.2019.].
- OECD (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. Paris: OECD Publishing. Available: <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/35995145.pdf> [retrieved 10.09.2019.].
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing. Available: <https://doi.org/10.1787/9789264033672-en> [retrieved 17.09.2019.].
- OECD (2011). *PISA in Focus, 11*. Paris: OECD Publishing. Available: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49264831.pdf> [retrieved 22.10.2019.].

- OECD (2013). *LATVIJA – Galvenie secinājumi no Starptautiskā mācību vides pētījuma (TALIS 2013) par 5.–9. klašu skolotājiem un viņu skolu direktoriem*. Izglītības pētniecības institūts. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/01.pdf> [skatīts 30.09.2019.].
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. Paris: OECD Publishing. Available: <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm> [retrieved 10.09.2019.].
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [retrieved 22.10.2019.].
- OECD (2017b). *PISA 2015 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Available: <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf> [retrieved 03.09.2019.].
- OECD (2017c). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. Available: <https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/sites/default/files/generated/document/en/9617031e.pdf> [retrieved 30.09.2019.].
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. Available: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [retrieved 17.09.2019.].
- OECD (n. d.). *PISA 2015 key findings for Estonia*. Available: <http://www.oecd.org/estonia/pisa-2015-estonia.htm> [retrieved 19.10.2019.].
- OECD. (2017a). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> [retrieved 07.08.2019.].
- Ose, L. (red.) (2002). *Vecāku rokasgrāmata. Divvalodīgie bērni*. Rīga: Sorosa fonds-Latvija. Pieejams: http://atvertaskola.iac.edu.lv/gramatas/vecaku_rokasgramata/vecaku_rokasg.pdf [skatīts 23.08.2019.].
- Oxford University Press (2019a). Integrācija. Latvian. *Oxford Living Dictionaries*. Available: <https://lv.oxforddictionaries.com/skaidrojums/integracija> [retrieved 23.10.2019.].
- Oxford University Press (2019b). Paridarijums. Latvian. *Oxford Living Dictionaries*. Available: <https://lv.oxforddictionaries.com/skaidrojums/paridarijums> [retrieved 30.08.2019.].
- Özben, S. (2010). Teachers' Strategies to Cope with Student Misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587–594. Available: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.068> [retrieved 30.08.2019.].
- Ozola, A. (2012). *Zēnu tekstizpratības uzlabošanas iespējas izglītības vadības kontekstā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Ozola, A. (2017). *Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma IEA PIRLS 2016 pirmie rezultāti par 4. klašu skolēnu lasītprasmi Latvijā un pasaulē*. Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts. Pieejams: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/

- projekti/ipi/Publikācijas/elektronisks_PIRLS2016_nacionalais_zinojums.pdf [skatīts 03.08.2019.].
- Ozola, A., & Grinfelds, A. (2018). The Relation of the ICT Use Patterns with Students' Reading Literacy Achievement in IEA PIRLS and OECD PISA. *Human, Technologies and Quality of Education*, 193–203. Available: https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/HTQEd_Daniela/17_Antra_Ozola_01.pdf [retrieved 11.09.2019.].
- Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded* (2002). Haridusminister. Vastu võetud 26.08.2002. Nr 65. Saadaval: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346> [viidatud 29.09.2019.].
- Penaks, D. (1999). *Kā romāns*. Rīga: Omnia mea.
- Phajane, H. M. (2012). *Methods Used for Reading Instruction at Primary Schools in the Bojanala Districts of North West Province*. Master thesis. University of South Africa. Available: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.842.4881&rep=rep1&type=pdf> [retrieved 22.09.2019.].
- Poláková, V. B. (2018). Occurrence and Understanding of the Issues of Bullying in Primary Schools in Banská Bystrica. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 272–277. Available: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170473> [retrieved 30.09.2019.].
- Polirstok, S., & Gottlieb, J. (2006). The Impact of Positive Behavior Intervention Training for Teachers on Referral Rates for Misbehavior, Special Education Evaluation and Student Reading Achievement in the Elementary Grades. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(3), 354–361. Available: <http://dx.doi.org/10.1037/h0100789> [retrieved 30.08.2019.].
- Pont, B., Nusche, D., & Hunter, M. (2008). School leadership matters. *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-2-en> [retrieved 29.09.2019.].
- Priļenska, J. (2003). *Bilingvālās stundas algoritms sākumskolā*. Rīga: Mācību grāmata.
- Provincial Library Service (n. d.). *How to help your child learn to read and love reading. Parent guide*. Available: <http://www.gov.pe.ca/photos/original/learntoread.pdf> [retrieved 06.09.2019.].
- Ptičkina, Ā. (1999). *Lasīšanas mācība sākumskolā*. Rīga: Pētergailis.
- Purviņš, M. (2017). *Mācību sasniegumus ietekmējošie faktori Latvijas vispārizglītojošās skolās*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Raiena, K., (2016). *Iekļaušana un daudzveidība izglītībā – Imperatīvs mest izaicinājumu*. Pieejams: https://www.schooleducationgateway.eu/lv/pub/viewpoints/experts/inclusion_and_diversity_in_edu.htm [skatīts 23.10.2019.].
- Rīgas pilsētas sabiedrības integrācijas programma 2012.–2017. gadam* (2012). Pieejams: <http://www.sus.lv/sites/default/files/media/faili/rigaspilsetassabiedribasintegracijasprogramma2012-2017.pdf> [skatīts 23.10.2019.].

- Rodari, Dž. (2009). *Fantāzijas gramatika*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Rozenfelde, M. (2016). *Skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/32003/298-55964-Rozenfelde_Marite_mr16007.pdf?sequence=1&isAllowed=y [skatīts 23.10.2019.].
- Ruduša, V. (2012). *Emocionālā vardarbība*. Rīga: RaKa.
- Rūsiņa, Z. (2009). *Vardarbība jeb mobings Latvijas skolās*. Rīga: LR tiesībsarga birojs.
- Samerkhanova, E., Krupoderova, E., Krupoderova, K., Bakhtiyarova, L., Ponachugin, A., & Kanyanina, T. (2017). Developing an Information Educational Environment Based on Cloud Technologies. *Journal of Entrepreneurship Education*, 20(3). Available: <https://www.abacademies.org/articles/developing-an-information-educational-environment-based-on-cloud-technologies-6909.html> [retrieved 30.09.2019.].
- Sālijuma, G., Valtere, V. (2013). *Literatūra 4. klasei*. Skolotāja grāmata. Rīga: Zvaigzne.
- Scottish government (2010). *Literacy Action Plan. An Action Plan to Improve Literacy in Scotland*. Available: <http://www.gov.scot/Resource/Doc/328493/0106197.pdf> [retrieved 03.09.2019.].
- Skudra, D. (2005). Pedagogu un vecāku sadarbība 5–7 gadus vecu bērnu lasīšanas motivācijas attīstībā. *Pedagoģija. Teorija un prakse. Rakstu krājums*. Liepāja: LiePa, 158.–166. lpp.
- Skujiņa, V., Beļickis I., Blūma D., Koķe T., Markus D., Šalme A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. Available: <http://dx.doi.org/10.1111/spc3.12266> [retrieved 30.08.2019.].
- Soehner, D., & Ryan, T. (2015). The Interdependence of Principal School Leadership and Student Achievement. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 274–288. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974355.pdf> [retrieved 29.09.2019.].
- Special Eurobarometer 386 (2012). *Europeans and their Languages*. Available: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf [retrieved 19.10.2019.].
- Sperry, L. (2009). Workplace Mobbing and Bullying: A Consulting Psychology Perspective and Overview. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(3), 165–168.
- Sterrett, W. L., Parker, M. A., & Mitzner, K. (2018). Maximizing Teacher Time: The Collaborative Leadership Role of the Principal. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 3(2). Available: <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol3/iss2/2> [retrieved 29.09.2019.].
- Stoutz, S. (2011). Retelling Using Different Methods. *Education Masters*, Paper 199. Available: https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1200&context=education_ETD_masters [retrieved 24.09.2019.].
- Stūre, B. (2017). *Bulings Latvijas skolās*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams:

- <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/45415> [skatīts 30.08.2019.].
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions. *The ScientificWorld Journal*, Volume 2012, Article ID 208907. Available: <http://dx.doi.org/10.1100/2012/208907> [retrieved 17.05.2019.].
- Špona, A. (2006). *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
- Talts, L., Piht, S., & Muldma, M. (2017). Family-Teacher Partnership in Fostering the Development of Children's Social Skills Using the Bullying Prevention Programme "Free from Bullying" in Estonian Schools. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 102–111. Available: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1047> [retrieved 30.09.2019.].
- The Literacy and Numeracy Secretariat (2010). *Reading Fluency. Capacity building series*. Available: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/reading_fluency.pdf [retrieved 24.09.2019.].
- Tiesībsarga birojs (2014). *Pētījums: Bilingvālā izglītība*. Rīga: PROVIDUS. Pieejams: http://providus.lv/article_files/2717/original/Bilingvala_izglitiba_2014.pdf?14145752822014 [skatīts 19.10.2019.].
- Ting, S., & Spyros, K. (2017). Class Size Effects on Reading Achievement in Europe: Evidence from PIRLS. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 98–114. Available: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.001>. [retrieved 22.09.2019.].
- Tukey, J. (1979). Methodology and the Statistician's Responsibility for BOTH Accuracy and Relevance. *Journal of the American Statistical Association*, 74, 786-793.
- UNESCO (2004). *Teaching Reading in Primary Schools*. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135162eo.pdf> [retrieved 06.09.2019.].
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris: UNESCO. Available: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970> [retrieved 30.08.2019.].
- United Nations (1995). *Report of the World Summit for Social Development*. Available: <https://undocs.org/A/CONF.166/9> [retrieved 23.10.2019.].
- Valsts izglītības informācijas sistēma (2019). *Dati uz 2019. gada 1. septembri*. Pieejams: https://izm.gov.lv/images/statistika/visp_izgl/2018_2019/Izgl_pec_macibu_valodas_2019_2.pdf [skatīts 19.10.2019.].
- Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.–2015. gadam (2006). Pieejams: <https://bit.ly/2Jg6Kr1> [skatīts 23.10.2019.].
- Vanags, E. (2019). *Pētījums: regulāra priekšā lasīšana bērnam ietekmē viņa karjeras iespējas nākotnē*. Pieejams: <http://www.mammamunteti.lv/articles/30836/petijums-regulara-prieksa-lasisana-bernam-ietekme-vina-karjeras-iespejas-nakotne/> [skatīts 03.09.2019.].
- Varga, K., Kojanitz, L., Dobszay, A., & Wintsche, G. (2015). Textbooks in a Knowledge-based Society. *Improving Literacy Skills Across Learning. CIDREE Yearbook 2015*, 46–61. Available: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf [retrieved 24.09.2019.].

- Veisbergs, A. (2016). *Jaunā latviešu–angļu vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- VISC (2016). *Metodiskie ieteikumi pirmsskolas mācību programmu īstenošanai*. Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/met_iet_pirmsk_prog_ist.pdf [skatīts 22.09.2019.].
- Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds.
- Wagemaker, H. (2014). International Large-scale Assessments: From Research to Policy. *Handbook of international large-scale assessment. Background, technical issues, and methods of data analysis*. Statistics in the Social and Behavioral Sciences Series. Boca Raton: CRC Press, 11–36.
- Wahjudi, A. (2010). Interactive Post-reading Activities that Work. *Bahasa Dan Seni*, 38(1), 84–92. Available: <http://jurnal-online.um.ac.id/data/artikel/artikel759653BD5A6458C0ED5EC0D0F78E9DE0.pdf> [retrieved 24.09.2019.].
- Waterhouse, P. (1999). *Classroom Management*. UK: Network Educational Press Ltd.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2003). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. *Handbook of Early Literacy Research*, 11–29.
- Wildová, R., & Kropáčková, J. (2015). Early Childhood Pre-reading Literacy Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 878–883. Available: https://www.researchgate.net/publication/282536477_Early_Childhood_Pre-reading_Literacy_Development/fulltext/5611d90508ae6b29b49e37ef/282536477_Early_Childhood_Pre-reading_Literacy_Development.pdf [retrieved 03.09.2019.].
- Wolf, F. (2000). Lessons to be Learned from Evidence-based Medicine: Practice and Promise of Evidence-based Medicine and Evidence-based Education. *Medical Teacher*, 22(3), 251–259.
- Worden, J. (2012). Bilingual Education Policy and Language Learning in Estonia and Singapore. *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Paris: OECD Publication. Available: https://read.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world/bilingual-education-policy-and-language-learning-in-estonia-and-singapore_9789264123557-11-en#page1 [retrieved 19.10.2019.].
- Zsoldos-Marchis, I. (2017). Preschool and Primary School Pedagogy Specialization Students' Opinion about Computers in Education. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 1–10. Available: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164984> [retrieved 30.09.2019.].
- Zvaigzne ABC (b. g.). *Lasīšanas stafete*. Pieejams: https://www.zvaigzne.lv/lv/lasisanas_stafete/ [skatīts 23.08.2019.].
- Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
- Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. (2006). Мотивация учения. Педагогическая психология: Хрестоматия. Санкт-Петербург: ИД «Питер», 62–66.



ABC ABC

ISBN 978-9934-527-58-6



9 789934 527586 >



**LATVIJAS
UNIVERSITĀTE**