

Lokalusis ir globalusis mąstymas: išsami mokymo metodika, kaip surasti teksto prasmę

Trevor McDonald, Christina Thornley

Šiame straipsnyje kalbama apie tyrimą, atliktą vienoje Naujosios Zelandijos Pietų salos vidurinėje mokykloje. Autoriai kartu su grupe mokytojų išnagrinėjo informaciją, gautą pasikalbėjus su dvidešimt vienu 10–12 klasės mokiniu. Mūsų duomenys leido daryti išvadą, kad daugeliui šių skaitytojų puikiai sekasi užklausinio raštingumo ugdymo darbai. Tačiau tik keletas jų dirba pasitelkę veiksmingus metodus, padedančius suvokti vis sudėtingesnius tekstus, su kuriais tenka susidurti mokykloje. Šiais pastebėjimais buvo remiamasi rengiant metodų, būtinų užtikrinti nenutrūkstamai skaitytojų pažangai mokykloje, koncepciją. Taip pat straipsnyje pateikiami detalūs metodų, padedančių mokiniams dirbti su tekstais, kuriems perprasti reikia vis daugiau pastangų, mokymo principai.

Pripažįstame tai ar ne, kasdieniame gyvenime mes visi susiduriame su raštingumo veikla. Skaitome ir rašome užrašus ir laiškus, sudarome sąrašus, skaitome tvarkaraščius, o kur dar elektroninis paštas ir internetas, televizija, kino filmų ir muzikos anonsai bei apžvalgos, reklamos, laikraščiai, žurnalai ir komiksai (Barton, 2001; Caygill, 1992; Major, 2001; Schoenbachir kt., 1999). Šis skaitymas paprastai susijęs su atitinkama veikla, dažnai yra neatsiejamas nuo žiniasklaidos (Moje, Dillon, O'Brien, 2000; Moll, 1994) ir "neretai lieka neišreikštas žodžiais, neapmąstytas ir neįvertintas" (Barton, 2001, p 31). Aišku, vieni iš mūsų į šią veiklą yra įsitraukę labiau, kiti – mažiau, kaip ir ilgesnių tekstų skaitymas kiekvieno iš mūsų gyvenime užima skirtingą vietą (Alvermann, Commeyras, 1998). Tačiau svarbiau tai, kad ši veikla turi daug reikšmės mūsų gebėjimui sėkmingai dirbti su tekstu įvairiose aplinkose ir siekiant įvairių tikslų.

Ne tokia formali raštingumo veikla už mokyklos ribų mokiniams yra tarsi skaitymo mokykloje, kuris kritikuojamas už tai, kad yra pernelyg atsietas nuo konteksto ir, mokiniams pereinant į aukštesnę klasę, vis labiau susijęs su mokomojo dalyko specifika, kontrastas (Lester, 2000). Taip skaitydami, skaitytojai turi gebėti numanyti, nuspėti, apmąstyti, įvertinti ir galiausiai lanksčiai pritaikyti tekstą įvairiems tikslams (May, 2001; Ruddell, 1996). Net jeigu ir pripažįstama, kad ne mokykloje

mokiniai susiduria su įvairiausia medžiaga, daugelis jų ir toliau patiria įvairių sunkumų mokydami mokykloje (Cambourne, 1996). Mes darome prielaidą, kad minėtoji neformaliojo raštingumo veikla nebūtinai padeda ugdyti mokinių pastabumą, leidžiantį “prieiti prie svarbesnio, tikslesnio žinojimo” (Freire, 1992, p. 110), kuris jiems svarbus nagrinėjant sudėtingus tekstus ir užduotis mokykloje (Schoenbach ir kt., 1999).

Pasakytų žodžių nereikia suprasti taip, kad raštingumo veikla, į kurią mokiniai įsitraukia ne mokykloje, yra mažiau svarbi už tą, kuri būtina sėkmingam mokymuisi mokykloje. Mes sutinkame su teiginiu, kad tokios praktikos žinios yra svarbios nustatant tinkamus mokymo metodus, kurie lemia optimalų išmokimą (Baynham, Prinsloo, 2001; Holdaway, 1980; Dillon, O’Brien, 2000; Moll, 1994). Tačiau mes ginčytumės, ar poreikis nagrinėti išplėstinius tekstus mokykloje skiriasi dėl to, kad skiriasi įvairaus skaitymo ne mokykloje priežastys ir būdai. Be to, mes nesutinkame, kad šių skirtumų pakanka pateisinti išplėstiniams mokymo metodams*, padedantiems suvokti įvairių žanrų prasmę, skaitant siekti skirtingų tikslų ir žinoti, ką daryti kilus sunkumų.

Naujausi nacionalinio aštuonmečių mokinių įvertinimo rezultatai (Flockton, Crooks, 2000) ir Tarptautinės mokinių vertinimo programos (*Program for International Student Assessment*, PISA) vienuolikamečių rezultatai (May, 2001) leidžia tvirtinti, kad didelei daliai Naujosios Zelandijos mokinių sunku daryti išvadas remiantis tekstu, jeigu nėra vaizdinės pagalbos. Be to, mokiniai turi sunkumų suvokdami dviprasmybes, vertindami tekstą, ieškodami informacijos, derindami ir nustatydami eiliškumą bei formuluodami aukštesnio lygmens išvadas. Gali būti, kad tokia padėtis susidarė dėl to, kad mokiniai nežino, kaip skirtingai skaityti tekstus atsižvelgiant į tikslą arba įvairių galimų nagrinėjimo būdų, padedančių suvokti tekstų prasmę. Iš to peršasi išvada, kad metodiško skaitymo įgūdžius galima formuoti dviem būdais. Taikant pirmąjį, reikia rasti kodą ir gauti informaciją tiesiog iš teksto. Antrasis apima metapažintinę veiklą, kuri leidžia skaitytojams nustatyti tinkamiausius

* Skaitymo kontekste terminas “metodas” (*strategy*) dažniausiai vartojamas kalbant apie problemų, kylančių skaitant, sprendimo elgseną, būdingą skaitytojams, kurie siekdami suvokti skirtingų skaitomų tekstų prasmę, naudojami įvairiais sudėtingais būdais (Dole ir kt., 1991; Dymock, 1995; Stewart-Dore, 1996; Ministry of Education, 1994; Harvey, Goudvis, 2000; Harp, 1999; Tunmer, 1999; Readance, Moore, Rickelman, 2000; Tovari, 2000).

metodus, padedančius siekti aukštesnio lygmens suvokimo, stebėti savo pačių pažangą ir gebėti įvairiai manipuluoti tekstu įgyvendinant įvairius tikslus.

Siekdami palengvinti diskusiją, pateikėme šių įgūdžių ir žinių, kurių reikia skaitymo kodų paieškai ir tiesioginei interpretacijai, sampratą kaip lokaliųjų skaitymo metodų kartu su apibrėžimais, kuriuos Smith (1994) apibūdino kaip pagrindinius, koncepciją. Būdai, pasitelkiami darant išvadas, vertinant ir sintetinant išplėstinių tekstų informaciją, apibūdinami kaip globalieji skaitymo metodai, panašūs į tuos, kuriuos mini Berghoffas, Harste'as, Lelandas (1997) ir Fitzgeraldas (1999). Lokalieji metodai yra tokie, kurie leidžia skaitytojui pasitelkti tam tikrus įgūdžius ir žinias siekiant suvokti teksto prasmę paraidiniu lygmeniu ir daryti išvadas naudojantis vieninteliais šaltiniais bei remiantis vidinėmis teksto užuominomis. Tokio lygio darbas leidžia skaitytojams gauti iš teksto informacijos ir įgyti pamatinių žinių iš to, ką perskaitė. Tačiau metodai, kuriais skaitytojai naudojami šiuo lygiu, riboja jų galėjimo kontroliuoti tekstą, su kuriuo dirba, mastą.

Skaitydami globaliuoju lygiu, skaitytojai renkasi metodus, leidžiančius suvokti negrožinio teksto prasmę, iš įvairių šaltinių surinkti informaciją, analizuoti ir kritikuoti tai, ką skaito. Būdami šio proceso dalis, skaitytojai geba nustatyti savo vietą tekste ir, turėdami suformuoti savo poziciją bei suvokimą, – išplėtoti perspektyvų, šališkumo bei ketinimų, apie kuriuos liudija rašytinis tekstas, išmanymą. Tokie skaitytojai geba priimti tai, ką perskaitė, pritaikyti informaciją naujomis aplinkybėmis ir įvertinti savo skaitymą bei gebėjimą suvokti prasmę. Jie taip pat gali remtis tuo, ką perskaitė, taip pat metodais, kuriais naudojami, įgydami naujų žinių ir suvokdami pasaulį bei save kaip skaitytojus.

Tyrimas

Tyrimas, aprašytas šiame straipsnyje, buvo atliktas vienoje Naujosios Zelandijos Pietų salos mergaičių mokykloje. Tai mokykla, kurios didelė dalis mokytojų pripažino, jog daugelis jų visapusiškai gabių mokinių susiduria su sunkumais nagrinėdami nepažįstamus tekstus. Mokytojai pažymėjo, kad nors jų mokymas ir parama per pamokas duoda gerų rezultatų, mokiniai nesugeba taikyti globaliųjų metodų, būtinų dirbant su nežinomais tekstais savarankiškai.

Tyrimas rėmėsi įsitikinimu, kad mokiniai, ypač tuo metu, kai pereina į vidurinės mokyklos sistemą, sužino apie savo skaitymo poreikius ir kokių mastu jų

įgūdžiai atitinka mokomosios programos reikalavimus (Nicholson, 1984). Siekdami nustatyti, kokių mastu mokinių skaitymo patirtis atspindi poreikį mokytis išplėstinių metodų, apklausėme 21 mokinį. Šiuos mokinius jų mokytojai parinko iš visų klasių kaip turinčius įvairių mokomųjų dalykų gebėjimų, įgūdžių ir interesų. Mes kalbėjome su mokiniais apie jų požiūrį į save kaip skaitytojus, kaip jie imasi nepažįstamo teksto (Nicholson, 1984), apie jų požiūrį į skaitymą, kiek jie skaito ne mokykloje (Brozo, 2000) ir ką daro su tekste randamais žodžiais (Ruddell, 1994). Be to, siekdami pagrįsti savo darbą konkrečiomis mokyklos charakteristikomis (O'Brien, Stewart, Moje, 1995), iš savo pokalbių su mūsų grupių mokytojais surinkome grįžtamojo ryšio duomenis. Taip pat, norėdami patvirtinti savo išvadas (Eisner, 1991; Kvale, 1996; Zeichner, 1993), apklausėme mokytojus, ką jie mano apie savo žinias, požiūrį į savo mokymą ir mokinius kaip skaitytojus.

Mokinių, su kuriais kalbėjome, raštingumo patirtį galima suskirstyti į tris grupes. Nustatėme, kad dešimt mokinių skaitė lokaliu lygmeniu, keturi gebėjo skaityti globaliu lygmeniu ir septynis buvo galima priskirti tarpiniam lygmeniui.

Tarpiniam lygmeniui priklausė mokiniai, kurie skaitymą suvokė kaip gerokai sudėtingesnę veiklą nei paprasčiausiai gauti informacijos, tačiau jie nesugebėjo taikyti metodų, padedančių veiksmingai drotis su sudėtingu procesu. Viena iš tokių skaitytojų sakė, kad sklandumas – svarbiausias dalykas sėkmingai skaitant, ir norėjo išgirsti iš kitų apie jų skaitymą bei pasidalyti savo pačios supratimu. Tačiau ši mokinė atrodė įstrigusi ties mintimi, kad reikia įsiminti “kalnus kasdien gaunamos informacijos”, ir suvokė informacijos įsiminimą kaip viską, kas siejasi su mokymusi. Pagaliau, panašiai kaip ir jos bendraamžiai, mergaitė pabandė dirbti su informacija pagal tam tikrą seką. Kita mokinė mėgino suvokti atskirų teksto žodžių prasmę, kad galėtų nuspręsti, “kas iš tikrųjų paaiškėjo”. Iš to padarėme išvadą, kad ji, nors ir dirbo žodžių lygmeniu, suprato, jog teksto prasmė yra kai kas daugiau nei žodžių prasmė. Nors daugelis tarpinio lygmens skaitytojų skaito nuolat, minėti prieštaravimai reiškė, kad jiems pažįstamas nusivylimo jausmas.

Skaitytojai, kuriuos priskyrimė lokaliajam lygmeniui, skaityti nemėgo ir ne mokykloje nieko neskaitė, o tik peržvelgdavo, “kas rašoma apie aktorius ir prekes”. Šie mokiniai galėjo nurodyti vienintelį praktikuojamą prasmės suvokimo metodą – “perskaitymą iš naujo”. Pirmybę jie teikė tekstams su “kasdien vartojamais žodžiais”, kuriuose rašoma apie “galinčius išsipildyti dalykus”. Kiti mokiniai dėl

panašių priežasčių skaitymą pasitelkus lokaliuosius metodus laikė tinkamesniu negrožinei literatūrai, nes “tai nėra kūriniai”. Dar kiti sakė, jog jie pradėdavo skaityti knygas, tačiau retai jas perskaitydavo iki galo.

Lokolio lygmens skaitytojams reikia daug pagalbos. Jie teikia pirmenybę lengvai skaitomiems tekstams: “Man tai labiau patiko, nes buvo lengva suprasti... Perskaičiau puslapį iki galo, bet nieko negalėjau prisiminti.” Jie taip pat mėgsta, kad medžiaga būtų susisteminta: “Gerai, kai mokytojai viską sutvarko. Jei medžiaga nesutvarkyta, būna painu. Man patinka prisiminti pagrindinius dalykus ir jų mokytis, o paskui suvokti, kad jie priklauso vienas nuo kito.”

Atlikdami užduotis raštu, mokiniai paprastai remdavosi panašiais pavyzdžiais, kokie pasitelkiami skaitant. Rašymas suprantamas kaip informacijos rinkimas: “Surenką viską, ko reikia užduočiai atlikti, o paskui viską suformuluoju, perteikiu savais žodžiais.” Kiti mokiniai teigė, kad tai atliko “mėgindami rasti ką nors panašaus, kas padėtų atsakyti į klausimą”. Dar vienas sakė: “Reikia užsirašyti teisingą informaciją, tačiau ne tą, kurią jau žinai, ir išreikšti savais žodžiais.” Nenuostabu, kad šiems skaitytojams sunku nustatyti ryšius tarp to, kas skaitoma, temų ir dabartinio bei ankstesnio darbo:

“Pastebėjau, kad man patinka dirbti darbą ir, užuot viską vilkinus, pakartoti. Atrodytų, kad esu linkusi pamiršti, bet iš tikrųjų aš nepamirštu, tik man, kad geriau įsiminčiau, kaip tai daroma, labiau patiktų pakartoti.”

Didžiausią susirūpinimą kėlė tai, kaip lokolio lygmens skaitytojai suvokia, ką reiškia gerai skaityti. Šie mokiniai teigė, kad geri skaitytojai yra “greiti, jiems nereikia grįžti keletą pastraipų atgal norint suprasti skaitomą tekstą, be to, jie daug skaito”.

Lokolio lygmens skaitytojai taip pat tvirtino:

“Skaitymas, sakyčiau, yra tarimas paraidžiui ir supratimas tik nedaugelio žodžių, lyg suprastum tik kelis žodžius. Panašiai, kai ką nors skaitai, turi suprasti, ką tai reiškia. Tinkamai sudėlioti visas rūšis ar dalykus.”

Ir tik nedaugelis skaitytojų, kuriuos apibūdinome kaip dirbančius globaliuoju lygmeniu, kalbėjo apie skaitymą kaip procesą, kuriam vykstant reikia pasinaudoti

vidine paties teksto struktūra, apie poreikį perskaityti iš naujo, interpretuoti ir nuolat patvirtinti savo suvokimą. Viena mokinė apie matematikos teksto skaitymą kalbėjo taip:

“Aš pirmiausia išsiaiškinu diagramas, paskui peržvelgiu tekstą, vėliau grįžtu prie diagramų, peržiūriu jas, pamąstau, kas bus toliau, ir tada skaitau tekstą, o paskui dar grįžtu sužinoti atsakymų į kilusius klausimus.”

Globaliojo lygmens skaitytojai taip pat kalbėjo apie iššūkius, kylančius dirbant su nežinomais tekstais:

“Na, čia reikia tam tikros energijos, proto energijos, kad suvoktum, kas norima pasakyti. Aš bandau pažvelgti į viską veikėjų akimis ir po kurio laiko jaučiuosi taip, lyg, o Dieve, jau visai nieko nesuprasčiau.”

Be to, ši skaitytoja sakė nemėgstanti apsistoti tik ties žodžiais: “Aš tiesiog susierzinu, tampa nekantri.” Mokinė teigė:

“Skaitymas – tai kalbos įgūdžių arba atminties įgūdžių susidarymo procesas, mėginimas suvokti, kas rašoma knygoje. Aš bandau susikurti vaizdą mintyse. Tai, kas būdinga tik man, turiu galvoje, – niekas kitas, jei ir skaitytų tą pačią istoriją, savo mintyse negali susikurti to paties vaizdo kaip aš, nes skiriasi gyvenimo patirtis, skirtingos mintys, kaip mano emocijos gali tai paveikti.”

Globaliojo lygmens skaitytojai lanksčiai naudojami įvairių šaltinių informacija: “Aš pirmiausia perskaitau informaciją ir užsirašau, ką, mano galva, tai reiškia. Paprastai pasižymiu vietas, o paskui perskaitau viską, kas susiję, užsirašau svarbiausius punktus ir tada pertvarkau.” Globaliojo lygmens skaitytojai taip pat supranta, kad tekstai nėra patikimi. Šie skaitytojai kalbėjo, kad autoriai praleidžia tam tikrus žingsnius, kad jie rašo painiai ir nesugeba “perteikti to, ką turi galvoje”. Įdomu, kad šie mokiniai moka dirbti su savo rašiniais. Viena mokinė maniusi, kad dar reikia patobulinti savo rašinio “formalią sandarą”. Taigi ji pasiskolino rašinį iš draugės pasižiūrėti, kaip ši atliko užduotį.

Išplėstinių metodų mokymas

Akivaizdu, kad mokinių, kuriuos apklausėme, raštingumo patirtis yra įvairi. Deja, Tarptautinės mokinių vertinimo programos (May, 2001) duomenimis, tik apie 20 proc. Naujosios Zelandijos mokinių geba pasitelkę įvairius metodus dirbti su tekstais. Kaip atsitiko, kad nors šie mokiniai perprato ir sėkmingai pritaikė naujų žinių mokymosi metodus, bet pasaulio ir savęs kaip skaitančių žmonių suvokimas jiems vis dar lieka paslaptis. Kadangi tai yra klausimas, kuriuo verta pasidomėti, pirmiausia mūsų tikslas buvo rasti būdų, kaip padėti skaitytojams, kuriuos priskyrome prie lokaliajo ir tarpinio lygmens, ir pasiekti vienodą įgūdžių bei suvokimo lygį.

Mūsų rezultatai rodo, kad mokiniai, su kuriais kalbėjomės, mėgino nagrinėti tekstą įvairiais būdais. Tie, kuriuos priskyrome prie lokaliajo lygmens skaitytojų, sąmoningai nesistengė metodiškai spręsti problemų, su kuriomis susiduria tekste. Apskritai metodai, kuriuos šie mokiniai taiko, yra tik atskirų žodžių lygmens, o to rezultatas – pažodinis teksto suvokimas. Priešingai, globaliojo lygmens skaitytojai priima sąmoningą metodinį sprendimą, kaip nagrinės tekstus. Taip darydami, jie remiasi temos panašumais, teksto struktūra, žodyno žiniomis, teksto sudėtingumo vertinimu, bendrais užduoties reikalavimais perskaityti tekstą ir nustatyti, ką daryti toliau.

Remdamiesi pokalbių dėl funkcijų ir procesų, aprašytų Naujosios Zelandijos anglų kalbos mokomojoje programoje (Švietimo ministerija, 1994), analize ir literatūra (Dole ir kt., 1991; Dymock, 1995; Harvey, Goudvis, 2000; Readance, Moore, Rickelman, 2000; Stewart-Dore, 1996; Tovari, 2000; Tunmer, 1999), apibūdinome metodus, kurie, mūsų įsitikinimu, svarbiausi veiksmingam tiek lokaliajo, tiek globaliojo lygmens skaitymui (žr. 1 pav.). Išskirti trys šių metodų aspektai, atskleidžiantys įvairių rūšių informaciją, pasiekiančią skaitytojus. Mes nenorime vien pateikti kokių nors pastabų apie hierarchinį modelį, kadangi matome, jog esama abiejų lygmenų tarpusavio sąveikos, t. y. kad nepriklausomas globalusis skaitymo lygmuo negali atsirasti be lokaliajo skaitymo metodų. Šiuo pagrindu mėginsime įrodyti, kad:

- metodai leidžia lokaliajo ir globaliojo lygmens skaitymo elgsenos mokytį lygiagrečiai visus kiekvieno lygmens skaitytojus;

- šis mokymas išplis, kai skaitantis mokinys suvoks metodiško skaitymo tikslus ir naudą.

Manoma, kad mokant kiekviename etape reikėtų susitelkti į vieną iš trijų aspektų, tačiau labai svarbu, kad mokiniai suprastų, kaip nagrinėjamas metodas padės suvokti prasmę. Dėl to su kiekvieno lygmens metodais reikia supažindinti susiejant juos vieną su kitu ir su problemų, kurių kyla skaitant, sprendimo veiksmis.

Savarankiško raštingumo ugdymo metodai mokomojoje programoje			
Turinio lygmuo	Žodžių lygmuo	Struktūrinis lygmuo	
O	(Kokia šio konteksto prasmė?) <ul style="list-style-type: none"> • Panaudokite turimas skaitymo ir turinio žinias nuspėdami ir susiedami su esamomis idėjomis • Susiekite žinomą turinį, žodyną ir struktūrinę informaciją siekdami nuspėti, kas bus toliau, ir įsivaizduoti turinį • Iš vienintelio šaltinio: <ol style="list-style-type: none"> 1) nustatykite pagrindinius klausimus (svarbiausią informaciją) 2) sugrupuokite informaciją ir sugalvokite grupėms pavadinimus 3) apibendrinkite informaciją 	(Kas yra žodis?) <ul style="list-style-type: none"> • Pasitelkite turimas kalbos veikimo ir turinio suvokimo žinias, kad nuspėtumėte konkrečių to turinio žodžių reikšmes • Pasiremkite semantinėmis užuominomis, kad iššifruotumėte žodžius • Pasiremkite grafinėmis ir garsinėmis užuominomis, kad iššifruotumėte žodžius • Pasiremkite sintaksinėmis užuominomis, kad iššifruotumėte žodžius • Susiekite užuominas, pasirinkite ir dar kartą patikrinkite 	(Kaip tekstas sudarytas?) <ul style="list-style-type: none"> • Remdamiesi turimomis žiniomis apie teksto formalumus, nuspėtumėte konkrečią struktūrą • Bandykite suvokti teksto formalumus, pastraipų ir sakinių struktūrą • Nustatykite teksto ypatumus, antraštes ir paantraštes, šriftus ir paryškinius, diagramas, ženklus, skaičius ir skliaustus • Nustatykite vaizdines kalbos priemones (metaforas, palyginimus)
	Semantinis suvokimas	Grafinis, garsinis, sintaksinis ir semantinis suvokimas	Kalbos ypatumų ar teksto formalumų suvokimas
	Turinio lygmuo	Žodžių lygmuo	Struktūrinis lygmuo

<p>(Kaip šį tekstą panaudoti realiu, kompleksiniu ir kritiniu atžvilgiu?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Išnagrinėkite, kodėl autorius pasirinko tokį turinį • Apmąstykite turinio dviprasmybes ir prieštaravimus, tiek turėdami galvoje patį tekstą, tiek lygindami jį su turimomis žiniomis • Kritiškai išnagrinėkite autoriaus pasirinktą turinį ir jo poveikį skaitytojams • Parodykite, kad gebate gauti informacijos įvairiais būdais ir iš įvairių šaltinių: <ol style="list-style-type: none"> 1) raskite pagrindinius klausimus (svarbiausią informaciją) 2) sugrupuokite informaciją ir sugalvokite grupėms pavadinimus 3) apibendrinkite informaciją 4) interpretuokite, nagrinėkite ir vertinkite informaciją 5) ieškokite sinergizmų ir nuomonių neatitikimų • Tobulinkite savo suvokimą, kaip susiformuoja prasmė, kad galėtumėte spręsti naujas skaitymo problemas <p><i>Pritaikomumo supratimas</i></p>	<p>(Kaip tai, ką žinau apie žodžius, panaudoti suvokiant prasmę?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tobulinkite ir taikykite žinias apie žodžio šaknį, priešdėlį, priesagą, apie sudurtinius žodžius ir t. t. • Naudokitės turiniu iššifruodami ir ieškodami prasmės <ul style="list-style-type: none"> • Dar kartą patikrindami ir patvirtindami, susiekite žodžių darybos žinias ir konteksto užuominas • Susiekite užuominas bandydami suvokti nežinomų žodžių prasmę • Plėtokite sampratą, kad žodžiai padeda spręsti naujas problemas • Nustatykite, kaip ir kodėl autoriai, perteikdami konkrečias žinias ar prasmes, pasirenka tam tikrą žodyną <p><i>Morfeminis suvokimas</i></p>	<p>(Kodėl autorius pasirinko tokią teksto struktūrą?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nagrinėkite, kodėl autorius išdėstė turinį būtent taip • Nagrinėkite, ar forma, ypatumai ir žanras atitinka temą • Remdamiesi struktūra, numanykite medžiagos tikslą ir santykinę svarbą <ul style="list-style-type: none"> • Susiekite tai, kas pasakyta, ir kritiškai išnagrinėkite autoriaus ketinimus, turėdami galvoje teksto panaudojimą ir auditoriją • Nustatykite struktūros netikslumus ir prieštaravimus • Panaudokite žinias apie teksto formalumų struktūrą, nuspėdami ir suvokdami tiek žinomų, tiek nežinomų tekstų prasmę <p><i>Žanro ir tikslų suvokimas</i></p>
--	---	---

1 paveikslas. Savarankiško raštingumo metodai, naudojami visoje mokomojoje programoje

Pagrindiniai išplėstinio mokymo principai

Mes norėjome įrodyti, kad mokymą pasitelkus metodą būtina taikyti visoje mokomojoje programoje nuosekliai ir įvairiai. Mokymo akcentas yra mokiniai: suteikti jiems daugiau žinių, kaip teksto ar bet kokių susijusių užduočių tikslas, paprastumas ar sudėtingumas diktuoja metodus, kuriais reikia dirbti. Šiuo požiūriu esminis dalykas yra turima patirtis, kaip sprendžiant specifinių tekstų problemas ir atsižvelgiant į konkrečias užduotis lanksčiai ir metodiškai panaudoti teksto turinį, žodyną ir struktūrinius metodus. Principiniai dalykai mokant klasę ar grupę:

- Visi peržvelgia ir aptaria tekstą (Holdaway, 1973).
- Mokytojas nustato strateginius mokymo klausimus, prieš mokymą ir paties mokymo metu atsižvelgdamas į mokinių reikmes ir paties teksto reikalavimus.
- Mokymas yra dažnas, susijęs su kontekstu, trumpas ir kartotinis.
- Kiekvienos rašto užduoties raštingumo aspektas visada pripažįstamas atsižvelgiant į jo vaidmenį suvokiant prasmę.
- Dėmesys sutelkiamas į mokinių savarankiškumą ir nepertraukiamą sklaidą.
- Mokymas turi teikti galimybių žinias įtvirtinti ir pritaikyti veikloje (Morris, Stewart-Dore, 1984).
- Savianalizė (Harp, 1999), apmąstymas ir įtvirtinimo veikla modeliuojami laikantis vientisumo principo (Tunmer, 1999).
- Mokymas turi parodyti, kokie metodų tikslai ir nauda prasmės požiūriu (taikomas konkrečiai struktūrai) (Meyer, 1984).
- Per visą mokymosi mokykloje laiką dėmesys sutelkiamas į nuoseklumą visoje mokomojoje programoje siekti apibendrintų raštingumo įgūdžių (Tierney, Pearson, 1994).

Mes pamatėme, kad daugelis su mumis kalbėjusių mokinių nuolat patiria įtampą atlikdami mokykloje jiems skiriamas skaitymo užduotis. Mūsų darbo išvados atitinka nacionalinio ir tarptautinio vertinimo rezultatus, kurie rodo, kad daugelis Naujosios Zelandijos mokinių neturi globaliojo skaitymo elgsenos įgūdžių. Manome, kad mūsų požiūrio esmę sudaro supratimas, kaip kokybiškai ir nuodugnai šie mokiniai suvokia save kaip skaitytojus ir kokius taiko metodus atlikdami skaitymo užduotis per visą mokomąją programą.

Aišku, nėra jokio reikalo toliau tirti siekiant nustatyti, *kaip* čia yra, kad kai kurie mokiniai yra metodiški, save kontroliuojantys ir kritiškai skaitytojai. Šis darbas, bent jau tam tikru mastu, atsako į klausimą, *kodėl* šie skaitytojai daro tai, ko nedaro jų bendraamžiai. Mes keliame mintį, kad žiniomis, kaip dirba gebantys gerai (profesionaliai) skaityti mokiniai, galima pasinaudoti kaip išplėstinio mokymo pagrindu per visą mokomąją programą ir kad toks mokymas turėtų būti dažnas visuose mokomuosiuose dalykuose ir visų lygių klasėse. Mokymo kryptis aiški – skatinti skaitymo kaip metapažintinio prasmės suvokimo proceso, kurio aktyvūs dalyviai yra skaitytojai, supratimą.

Pabaigoje norime pacituoti mus sužavėjusius vienos mokinės žodžius:

“Skaitymas yra tai, kas tarsi įsilieja į tavo stiprias emocijas... Kažkas kitokio. Skaitymas, kaip ir kasdienis ėjimas į mokyklą, kad ir ką mes skaitytume per pamokas, keičia tai, ką žinome. Skaitymas perkelia mus į kitokį pasaulį, ir man tai patinka. Skaitymas praturtina mano gyvenimą įvairesnėmis įžvalgomis. Skaitydamas laikraščius ar ką nors kita, aš juokiuosi iš tų dalykų ir manau: o Dieve, tai tikrai kvaila. Mano galva, knygos man padeda, skaitymas – visa mano esmė.”

Literatūra

1. Alvermann, D., & Commeyras, M. (1998). Feminist poststructuralist perspectives on the language of reading assessment: Authenticity and performance. In C. Harrison & T. Salinger (eds.), *Assessing Reading 1: Theory and Practice* (p. 50–62). London: Routledge.
2. Barton, D. (2001). Literacy in everyday contexts. In L. Verhoeven & C. Snow (eds.), *Literacy and motivation*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
3. Baynham, M., & Prinsloo, M. (2001). New directions in literacy research. *Language and Education*, 15 (2–3), p. 83–91.
4. Berghoff, B., Harste, J., & Leland, C. (1997). Whole language: Are we critical enough? In J. Turbill & B. Cambourne (eds.), *The changing face of whole language*. Melbourne: Australian Literacy Educators Assoc. Ltd.

5. Brozo, W. G. (2000). Hiding out in secondary content classrooms: Coping strategies of unsuccessful readers. In D. Moore, D. Alvermann & K. Hinchman (eds.), *Struggling adolescent readers: A collection of teaching strategies* (p. 51–65). Newark De: International Reading Association.
6. Cambourne, B. (1996). Towards an educationally relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry. *Reading Forum*, 1, p. 15–23.
7. Caygill, R. (1992). Leisure reading of form four students: Some results from the IEA study of reading literacy. *Bulletin*, 6, p. 17–24.
8. Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61 (3), p. 239–264.
9. Dymock, S. (1995). Reading without meaning: The problem and some possible solutions. *Reading Forum NZ*, 2, p. 3–9. Education, Ministry of. (1994). *English in the New Zealand Curriculum*. Wellington: Learning Media Ltd.
10. Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: McMillan Publishing.
11. Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called balance? *The Reading Teacher*, 53 (2), p. 100–107.
12. Flockton, L., & Crooks, T. (2000). *Reading and speaking: Assessment results 2000*. Dunedin: University of Otago / Ministry of Education.
13. Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
14. Harp, B. (1999). Developing strategic readers: The key to comprehension. *Reading Forum NZ*, 1, p. 6–13.
15. Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. Portland: Stenhouse.
16. Holdaway, D. (1973). Reading for the 70s: The Challenge in New Zealand. In D. Holdaway & V. Shumaker (eds.), *Reading: A local and an international challenge*. Auckland: International Reading Association: Auckland Council.
17. Holdaway, D. (1980). *Independence in reading*. Gosford NSW: Ashton Scholastic.

18. Kvale, S. (1996). *InterViews*. London: Sage Publications.
19. Lester, J. (2000). Secondary instruction: Does literacy fit in? *High School Journal*, 83 (3), p. 10–18.
20. Major, J. (2001). ICT and the deaf: Using e-mail to teach writing skills. *Many Voices*, 117, p. 15–20.
21. May, S. (2001). *Assessing knowledge and skills for life: First results from the Programme for International Student Achievement (PISA 2000)*. Wellington: Ministry of Education.
22. Meyer, B. (1984). Organisational aspects of texts: Effects on reading comprehension and applications for the classroom. In J. Flood (ed.), *Promoting reading comprehension*. Newark De: International Reading Association.
23. Moje, E., Dillon, D., & O'Brien, D. (2000). Reexamining roles of learner, text and content in secondary literacy. *The Journal of Educational Research*, 93 (3), p. 165–188.
24. Moll, L. (1994). Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach. In R. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading. 4th ed.* (p. 179–207). Newark: International Reading Association.
25. Morris, A., & Stewart-Dore, N. (1984). *Learning to learn from text: Effective reading in content areas*. North Ryde: Addison Wesley.
26. Nicholson, T. (1984). The confusing world of high school reading: What teachers don't see. *SET*, 1.
27. O'Brien, D., Stewart, R., & Moje, E. (1995). Why content literacy is difficult to infuse into the secondary school: Complexities of curriculum, pedagogy, and school culture. *Reading Research Quarterly*, 30, p. 442–463.
28. Readance, J., Moore, D., & Rickelman, R. (2000). *Prereading activities for content area reading and learning. 3rd ed.* Newark DE: International Reading Association.
29. Ruddell, M. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process review of complex literacy relationships. In R.

- Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
30. Ruddell, R. (1996). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *Reading Forum*, 1, p. 24–33.
 31. Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco: Jossey Bass.
 32. Smith, F. (1994). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
 33. Stewart-Dore, N. (1996). Literacy strategies for learning. In G. Bull & M. Anstey (eds.). Sydney: Prentice Hall.
 34. Tierney, R., & Pearson, P. (1994). Learning to learn from text: A framework for improving classroom practice. In R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
 35. Tovari, C. (2000). *I read it, but I don't get it*. Denver: Stenhouse Publishers.
 36. Tunmer, W. (1999). *Science can inform educational practice: The case of literacy*. Paper presented at the AARE / NZARE, Melbourne.
 37. Zeichner, K. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19 (1), p. 5–20.