

Lasītprasme un tās attīstības īpatnības pirmsskolā

Ievads

Lasītprasme gan nacionālajos, gan Eiropas Savienības dokumentos tiek raksturota kā viena no svarīgākajām 21. gadsimta cilvēkam apgūstamajām prasmēm, un par nozīmīgu periodu tās attīstībai tiek uzskatīts pirmsskolas vecums (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2010; European Commission, 2012). Taču Latvijā ir maz zinātniskās literatūras, kurā par lasītprasmes attīstību tiktu runāts atbilstoši 21. gadsimta un pirmsskolas izglītības kontekstam.

Raksta mērķis ir teorētiski pamatot lasītprasmes attīstības iekļaušanu pirmsskolas izglītības mācību saturā un piedāvāt pirmsskolas vecuma bērniem atbilstošus lasītprasmes attīstības procesa vērtēšanas kritērijus.

Lasītprasmes jēdziena izpratne

Lasītprasme 21. gadsimtā ir būtisks faktors, kas uzlabo cilvēka dzīvi un veicina viņa izaugsmi. Eiropas Savienības Komisijas ziņojumā „Uzlabot prasmes 21. gadsimtam. Programmā „Eiropas sadarbībai skolu jomā” (Eiropas Savienības Padome, 2008) lasītprasme tiek nosaukta par nozīmīgu dzīvesprasmi. Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūras ziņojumā „Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse” (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011) par lasītprasmi tiek runāts kā par pamatprasmi, kas nepieciešama veiksmīgai dzīvei uz zināšanām balstītā sabiedrībā, kā par līdzekli personiski un sociāli nozīmīgu mērķu sasniegšanai. Eiropas Savienības Padomes ziņojumā „Par darba programmas „Izglītība un apmācība 2010” īstenošanu” (Eiropas Savienības Padome, 2010 a) lasītprasme tiek atzīta par mūžizglītības priekšnosacījumu. Eiropas Savienības Padomes secinājumos „Par pamatiemaņu līmeņa uzlabošanu saistībā ar Eiropas sadarbību attiecībā uz skolām 21. gadsimtā” lasīšana tiek uzskatīta par būtisku līdzekli „mācīties, kā iemācīties” (Eiropas Savienības Padome, 2010 b, 3). Lasītprasme palīdz piekļūt jaunām zināšanām un prasmēm, tās apgūt, izmantot, pilnveidot, „kļūt par neatkarīgiem zināšanu apguvējiem” (Eiropas Savienības Padome, 2010 b, 3). Tā veicina arī ilgtspējīgai attīstībai nozīmīgu vērtību un attieksmju veidošanos.

Lasītprasmes attīstības iekļaušana pirmsskolas izglītības programmās, no vienas puses, ir saistīta ar izmaiņām, kas ir notikušas mācību teoriju attīstībā un ir ietekmējušas lasītprasmes un tās apguves procesa izpratni. No otras puses, lasītprasmes attīstības pārorientāciju uz pirmsskolu nosaka izmaiņas, kas ir notikušas attīstības un mācību procesa savstarpējās saistības izpratnē, kā arī jaunākie pētījumi par pirmsskolas vecuma bērnu attīstības un smadzeņu darbības īpatnībām, kas ir ietekmējuši izpratni pat to, kādai jābūt lasīšanu rosinošai mācību videi pirmsskolā.

Lasītprasmes apguves procesa raksturojums mācību teoriju kontekstā

Nozīmīgākie pētījumi lasītprasmes jomā ir veikti, sākot no 20. gadsimta 50.–60. gadiem (Alexander, Fox, 2004).

20. gadsimta 50. gados un 60. gadu pirmajā pusē biheiviorisma teoriju iespaidā lasītprasme tiek skaidrota kā noteiktas uzvedības apguve ārējo stimulu ietekmē, kā fizioloģisks process, atsevišķu darbību secīgs kopums, kā nosacījuma reflekss, kas attīstās, izpildot speciāli sagatavotus vingrinājumus (Alexander, Fox, 2004). Bērns ir objekts, kas lasītprasmi apgūst vingrināšanās procesā, izpildot secīgu, skolotāja norādītu darbību kopumu. Šajā laika posmā tiek uzskatīts, ka lasīt mācīšanās procesam ir jāšakas skolā – tad, kad bērns ir fizioloģiski gatavs uztvert rakstītās vienības, savienot skaņas vārdos, frāzēs, teikumos.

20. gadsimta 60. gadu otrajā pusē un 70. gadu pirmajā pusē izpratni par lasītprasmes apguves procesu ietekmē dabiskā valodu mācīšanās teorija (Alexander, Fox, 2004). Pamatojoties uz N. Čomsku (Chomsky, 1957) atziņu, ka katram bērnam smadzenēs atrodas iedzimta valodas apguves struktūra, K. Gudmans (Goodman, 1965) un F. Smits (Smith, 1973) apgalvo, ka lasītprasmes attīstība notiek tikpat viegli un dabiski kā runas attīstība – bērnam lasīšanai nepieciešamās pamatprasmes (burtu dekodēšana skaņās, skaņu apvienošana zilbēs u. c.) ir iedzimtas un atklājas tad, kad viņš tās sāk praktiski izmantot savu mērķu sasniegšanai, tāpēc lasītprasmes attīstības procesā uzmanība ir pievēršama lasītā satura izpratnei, nevis lasīšanas tehnikas apguvei. V. Labovs

(Labov, 1972) ir norādījis, ka lasītprasmes attīstības procesā svarīga ir apkārtējā vide. Aktīvi darbojoties ar lasāmo materiālu bagātā vidē, bērns lasītprasmi apgūst dabiskā ceļā netīši. Dabiskās valodu mācīšanās teorijas ietekmē nostiprinās viedoklis par to, ka lasīt rosinošā mācību vidē bērns ir gatavs mācīties lasīt jau pirmsskolas vecumā.

20. gadsimta 70. un 80. gados lasītprasme tiek uzskatīta par formālās izglītības pamatu (Kalman, 2008), par prasmi, kas bērnam ir nepieciešama, lai viņš varētu sekmīgi mācīties skolā. Šajā pašā laikā, attīstoties kognitīvajai psiholoģijai un kognitīvajai mācību teorijai, tiek pierādīts, ka lasīšanai nepieciešamās pamatprasmes nav iedzimtas un lasītprasmes attīstībā līdzās fizioloģiskajiem procesiem uzmanība ir pievēršama arī kognitīvajiem procesiem, kas notiek lasītā teksta uztveres un izpratnes laikā, un tam, kā bērna iepriekšējās zināšanas ietekmē lasītā uztveri un izpratni (Alexander, Fox, 2004). Ar lasītprasmi tiek saprasta vārda grafiskās formas pārkodēšana skaņu formā, ko nosaka fizioloģiskie un psiholoģiskie procesi (Graff, 2008; Элконин, 1995). No fizioloģijas viedokļa burtu apguve tiek saistīta ar nervu sakaru veidošanos: „Burtu iegaumēšanai ir vienlaikus jārada ierosas ligzdas divos smadzeņu lielo puslōžu garozas centros: dzirdes artikulācijas un redzes centrā. Divi vienlaicīgi kairinātāji rada minētos pagaidu sakarus, tiek „ieslēdēts” ceļš starp abām ierosas ligzdām” (Ptičkina, 1997, 28). No kognitīvās psiholoģijas viedokļa lasīšana ir sarežģītu kognitīvu procesu virkne, kuru darbības rezultātā ar redzi fiksēta lasāmā vienība apziņā tiek pārkodēta skaņu formā un izlasītās vienības saturs jeb nozīme kļūst saprotama (Adams, 1990; Ptičkina, 1999; Элконин, 1995). Atbilstoši kognitīvajai mācību teorijai lasītprasmes attīstību nosaka tādu psiholoģisko un fizioloģisko procesu kā uzmanības, redzes analizatoru, atmiņas nobriešana un attīstība. Pastāv uzskats, ka lasītprasmes attīstība katram bērnam notiek individuāli, taču visiem pēc līdzīgiem principiem. Bērnam, kas mācās lasīt, un pieredzējušam lasītājam lasīšanas laikā kognitīvie procesi atšķiras. Lasītājam iesācējam tie ir sarežģītāki un pieprasa lielāku garīgu piepūli (Allington, 1980), tāpēc lasīt mācīšanās procesu var atvieglot pārdomāta mācību vide un metodes (Alexander, Fox, 2004).

20. gadsimta 80. gadu otrajā pusē un 90. gadu pirmajā pusē pasaulē attīstās konstruktīvisma mācību teorija (Alexander, Fox, 2004). Pamatojoties uz šo teoriju, notiek lasītprasmes attīstības pārorientēšana no formāla un individuāla mācību procesa uz neformālu mācīšanos sadarbībā un dabiskās ikdienas situācijās, no rezultāta uz procesu (Anderson, Wilson, Fielding, 1988; Gee, 1989). Līdzās fizioloģiskajiem un kognitīvajiem procesiem lasītprasmes attīstībā uzmanība tiek pievērsta sociālajam un kultūras kontekstam; lasītprasmes attīstību sekmē sabiedriski nozīmīgas, kā arī ar bērna iepriekšējo, ģimenē gūto pieredzi saistītas informācijas izmantošana (Alexander, 1996; Anderson, Wilson, Fielding, 1988; Brown, Campione, Day, 1981). Tādējādi svarīgākā uz konstruktīvismu balstītas lasītprasmes attīstības iezīme ir ciešā saistība ar bērna iepriekšējo pieredzi – lasītprasmes attīstība pirmsskolas vecuma bērnam ir personiski nozīmīgs fizioloģisks, psiholoģisks, lingvistisks, sociāls un kultūras process, kurā bērns ir iniciators un aktīvs līdzdalībnieks. Par skolotāja uzdevumu kļūst bērna atbalstīšana un nepieciešamās palīdzības sniegšana (Alexander, Fox, 2004).

20. gadsimta 90. gadu otrajā pusē mainās izpratne par lasīšanas kvalitāti un par to, kas ir lasāmais teksts. Izpratnes paplašināšanos par lasāmo tekstu sekmē alternatīvo teksta formu nozīmes pieaugums sabiedrībā. Līdzās tradicionālajam grāmatu un žurnālu tekstam arvien biežāk bērns sastopas ar interneta resursiem, reklāmas tekstiem, izkārtņēm, etiķetēm, instrukcijām, galda spēļu nosacījumiem u. c. ikdienas vidē pieejamo rakstīto informāciju (Alexander, Jetton, 2003). Līdzās grāmatām un žurnāliem minētās alternatīvās teksta formas kļūst līdzvērtīgas bērna lasītprasmes attīstībā. Izpratni par lasīšanas kvalitāti ietekmē uzskats, ka lasītprasmes attīstību līdzās bērna psiholoģiskajām, fizioloģiskajām īpatnībām un sociālajam kontekstam nosaka arī viņa personiskā motivācija lasīt, interese par lasīšanu un pozitīva attieksme pret lasīšanu (Guthrie, Wigfield, 2000). Salīdzinājumā ar iepriekšējo laika posmu, kad par lasītprasmes kvalitātes rādītājiem ir tikusi uzskatīta lasīšanas pareizība, ātrums, izpratne un izteiksmīgums, 90. gadu otrajā pusē aktuāls kļūst tāds skatījums uz lasītprasmes kvalitāti, kurā līdzās lasīšanas tehnikai (pareizība, ātrums) un izpratnei (izteiksmīgums) par nozīmīgu kļūst arī bērna pozitīvās attieksmes veidošanās pret lasīšanu. Tas nozīmē, ka, tiklīdz bērns izrāda interesi par rakstīto tekstu un paņem rokās grāmatu, sākas lasītprasmes attīstība (Ptičkina, 1999).

Izanalizējot lasītprasmes apguves procesa raksturojumu laika periodā no 20. gadsimta 50. gadiem līdz mūsdienām, var secināt, ka 21. gadsimtā lasītprasmes izpratnē ir mainījušies akcenti. 20. gadsimtā, definējot lasītprasmi, ir tikusi uzsvērta formāla mācību vide, tehniska skaņu dekodēšana un lasītā izpratne, savukārt 21. gadsimtā līdzās lasīšanas tehnikai un lasītā satura izpratnei par

nozīmīgu tiek atzīta arī pozitīvas attieksmes veidošanās pret lasīšanu neformālā, personiski nozīmīgā mācību vidē. 21. gadsimta sabiedrībā lasītprasme tiek raksturota kā līdzeklis, ar kura palīdzību bērns var izzināt apkārtējo pasauli un sevi, risināt sev un apkārtējiem nozīmīgus jautājumus, sazināties ar citiem, gūt prieku (Kerka, 2003). Tā ir jēgpilna, bērnam personiski nozīmīga darbība, kas palīdz iegūt vajadzīgo informāciju un jaunu emocionālo pieredzi, kā arī veido attieksmi pret apkārtējo pasauli. Nodrošinot iespēju bērniem izmantot lasītprasmi neformālās ikdienas situācijās savu mērķu sasniegšanai, pirmsskola kļūst par nozīmīgu posmu bērna lasīšanas prasmju apguvei, kā arī prasmīga lasītāja pieredzes veidošanai.

Lasītprasmes attīstību rosinoša mācību vide pirmsskolā

Lai raksturotu lasītprasmes attīstību rosinošu mācību vidi pirmsskolā, ir jārunā par bērna attīstības un mācību procesa savstarpējo saistību, kā arī par pirmsskolas vecuma bērnu attīstības un smadzeņu darbības īpatnībām.

Bērna attīstība ir cieši saistīta ar tuvākās attīstības zonu (Выготский, 2005). Balstoties uz tuvākās attīstības zonas teoriju, mācīšanās sākas jau no bērna dzimšanas, un tāds mācību process, kas ir orientēts uz sasniegto, nesekmē bērna attīstību. Izmantojot darbību, ko bērns spēj veikt bez piepūles, tiek kavēta viņa attīstība. Līdz ar to lasītprasmes attīstībai veidotā mācību vide pirmsskolā ir balstāma uz bērna tuvākās attīstības zonu – uz tiem procesiem, kas konkrētajā laikā atrodas nobriešanas stadijā, un uz tiem uzdevumiem, ko bērns pagaidām nespēj veikt patstāvīgi, bet var veikt kopā ar pieaugušo vai vienaudžiem.

Bērni dzīvo dažādās sociālās, kultūras un mācību vidēs. Līdz ar to katram ir sava pieredze, katrs savā laikā un veidā ir gatavs apgūt lasītprasmi. Tas nozīmē, ka nevar nosaukt precīzu vecumposmu, kurā bērni var sākt mācīties lasīt. Piemēram, bērniem, kas nāk no ģimenēm, kurās ir daudz grāmatu un vecāki lasa paši un rosina bērnu interesi par grāmatām un lasīšanu, agrāk rodas motivācija un vēlēšanās mācīties lasīt (European Commission, 2012). Ļ. Vigotska teorija un tajā pārstāvētais viedoklis par mācīšanos kā attīstības virzītāju orientē uz to, ka lasītprasmes attīstībai ir pievēršama uzmanība ne tikai darbā ar 5–6 un 6–7 gadus veciem bērniem, bet jau sākot ar jaunāko pirmsskolas vecuma grupu.

Veidojot mācību vidi lasītprasmes attīstībai, ir ņemamas vērā dažāda pirmsskolas vecuma bērniem raksturīgās uztveres īpatnības: uzskatāmi konkrētā domāšana, netišā uzmanība un netišā atmiņa (Gathercole, 1998). Bērniem līdz triju gadu vecumam ir aktīva vajadzība izzināt apkārtējo pasauli, interese par to un dominējošais process ir uztvere (Выготский, 2005). Šī vecuma bērnus piesaista viss jaunais, spilgtais, krāsainais, un viņiem ir tieksme atcerēties informāciju, kas ir emocionāli pievilcīga un spilgta, saistīta ar skaņu vai kustību un kontrastiem (Gathercole, 1998; Леонтьев, 1983; Лобанова, 2005). Šajā vecumā bērniem dominē uzskatāmi konkrētā domāšana – bērns uztver, iegaumē un izprot labāk to informāciju, kuru viņš iegūst caur sajūtām – redz, dzird, pagaršo, aptausta. Bērnu uzmanību šajā vecumā piesaista spilgti, krāsaini burti, uzraksti un grāmatas ar lieliem zīmējumiem, īpaši, ja tajās ir ietverti skaņu vai kustību elementi (Доман, 2008). Šāds mācību materiāls atbilst bērna vajadzībām un, nonākot bērna uztveres lokā, izraisa viņa interesi. Bērns neapzināti pievērš uzmanību šim materiālam un sāk ar to darboties. Netiešā veidā rodas personiska vajadzība un vēlēšanās pētīt burtus, vārdus, grāmatas u. tml.

Pēc triju gadu vecuma bērni sāk uztvert sev svarīgākās un nozīmīgākās lietas, izrāda interesi par to informāciju, kas ir saistīta ar viņu iepriekšējo pieredzi un tāpēc ir personiski nozīmīga (Леонтьев, 1983; Лобанова, 2005). Pirmsskolas vecuma bērniem ir laba atmiņa. Viņi sāk iegaumēt un atceras to, kas ir saistīts ar emocijām, interesi. Šai vecumā bērni jau var sākt mācīties, taču viņi nav gatavi mācīties skolotāja piedāvātus faktus, apgūt akadēmiskas zināšanas. Viņi var atcerēties un iegaumēt lielā apjomā to, kas atbilst viņu pašu vajadzībām un interesēm (Выготский, 2005; Gathercole, 1998). Tas ir saistīts ar to, ka bērnu uzmanību piesaista tikai personiski pievilcīgi objekti. Nozīmīgākā motivācija bērnu darbībai ir saskarsmes vajadzība, vajadzība sazināties, gūt sava nozīmīguma apstiprinājumu. Lasītprasmes attīstību sekmē tāda mācību vide, kurā bērniem ir iespēja iegūt un nodot informāciju ar rakstīta teksta palīdzību, gūt atzinību, uzslavu, pozitīvu savas darbības novērtējumu.

Pirmsskolas vecuma bērns atbilstoši viņa psiholoģiskajai attīstībai ir gatavs mācībām, tai skaitā arī lasītprasmes apguvei, vidē, kur lasāmais teksts ir bērnu uztverei atbilstošs, personiski nozīmīgs, saistošs, interesants un lasītprasmes attīstības process ir vērsts uz panākumiem.

Agrīnajā vecumā smadzenes ir visplastiskākās un bērni ātri spēj apgūt jaunu informāciju, arī iemācīties lasīt (Rushton,

Eitelgeorge, Zickafoose, 2003; Rushton, Juola-Rushton, 2008; Wolfe, Nevills, 2004). Pētot pasauli un atklājot tajā sev jaunas lietas, bērna smadzenēs notiek jaunu sakaru – sinapšu – veidošanās. Pirmsskolas vecuma bērniem sinapšu veidošanās notiek strauji, piemēram, trīsgadīgam bērnam ir apmēram 80 % pieauguša cilvēka sinapšu savienojumu, bet piecgadīgam – jau 90 %. Neurozinātnē veiktie pētījumi pierāda, ka pirmsskolas vecums ir sensitīvais periods daudzu prasmju, arī lasītprasmes, apguvei. Šie pētījumi parāda arī, ka veiksmīgas mācīšanās priekšnosacījums ir emocionāli labvēlīga mācību vide (Kuhlman, Kirschbaum, Wolf, 2005), jo vidussmadzenes, kas kontrolē emocijas un ilglaicīgo atmiņu, ļauj smadzenēs ieplūst tikai ar pozitīvām asociācijām saistītai informācijai. Līdz ar to ilglaicīgajā atmiņā nonāk tā informācija, kas rada pozitīvas emocijas un atbilst tam mērķim, ko bērns uzskata par sev personiski nozīmīgu (Rushton, Juola-Rushton, 2008; Smits, 2000). Lasītprasmes attīstība pirmsskolā veiksmīgāk norisinās vidē, kurā bērniem ir iespēja, patstāvīgi darbojoties, atklāt savām vajadzībām atbilstošas, sev interesantas un saistošas lietas. Lasītprasmes attīstībai veidotajai mācību videi ir jābūt bērna smadzeņu darbību rosinošai, atbalstošai, kā arī uz skolotāja un bērnu savstarpējo sadarbību balstītai (Rushton, Juola-Rushton, 2008).

Pirmsskolas vecumā bērni ir gatavi mācīties lasīt, taču viņi nav gatavi apgūt formālas, ārējo standartu noteiktas zināšanas un prasmes vidē, kas nav saistītas ar reālo dzīvi un viņu iepriekšējo pieredzi. Pirmsskolas vecumā lasītprasmes attīstības procesu virza nevis skolotāja noteiktas prasības, bet gan tāda mācību vide, kurā tiek ievērotas bērna vajadzības un intereses, vēlēšanās sadarboties un izzināt sevi un apkārtējo pasauli (Bazens, 2008). Šajā vidē nozīmīgs aspekts ir arī lasītprasmes attīstības procesa izvērtēšana.

Lasītprasmes attīstības procesa vērtēšana pirmsskolā

Vērtēšana ir būtiska lasītprasmes attīstības procesa sastāvdaļa. No vienas puses, vērtēšana ir svarīga skolotājam, jo viņam ir „jānovērtē, kas izdevies, kam jāpievērš uzmanība, kas jādara tālāk” (Par bērna sasniegumu vērtēšanu pirmsskolā, 2011, 4). No otras puses, vērtēšana ir nepieciešama bērnam, jo ar tās palīdzību tiek radīts gandarījums par apgūtajām prasmēm un vēlēšanās turpināt mācīties lasīt. Informācija par bērna sasniegumiem lasīšanā ir nozīmīga arī vecākiem, jo tā viņiem palīdz saprast, kā bērns mācās lasīt un kā atbalstīt savu bērnu lasītprasmes attīstības procesā (Par bērna sasniegumu vērtēšanu pirmsskolā, 2011).

Lasīt rosinošā mācību vidē pirmsskolā līdzās konkrētajam lasītprasmes attīstībā sasniegtajam rezultātam uzmanība ir pievēršama arī lasītprasmes attīstības procesam un bērnu pozitīvas attieksmes veidošanai pret lasīšanu. Tā kā jau jaunākajā pirmsskolas vecumā bērniem parādās interese par grāmatu un vēlēšanās klausīties lasīto vai „lasīt” pašiem, tad šai brīdī sākas arī lasītprasmes attīstības vērtēšana. Taču ir skaidrs, ka šajā vecumposmā ir svarīgi izvērtēt bērna iesaistīšanos lasītprasmes attīstības procesā un viņa attieksmi pret lasīšanu, nevis konkrētas apgūtās prasmes.

Lasītprasmes apguve katram bērnam notiek individuāli, un tā ir atkarīga no daudziem aspektiem, piemēram, no bērna veselības stāvokļa, iepriekšējās pieredzes, ģimenes sociālās un kultūras vides, no dzimtās valodas un pirmsskolas izglītības valodas u. c. Svarīgi līdzās apgūtajai lasīšanas teknikai, teksta izpratnei novērtēt arī to, kā norisinās lasītprasmes attīstības process – kā bērni mācās lasīt un kāda ir viņu attieksme pret lasīšanu, kā arī iesaistīšanos lasītprasmes attīstības procesā. Jo mazāki bērni un jo mazāka viņu lasītāja pieredze, jo lielāka uzmanība vērtēšanas procesā ir pievēršama lasītprasmes attīstības procesam, nevis apgūtajam rezultātam. Tas dod iespēju pozitīvi novērtēt visu bērnu lasītprasmes attīstībā gūtos sasniegumus, arī to bērnu sasniegumus, kas pagaidām vēl neprot, bet izrāda interesi par lasīšanu un cenšas mācīties lasīt. Šāda pieeja lasītprasmes attīstības procesa izvērtēšanai pirmsskolā atbilst arī 21. gadsimtam raksturīgajai lasītprasmes izpratnei, kura sevī ietver lasīšanas tehniskās prasmes, izlasītā satura izpratni, kas veido pozitīvu attieksmi pret lasīšanu, kā arī ir pamats bērna interesei par lasīšanu un vēlmei lasīt turpmākajos skolas gados.

Latvijā lasītprasmes attīstības vērtēšanas kritēriji plānoto rezultātu veidā ir noteikti „Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās” (Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijas, 2012), kā arī ir norādīti „Integrētajā mācību programmā sešgadīgiem bērniem” (Integrēta mācību programma sešgadīgiem bērniem, 2012) un „Pirmsskolas izglītības mācību satura programmā” (Pirmsskolas izglītības mācību satura programma, 2012).

Izvērtējot „Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās” un „Integrētajā mācību programmā sešgadīgiem bērniem” uz lasītprasmes attīstību attiecināmos apgūstamos rezultātus, var secināt, ka tiek akcentēta lasīšanas tehnika (burtu pazišana, vārdu un teikumu

lasīšana) un lasītā satura izpratne (lasītā izpratne, atbildes uz jautājumiem par izlasīto, attieksmes paušana pret izlasīto). Tādējādi skolotāji tiek orientēti uz to, ka pirmsskolā bērniem ir jāiemācās izlasīt un saprast izlasīto atbilstoši savām spējām, bet bērna attieksmei pret lasīšanu un tam, kā bērns mācās lasīt, ir sekundāra nozīme. Savukārt „Pirmsskolas izglītības mācību satura programmā” līdzās lasīšanas tehnikas attīstībai tiek uzsvērts arī lasīt mācīšanās process, piemēram, „klausās un vēro, kā pieaugušie lasa”, „aplūko dažādas grāmatas, šķir lapas, vēro attēlus”, „jautā par ilustrācijās redzamo un teksta saturu”, bērna pozitīvas attieksmes veidošanās pret lasīšanu, piemēram, „izrāda interesi par grāmatām, izrāda interesi par burtiem un lasīšanu”, „izturas saudzīgi pret grāmatu”. Tas nozīmē, ka „Pirmsskolas izglītības mācību satura programmā” ietvertais mācību saturs orientē pirmsskolas skolotājus vērtēt lasītprasmes attīstības procesu lasīšanas tehnikas, lasītā satura izpratnes un pozitīvas attieksmes veidošanās pret lasīšanu aspektā.

Ir redzams, ka, no vienas puses, uz pirmsskolas mācību saturu attiecināmajos dokumentos tiek uzsvērta lasītprasmes attīstības procesa vērtēšana, no otras puses, liela uzmanība tiek pievērsta konkrētam lasītprasmes attīstībā sasniedzamajam rezultātam. Šādā situācijā pirmsskolas skolotājiem var būt noderīgi lasītprasmes attīstības procesa vērtēšanas kritēriji un to rādītāji, kas šajā rakstā izstrādāti, pamatojoties uz iepriekš izklāstītajām atziņām par lasītprasmes apguves procesu un lasīt rosinošu mācību vidi pirmsskolā (sk. 1. tabulu). Izmantojot izstrādātos rādītājus, var izvērtēt lasīšanas tehniku, lasītā satura izpratni, iesaistīšanos lasītprasmes attīstības procesā, kā arī attieksmi pret lasīšanu dažāda pirmsskolas vecuma bērniem ar atšķirīgu lasītprasmes attīstības līmeni.

1. tabula. *Lasītprasmes attīstības procesa vērtēšanas kritēriji un to rādītāji pirmsskolā*

Lasītprasmes attīstības procesa vērtēšanas kritēriji	Rādītāji
Lasīšanas tehnika	Atbilstoši vecuma īpatnībām un individuālajām spējām saklusa skaņas vārdā Atbilstoši vecuma īpatnībām un individuālajām spējām pazīst burtus Atbilstoši vecuma īpatnībām un individuālajām spējām lasa zilbes/vārdus/teikumus un saprot izlasīto
Lasītprasmes attīstības process	Lasa/mācās lasīt, sadarbojoties ar citiem bērniem Izmanto skolotāja palīdzību, lai pazītu burtus, izlasītu zilbes/vārdus/teikumus iesaistās ar lasītprasmes attīstību saistītā rotaļdarbībā Pēc personiskas iniciatīvas pats, ar citu bērnu vai skolotāja palīdzību veido lasāmo tekstu Pēc personiskas iniciatīvas lasa grupā izvietoto lasāmo materiālu Pēc personiskas iniciatīvas izmanto grupā izvietoto lasāmo materiālu savā rotaļdarbībā Pēc personiskas iniciatīvas izmanto grupā izvietoto lasāmo materiālu ikdienas situācijās Apgūto lasītprasmi izmanto ikdienas situācijās savu mērķu sasniegšanai Lasot nebaidās kļūdīties
Attieksme pret lasīšanu	Izrāda interesi par lasīšanu Izrāda vēlēšanos lasīt Izrāda interesi par grāmatām un citu apkārtējā vidē izvietoto rakstisko informāciju Priecājas, ir lepns par pazīto burtu, izlasīto zilbi/vārdu/teikumu vai atceras dzirdēto tekstu

1. tabulā ir redzami trīs kritēriji, pēc kuriem var izvērtēt lasītprasmes attīstības procesu pirmsskolā: „Lasīšanas tehnika”, „Lasītprasmes attīstības process”, „Attieksme pret lasīšanu”.

Šo kritēriju izvērtēšanai 1. tabulā ir apkopoti šādi parametri:

- rādītāji, pēc kuriem var izvērtēt bērna apgūto lasīšanas tehniku,
- rādītāji, pēc kuriem var izvērtēt bērna iesaistīšanos lasītprasmes attīstības procesā,
- rādītāji, pēc kuriem var izvērtēt bērna attieksmi pret lasīšanu.

Tā kā lasītā satura izpratne ir nozīmīga gan lasīšanas tehnikas kontekstā, gan lasītprasmes attīstības, gan arī pozitīvas

attieksmes pret lasīšanu veidošanās procesā, tad tā netiek izvirzīta kā atsevišķs lasītprasmes attīstības procesa vērtēšanas kritērijs, bet tiek izvērtēta vienlaikus ar kritērijiem „Lasīšanas tehnika”, „Lasītprasmes attīstības process”, „Attieksme pret lasīšanu”.

1. tabulā apkopotos rādītājus var izmantot, lai, par katru bērnu atzīmējot, vai viņš to dara „vienmēr”, „reizēm” vai „nekad”, izvērtētu lasītprasmes attīstības procesu. Informācija par lasīšanas tehnikas apguvi, iesaistīšanos lasītprasmes attīstības procesā, par bērnu attieksmi pret lasīšanu un izlasītā izpratni var tikt vākta, gan visas dienas garumā novērojot bērnu darbību pirmsskolas izglītības grupā, gan darbojoties ar bērniem individuāli, gan arī analizējot bērnu darbus. Šāda vērtēšana ļauj skolotājam pārskatāmā veidā apkopot informāciju par lasītprasmes attīstības procesu, kā arī sniegt vecākiem detalizētu informāciju par to, kā viņu bērni mācās lasīt. Īpaši svarīgi tas ir darbā ar jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem, kā arī ar tiem bērniem, kuriem lasītprasmes apguve sagādā grūtības, jo lasītprasmes apguves procesā ir būtiski novērtēt ikvienu šo bērnu sasniegumu, tādējādi izraisot viņiem pozitīvas emocijas.

Turpmāk tiek aprakstīts pētījums, kas tika veikts ar mērķi, izmantojot izstrādātos kritērijus un tiem atbilstošos rādītājus, izvērtēt lasītprasmes attīstības procesu pirmsskolā un noteikt to ietekmējošos faktorus. Šis pētījums ir daļa no lietišķas ievirzes pētījuma (Mārtinsons, 2011), kura veikšanai tika izmantota jaukto metožu pieeja (Pipere, 2011) un kas tika veikts lasītprasmes attīstības jomā esošās Latvijas pirmsskolas skolotāju pieredzes izzināšanai (Zariņa, 2012). Jaukto metožu pieeja ir kvalitatīvu un kvantitatīvu datu vākšana, analīze un interpretēšana viena pētījuma robežās (Johnson, Onwuegbuzie, 2004; Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, Creswell, 2005). Šajā rakstā analizēti aptaujas gaitā iegūtie kvantitatīvie dati par pirmsskolas vecuma bērnu lasītprasmes attīstības procesu atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem. Datu vākšanai tika izmantota rakstiskā aptauja ar slēgtajiem jautājumiem un atbildēm, kas piedāvāti Likerta skalas veidā (Geske, Grīnfelds, 2006), kurā piecu ballu skalā („nekad”, „reti”, „dažreiz”, „bieži”, „ļoti bieži”) tika izvietoti rakstā piedāvātie pirmsskolas vecuma bērnu lasītprasmes attīstības procesu raksturojoši rādītāji (sk. 1. tabulu).

Aptaujas respondentu izvēlei tika izmantota nevarbūtīgā izlase (Geske, Grīnfelds, 2006; Kristapsone, 2011 b). Aptaujai izmantotajā izlasē ir pārstāvēti visu Latvijas reģionu pirmsskolas skolotāji gan no lauku, gan pilsētas vides, skolotāji no latviešu mācībvalodas, mazākumtautību, kā arī no tām latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādēm, kurās lielākais bērnu skaits nāk no mazākumtautību valodā runājošām ģimenēm. Pētījumā tika iesaistīti dažāda vecuma pirmsskolas skolotāji ar atšķirīgu darba pieredzi, kā arī pirmsskolas skolotāji, kas strādā ar dažāda vecuma bērniem. Aptaujā iekļauto respondentu skaits ($n = 216$) atbilst datu apstrādei izmantotajiem statistiskajiem kritērijiem (Geske, Grīnfelds, 2006).

Aptauja tika veikta laikā no 2010. gada februāra līdz 2011. gada martam. Aptaujas laikā katrs skolotājs izvērtēja pirmsskolas vecuma bērnu lasītprasmes attīstību, norādot, cik lielā mērā („nekad”, „reti”, „dažreiz”, „bieži”, „ļoti bieži”) viņu grupas bērniem atbilst nosauktie lasītprasmes attīstības procesa vērtēšanas rādītāji.

Aptaujas gaitā iegūto rezultātu apstrādes procesā skolotāju izvērtētajiem bērnu lasītprasmes attīstības vērtēšanas rādītājiem tika aprēķināts aritmētiskais vidējais. Aritmētiskā vidējā izmantošanu noteica pēc Kolmogorova – Smirnova testa (Geske, Grīnfelds, 2006; Kristapsone, 2011 a) aprēķinātā empīriskā sadalījuma atbilstības normālajam.

Kā redzams 1. attēlā, gandrīz visus pirmsskolas vecuma bērnu lasītprasmes attīstības procesu raksturojošos rādītājus skolotāji novērtēja piecu ballu skalā intervālā starp „3” – „dažreiz” un „4” – „bieži”. Izmantojot atsevišķiem lasītprasmes attīstības procesa vērtēšanas rādītājiem aprēķinātos aritmētiskos vidējos, pētījumā tika noteikts aritmētiskais vidējais vērtējums ($x = 3,59$) skolotāju izvērtētajam pirmsskolas vecuma bērnu lasītprasmes attīstības procesam.

Augstāk par aritmētisko vidējo vērtējumu ($x = 3,59$) pirmsskolas skolotāji savās grupās novērtē skolotājas palīdzību burtu atpazīšanā, zilbju/vārdu/teikumu izlasīšanā (C6, $x = 3,87$), intereses izrādīšanu par grāmatām un citu apkārtējā vidē izvietoto rakstisko informāciju (C3, $x = 3,85$), bērnu prasmi atbilstoši savām vecuma īpatnībām un individuālajām spējām atpazīt burtus (C14, $x = 3,83$), prieka, lepnuma izrādīšanu par atpazītu burtu, izlasītu zilbi/vārdu/teikumu vai pēc atmiņas izstāstītu tekstu (C12, $x = 3,78$), bērnu prasmi atbilstoši savām vecuma īpatnībām un individuālajām spējām saklausīt skaņas vārdā (C16, $x = 3,76$), intereses izrādīšanu par lasīšanu (C1, $x = 3,76$), bērnu iesaistīšanos ar lasītprasmes attīstību saistītā rotaļdarbībā (C5, $x = 3,74$).

Zemāk par aritmētisko vidējo vērtējumu ($x = 3,59$) pirmsskolas skolotāji savās grupās novērtē bērnu prasmi atbilstoši savām

vecuma īpatnībām un individuālajām spējām lasīt zilbes/vārdus/teikumus un saprast izlasīto (C15, $x = 3,57$), vēlmi lasīt (C2, $x = 3,56$), grupā izvietotā lasāmā materiāla izmantošanu pēc personiskas iniciatīvas savā rotaļdarbībā (C9, $x = 3,52$), grupā izvietotā lasāmā materiāla lasīšanu pēc personiskas iniciatīvas (C8, $x = 3,49$), grupā izvietotā lasāmā materiāla izmantošanu rotaļdarbībā pēc personiskas iniciatīvas (C10, $x = 3,41$), lasīšanu/mācīšanos lasīt sadarbībā ar citiem bērniem (C4, $x = 3,39$), apgūtās lasītprasmes izmantošanu ikdienas situācijās savu mērķu sasniegšanai (C11, $x = 3,31$), bērnu nebaidīšanos kļūdīties (C13, $x = 3,22$), lasāmā materiāla veidošanu pēc personiskas iniciatīvas pašam, ar citu bērnu vai skolotāja palīdzību (C7, $x = 2,98$).

1. attēls. *Bērnu lasītprasmes attīstības izvērtējums*

Piezīme: C1 – izrāda interesi par lasīšanu; C2 – izrāda vēlēšanos lasīt; C3 – izrāda interesi par grāmatām un citu apkārtējā vidē izvietoto rakstisko informāciju; C4 – lasa/mācās lasīt, sadarbojoties ar citiem bērniem; C5 – piedalās ar lasītprasmes attīstību saistītā rotaļdarbībā; C6 – izmanto skolotāja palīdzību, lai atpazītu burtus, izlasītu zilbes/vārdus/teikumus; C7 – pēc personiskas iniciatīvas pats, ar citu bērnu vai skolotāja palīdzību veido lasāmo materiālu; C8 – pēc personiskas iniciatīvas lasa grupā izvietoto lasāmo materiālu; C9 – pēc personiskas iniciatīvas izmanto grupā izvietoto lasāmo materiālu savā rotaļdarbībā; C10 – pēc personiskas iniciatīvas izmanto grupā izvietoto lasāmo materiālu ikdienas situācijās; C11 – apgūto lasītprasmi izmanto ikdienas situācijās savu mērķu sasniegšanai; C12 – priecājas, ir lepns par atpazīto burtu, izlasīto zilbi/vārdu/teikumu vai pēc atmiņas izstāstīto tekstu; C13 – lasot nebaidās kļūdīties; C14 – atbilstoši savām vecuma īpatnībām un individuālajām spējām pazīst burtus; C15 – atbilstoši savām vecuma īpatnībām un individuālajām spējām lasa zilbes/vārdus/teikumus un saprot izlasīto; C16 – atbilstoši savām vecuma īpatnībām un individuālajām spējām saklausa skaņas vārdā. *Mean* – aritmētiskais vidējais.

Kā rāda aptaujā iegūtie dati, bērnu personiskā iniciatīva ir vērojama nedaudz retāk nekā bērnu iesaistīšanās pēc skolotāja iniciatīvas organizētā lasītprasmes attīstības procesā.

Lai noteiktu, vai lasītprasmes attīstības process ir atkarīgs no skolotāju vecuma, darba pieredzes, lauku un pilsētas vides, bērnu vecuma, bērnu dzimtās un pirmsskolas mācībvalodas, pētījumā tika noteiktas sakarības starp šiem sociāli demogrāfiskajiem rādītājiem un kvantitatīvi mērāmajiem lasītprasmes attīstības procesa vērtēšanas rādītājiem. Šim nolūkam tika izmantota vienfaktora dispersiju analīze. Vienfaktora dispersiju analīzes kritērija izvēli noteica pēc Kolmogorova – Smirnova testa aprēķinātā empīriskā sadalījuma atbilstības normālajam (Geske, Grīnfelds, 2006).

Tika secināts, ka lasītprasmes attīstības procesu pirmsskolā statistiski nozīmīgi ($p < 0,1$) neietekmē dzīves vide, nedz arī skolotāju vecums. Tas nozīmē, ka nav būtiskas atšķirības starp to, kā lasītprasmes attīstības procesu lauku un pilsētas vidē organizē dažāda vecuma skolotāji.

Skolotāju darba pieredze statistiski nozīmīgi ietekmē bērna vēlēšanos lasīt ($p = 0,015$). Skolotāju ar darba pieredzi grupās no viena līdz sešiem gadiem bērni retāk izrāda vēlēšanos lasīt nekā to skolotāju grupās, kuru darba pieredze ir septiņi gadi un vairāk. Tas nozīmē, ka skolotāji ar lielāku darba pieredzi sekmīgāk spēj radīt tādu mācību vidi, kas rosina bērnu vēlēšanos lasīt. Šie dati sakrīt ar pētījumiem, kas veikti par skolotāju profesionālo kompetenci. Tie apstiprina, ka skolotājam ir svarīgi ne tikai zināt, kā vajag mācīt lasīt, bet ir nepieciešama tāda kompetence, kura ietver sevī zināšanu, prasmju un attieksmju kombināciju un ir atkarīga no praktiskajā darbā iegūtās pieredzes (Kennedy, Hyland, Ryan, 2009).

Vislielākā ietekme uz lasītprasmes attīstības procesu pirmsskolā ir bērnu vecumam. Bērnu vecums ietekmē apgūto lasītprasmi izmantot personisko mērķu sasniegšanai, grupā izvietotā lasāmā teksta lasīšanai pēc personiskas iniciatīvas, intereses izrādīšanai par lasīšanu, par grāmatām un citu apkārtējā vidē izvietoto rakstisko informāciju, vēlēšanos lasīt, lasīšanu un mācīšanos lasīt sadarbībā ar citiem bērniem, prasmi atbilstoši savām vecuma īpatnībām un individuālajām spējām saklausīt skaņas vārdā, pazīt burtus, lasīt zilbes/vārdus/teikumus un saprast izlasīto. Visaugstāk šos lasītprasmes attīstības procesu raksturojošos rādītājus ir novērtējuši tie skolotāji, kas strādā sešgadīgo bērnu grupās, viszemāk – tie skolotāji, kas strādā ar bērniem vecumā no viena līdz trim gadiem. Taču arī jaunāko grupu skolotāji lasītprasmes attīstības procesu raksturojošos rādītājus lielākoties ir izvērtējuši intervālā starp „3” – „dažreiz” un „4” – „bieži”. Spriežot pēc iegūtajiem datiem, lasītprasmes attīstības procesā aktīvi iesaistās visu pirmsskolas vecumu bērni. Intervālā starp „2” – „reti” un 3 – „dažreiz” jaunāko grupu skolotāji ir novērtējuši tikai dažus ar vecumposma īpatnībām saistītus lasītprasmes attīstības procesa rādītājus – lasīšanu un mācīšanos lasīt sadarbībā ar citiem bērniem

($x = 2,80$), grupā izvietotā lasāmā teksta izmantošanu rotaļdarbībā pēc personiskas iniciatīvas ($x = 2,75$), prasmi atbilstoši savām vecuma īpatnībām un individuālajām spējām saklausīt skaņas vārdā ($x = 2,88$), lasīt zilbes/vārdus/teikumus un saprast izlasīto ($x = 2,81$).

Nobeigums

Apkopojot pētījumā iegūtos datus, var secināt, ka Latvijā par lasītprasmes attīstību ir pamats runāt, jau sākot ar jaunāko pirmsskolas vecuma grupu.

Ir jāatceras, ka pirmsskolā līdzās konkrētam, īsā laika periodā sasniedzamam rezultātam ir svarīgi pievērst uzmanību arī lasītprasmes attīstības procesam, kurā nozīmīga ir gan lasīšanas tehnikas apguve un izlasītā satura izpratne, gan arī bērna iesaistīšanās lasītprasmes attīstībā un pozitīvas attieksmes veidošanās pret lasīšanu. Šāda pieeja lasītprasmes attīstībai prasa no skolotāja ne tikai zināšanas un prasmes, bet arī pieredzi un ieinteresētu attieksmi, kas ļauj pamanīt un pozitīvi novērtēt bērna interesi par lasīšanu un vēlēšanos lasīt. Novērtējot ikviena bērna, īpaši pašu mazāko un to bērnu iniciatīvas izpausmi, kuru dzimtā valoda atšķiras no pirmsskolas izglītības iestādes mācībvalodas, tiek nodrošināta emocionāli labvēlīga mācību vide lasītprasmes attīstībai. Tas bērnam rada pozitīvas emocijas un interesi par lasīšanu. Ja bērnam ir interese par lasīšanu, vēlēšanās un vajadzība lasīt, tad viņš mācās lasīt vieglāk un ar prieku (Anspoka, 2008).

Savukārt pozitīva attieksme pret lasīšanu pirmsskolā ir pamats lasītprasmes attīstībai skolas gados un mūžizglītības procesā.

LITERATŪRA

1. **Anspoka, Z.** (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1.–4. klase*. Rīga : RaKa.
2. **Bazens, T.** (2008). *Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata*. Rīga : Jāņa Rozes apgāds.
3. **Geske, A., Grinfelds, A.** (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds.
4. **Kristapsons, S.** (2011 a). Datu analīze pētījumā. K. Mārtinsons, A. Pipere (red.). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga : RaKa, 192.–219. lpp.
5. **Kristapsons, S.** (2011 b). Izlase un tās veidošanas metodes. K. Mārtinsons, A. Pipere (red.). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga : RaKa, 59. – 80. lpp.
6. **Mārtinsons, K.** (2011). Zinātne un pētniecība: jautājumi ievirzei. K. Mārtinsons, A. Pipere (red.). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga : RaKa, 14.–32. lpp.
7. **Pipere, A.** (2011). Jaukto metožu pieeja. K. Mārtinsons, A. Pipere (red.). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga : RaKa, 128.–130. lpp.
8. **Ptičkina, Ā.** (1997). *Kā mācīsim bērnus lasīt un rakstīt*. Rīga : Zvaigzne ABC.
9. **Ptičkina, Ā.** (1999). *Lasīšanas mācības sākumskolā*. Rīga : Pētergailis.
10. **Smits, E.** (2000). *Paātrinātā mācīšanās klasē*. Rīga : Pētergailis.
11. **Zariņa, S.** (2012). *Konstruktīva mācību vide lasītprasmes attīstībai. Promocijas darba kopsavilkums*. Daugavpils : Saule.
12. **Adams, M.** (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA : MIT Press.
13. **Alexander, P.** (1996). The past, present, and future of knowledge research: A reexamination of the role of knowledge in learning and instruction. *Educational Psychologist*, No. 31, pp. 89–92.
14. **Alexander, P., Fox, E.** (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. *Theoretical Models and Processes of Reading*. (5th ed.), pp. 33–68.
15. **Alexander, P., Jetton, T.** (2003). Learning from traditional and alternative texts: New conceptualization for an information age. In A. Graesser, M. Gernsbacher, & S. Goldman (Eds.), Mahwah, NJ: Erlbaum. *Handbook of discourse processes*, pp. 199–241.
16. **Allington, R.** (1980). Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, No. 71 (3), pp. 371–377.
17. **Anderson, R., Wilson, P., Fielding, L.** (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, No. 23, pp. 285–303.
18. **Brown, A., Campione, J., Day, J.** (1981). Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, No. 10 (2), pp. 14–21.
19. **Gathercole, S.** (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, No. 39, pp. 3–27.
20. **Gee, J.** (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Essays by James Paul Gee (Special issue). *Journal of Education*, No. 171 (1), pp. 1–176.
21. **Goodman, K.** (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, No. 42, pp. 639–643.

22. **Graff, H.** (2008). Literacy Myths. In B. Street & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, No. 2, New York : Springer, pp. 41–52.
23. **Guthrie, J., Wigfield, A.** (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds.), Mahwah, NJ: Erlbaum. *Handbook of reading research*, No. 3, pp. 403–422.
24. **Hanson, W., Creswell, J., Plano Clark, V., Petska, K., Creswell, D.** (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, No. 52 (2), pp. 224–235.
25. **Johnson, B., Onwuegbuzie, A.** (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 7, pp.14–26.
26. **Kalman, J.** (2008). Beyond definition: central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, No. 54, pp. 523–538.
27. **Kennedy, D., Hyland, A., Ryan, N.** (2009). Learning Outcomes and Competences. *Learning outcomes, skills and competences Defining degree structures and identifying their characteristics*. Bologna Handbook, *Introducing Bologna Objectives and Tool*. P. 1.
28. **Kerka, S.** (2003). Critical literacy for challenging times: Introduction. In G. Hull, L. Mikulecky, R. Clair & S. Kerka (Eds.), *Multiple literacies : A compilation for adult educators* (pp. 2-3). Columbus, OH : Center on Education and Training for Employment.
29. **Kuhlmann, S., Kirschbaum, C., Wolf, O.** (2005). Effects of oral cortisol treatment in healthy young women on memory retrieval of negative and neutral words. *Neurobiology of Learning and Memory*, No. 83, pp. 158–162.
30. **Labov, W.** (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
31. *Learning outcomes, skills and competences. Defining degree structures and identifying their characteristics*. Bologna Handbook, *Introducing Bologna Objectives and Tool*, pp.1–18.
32. **Mikulecky, R. Clair & S. Kerka** (Eds.). *Multiple literacies: A compilation for adult educators*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, New York : Springer, pp. 2–3.
33. **Rushton, S., Eitelgeorge, J., Zickafoose, R.** (2003). Connecting Cambourne’s conditions of learning to brain-mind principles: Application for the classroom teacher. *Early Childhood Education Journal*, No. 31, pp. 11–21.
34. **Rushton, S., Juola-Rushton, A.** (2008). Classroom Learning Environment, Brain Research and The No Child Left Behind Initiative: 6 Years Later. *Early Childhood Education Journal*, No. 36, pp. 87–92.
35. **Smith, F.** (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
36. **Wolfe, P., Nevills, P.** (2004). *Building the reading brain*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
37. **Выготский, Л.** (2005). *Психология развития ребенка*. Москва : Эксмо.
38. **Доман, Г., Доман, Д.** (2008). *Как научить своего малыша читать*. Рига : Juridiskais birojs Vindex, SIA.
39. **Леонтьев, А.** (1983). *Избранные психологические произведения*. Москва : Педагогика.
40. **Лобанова, Е.** (2005). *Организация развивающей среды как средства формирования познавательной активности дошкольников*. Балашов: Николаев.
41. **Элконин, Д.** (1995). *Избранные психологические труды*. Москва : Международная педагогическая академия.
42. **Geske, A., Grīnfēlds, A., Kangro, A., Kiseļova, R.** (2010). *Ko skolēni zina un prot – kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs*. [skatīts 2012. g. 29. dec.] Pieejams : http://www.izglitiba-kultura.lv/system/application/uploads/file/LU_petijums_pdf.pdf
43. **Eiropas Savienības Padome.** (2008). *Uzlabot prasmes 21. gadsimtam. Programma Eiropas sadarbībai skolu jomā*. [skatīts 2012. g. 29. dec.] Pieejams : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:LV:HTML>
44. **Eiropas Savienības Padome.** (2010 a). *Ziņojums par darba programmas “Izglītība un apmācība 2010” īstenošanu*. [skatīts 2012. g. 29. dec.] Pieejams : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>
45. **Eiropas Savienības Padome.** (2010 b). *Secinājumi par pamatiemaņu līmeņa uzlabošanu saistībā ar Eiropas sadarbību attiecībā uz skolām 21. gadsimtā*. [skatīts 2012. g. 29. dec.] Pieejams : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:323:0011:0014:LV:PD>
46. *Integrēta mācību programma sešgadīgiem bērniem*. (2012). [skatīts 2012. g. 21. dec.] Pieejams : http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/int_macpr_6gad.pdf
47. *Par bērna sasniegumu vērtēšanu pirmsskolā*. (2011). [skatīts 2013. g. 11. janv.] Pieejams : http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/verteshana_pirmsskola.pdf
48. *Pirmsskolas izglītības mācību satura programma*. (2012). [skatīts 2013. g. 11. janv.] Pieejams : http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/pirmssk_izgl_mac_programma.pdf
49. *Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijas*. (2012). [skatīts 2013. g. 11. janv.] Pieejams : <http://www.likumi.lv/doc.php?id=250854>
50. **Chomsky, N.** (1957). *Syntactic structures*. New York: Mouton de Gruyter.
51. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2011). *Compulsory age of starting school in European countries*. [skatīts 2012. g. 29. dec.] Pieejams : <http://www.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?9B1C0068-C29E-AD4D-0AEC-8B4F43F54A28>
52. **European Commission.** (2012). *EU high level group of experts on literacy*. [skatīts 2012. g. 21. dec.] Pieejams : <http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>