

Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant projektas ir pasirengimas mokyklai

Meeli Pandis

Pasirengimas mokyklai ir mokyklinė branda ilgą laiką buvo suprantami kaip vaiko pasirengimas prisitaikyti prie mokyklos. Pavyzdžiui, Okon apibrėžia vaiką kaip pasirengusi mokyklai, kai jo fizinė, protinė ir socialinė raida yra pakankama, kad galėtų laikytis mokyklos reikalavimų ir išmoktų mokymo programos turinį (Okon, 1973). Tokio apibrėžimo tikslas buvo priimti į mokyklą vienodai pasirengusią, vienybę grupę, kurioje vaikai darytų pažangą maždaug vienu greičiu ir įgytų vienodai gerą išsilavinimą. Kintant požiūriui į vaiko raidą ir žinioms apie ją, keitėsi ir pasirengimo mokyklai samprata bei jo siekimo priemonės ir būdai.

Pasirengimo mokyklai sąvoka

Anglų kalboje sąvoka „pasirengimas mokyklai“ vartojama nusakyti tam, ką Estijoje vadiname dviem skirtingais terminais: *mokyklinė branda* ir *pasirengimas mokyklai*. Kalbėdami apie mokyklinę brandą, pedagogai kreipia dėmesį į vaiką ir į jo raidą ikimokykliniais metais (Tulva, Kolga, 1984). Branda paremtos teorijos dėmesį skiria brendimo procesui. Pasak šių teorijų, visi vaikai pereina panašius raidos etapus, o vienintelis skirtumas – tai laikas, kiek tas procesas užtrunka. Kad pasiektų būtiną pasirengimo mokyklai etapą, vieniems vaikams paprasčiausiai reikia daugiau laiko negu kitiems. Taigi jie turi praleisti dar vienus metus darželyje arba atidėti vėlesniam laikui mokyklos lankymo pradžią.

Brandos požiūriu besiremianti teorija susijusi su pradininko A. Gesellio darbais penktajame ir šeštajame dešimtmečiais. Pavyzdžiui, ši teorija aiškina, kad berniukai bręsta lėčiau negu mergaitės ir todėl turėtų vėliau už jas pradėti lankyti mokyklą. Brandos požiūriu paremtos teorijos populiarumas septintajame ir aštuntajame dešimtmečiais ėmė mažėti. Dauguma eksperimente dalyvavusių vaikų, kurie kėlė rūpestį vos pradėję lankyti mokyklą, ir toliau mokydami turėjo prisitaikymo bei mokymosi sunkumų (Crnic, Lamberty, 1994; Gredler, 1980; Smith, Shepard, 1998).

Pasirengimas mokyklai, kuris ikūnija mokyklinę brandą ir rengimąsi mokyklai, tapo pagrindu priimant sprendimus (Tulva, Kolga, 1984). Ši sąvoka apima ir mokyklos reikalavimus, ir mokinio poreikius prisitaikyti prie jos. Todėl šis požiūris turi įtakos siunčiant vaikus į specialiąsias pagalbines mokyklas ar specialiąsias pagalbines klases, taip pat ir skirstant vaikus į grupes pagal jų gebėjimus per pamokas.

Vis dėlto tolesni tyrimai parodė, kad vaikų grupavimas ir skirstymas pagal jų gebėjimus didina mokymosi rezultatų skirtumus (Shaywitz, Holford ir kt., 1995; Shepard, Smith, 1989). Remiantis Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (*UN Convention of the Rights of Child*), prie kurios Estija prisijungė 1992 m. birželio 8 d., kiekvienas vaikas turi teisę į išsilavinimą, kuris suteikia galimybę tobulėti savo individualiu būdu ir pagal savo gebėjimus. Taigi pagrindinis klausimas yra ne tai, ar vaikas pasirengęs prisitaikyti prie mokyklos aplinkos. Derėtų klausti, ar mokykla yra pasirengusi atsiliepti į vaiko poreikius ir savitumą. Todėl kartu su vaiko *mokykline branda* ir *pasirengimu mokyklai* arba vietoj jų turėtume išsamiau aptarti ir pačios *mokyklos pasirengimą*.

Supratimas, kad mokykla ir mokytojai turi prisiimti daugiau atsakomybės dėl pasirengimo, labai išpopuliarėjo (Kagan, 1990; Lewit, Schuurmann, Baker, 1995; Cooney, 1995). Panaši kryptis akivaizdi ir specialiojoje pedagogikoje: tai liudija tokios sąvokos kaip *integracija* ir *neįgaliųjų mokymas įprastinėse klasėse (mainstreaming)*. Šio

požiūrio šalininkai įsitikinę, kad visi žmonės skirtingi ir visi vaikai geba tobulėti pagal savo sugebėjimus; o sėkmė tokiu atveju priklauso nuo aplinkos ir atitinkamo mokymo. Tokiu atveju svarbiausias dalykas – sukurti tokią mokyklą ir jos aplinką, kuri tenkintų skirtingus mokinių poreikius (Farran, Shokoff, 1994).

Žinoma, būna aplinkybių ir vaikų, kuriems dėl specialiųjų poreikių sunku ar net neįmanoma pritapti prie įprastos mokyklos, o įprastai mokyklai prisitaikyti prie jų. Tačiau sprendimo pašalinti vaiką iš įprastos mokyklos vien tik pati mokykla priimti negali. Maža to, sprendimą turi priimti abi pusės, bet prieš tai jis turi būti atidžiai apsvaistytas tėvų, vaiko, mokyklos, mokytojo ir specialisto, atstovaujančio vaiko interesams. Vienintelis aiškus priėmimo į mokyklą kriterijus turėtų būti chronologinis amžius (Shore, 1998; Eesti Vabariigi Haridusseadus, 1992). *Mokykla* turėtų būti *pasirengusi* priimti heterogenines mokinių grupes ir derinti mokymą prie mokinių poreikių bei gebėjimų.

Mokytojo pasirengimas

Mokymasis ir mokymas – tai visų pirma susijusių asmenų sąveika: mokytojas yra tik tarpininkas tarp mokinio ir mokomojo dalyko (Hall, 1998). Pasirengimas mokyklai tokiu atveju daugiausia priklauso nuo mokytojo pasirengimo pastebėti, suprasti savo mokinius ir padėti jiems.

Mokytojo pasirengimas turi du aspektus:

- 1) mokymas, orientuotas į vaiko raidą ir specialiuosius poreikius (tai iš esmės leidžia pastebėti tiek kiekvieno individo sunkumus, tiek ir privalumus bei talentus);
- 2) mokymas, orientuotas į mokymo metodus (tai leidžia įvertinti situacijas ir ieškoti tinkamų mokymo sprendimų bei pasirinkti juos).

Pavyzdžiui, Kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant (*Reading and Writing for Critical Thinking*) projektas orientuotas antrąja kryptimi.

Mokytojas – tai tikrasis asmuo, kuris arba diferencijuoja mokymosi užduotis, arba jų nediferencijuoja. Būtų idealu, jeigu jis:

- a) taikytų įvairius dalyko pristatymo būdus;
- b) skatintų įvairią veiklą, kurios metu mokiniai galėtų suteikti mokomajam dalykui prasmę ir išmokyti jį pagal savo pačių lygį bei asmeninę patirtį;
- c) sudarytų įvairias galimybes mokiniams parodyti, ko jie išmoko (Tomlinson, 1995).

KMUSR projektas supažindina mokytojus su įvairiais mokymo metodais bei metodika. Jis taip pat suteikia platesnį šių metodų pasirinkimo, taikymo, derinimo ir tobulinimo kontekstą bei teorinį pagrindą. Kaip toks, jis *suteikia mokytojui galimybę pastebėti mokinio ypatumus*.

„Kas gi, – galėtume paklausti, – leidžia mokytojui suteikti savo mokiniams tinkamas galimybes?“ Sėkmingos programos esmė – tai pagalba mokiniams susiejant mokomąją medžiagą su savo pačių žiniomis bei patirtimi.

Be to, mokiniai turi turėti galimybę apibrėžti savo tikslus ir poreikius bei išsakyti ir pagrįsti savo požiūrius. Pirmasis KMUSR projekto tikslas – skatinti laisvas diskusijas. Kai mokiniai gali laisvai samprotauti, atsiranda nuomonių bei idėjų įvairovė. Tai reiškia, kad, paneigus įsitikinimą, jog yra vienintelis teisingas atsakymas, dažnai atsiranda tiek nuomonių, kiek ir mokinių (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998, p. 17). Taip tampa akivaizdūs žinių, pasaulio supratimo platesnės prasmės ir vertybių skirtumai. Mokytojas gauna daugiau informacijos, kokį pagrindą turi konkretus mokinis. Svarbiausias programos tikslas ir reikalavimas – priimti ir vertinti skirtingas. Idealiu atveju mokytojo tikslas – dėmesį kreipti ne į mokinių skirtumus bei trūkumus, bet pabrėžti stipriąsias puses ir gebėjimus.

Kaip visuomenė susideda iš žmonių, pasižyminčių labai įvairiais sugebėjimais, interesais, patirtimi ir galimybėmis, taip ir vienos klasės mokiniai atspindi tokią pat įvairovę bei galimybių gausą. Geras mokymas yra toks, kuris atsižvelgia į šiuos

skirtumus pritaikant mokomąją medžiagą ir pasirenkant tinkamą metodiką. Mokymas turėtų būti atitinkamo lygio (Shall, Curtis, 1996). Remiantis Vygotsky'o artimiausios raidos srities modeliais ir Bettso terminais, tai – „mokomasis lygis“, t. y. Kai užduotys, su kuriomis mokinyss savarankiškai nesusidoroja, gali būti išspręstos padedant ar vadovaujant suaugusiajam arba bendraamžiui. Lygis neturėtų būti pernelyg aukštas. Lygi, kurio neįmanoma pasiekti net mokytojui padedant, Bettsas vadina „žlugdančiu“ dėl jo didelio poveikio (Betts, 1946; Vygotsky, 1982). Per žemas lygis neskatina augti ir nepadedą panaudoti mokinio galimybių. Abiem atvejais blėsta interesas ir motyvacija.

Nei „vidutinis lygis“, nei „vidutinis vaikas“ neegzistuoja. Pirmoji KMUSR projekto mokymo modelio pakopa vadinasi *žadinimas*. Ja siekiama nustatyti ir aktyvinti kiekvieno konkretaus vaiko žinias bei įgūdžius. Šalia informacijos apie mokinio lygį mokytojas taip pat sužino, kurie vaikai galėtų padėti vienas kitam bei papildyti vienas kitą. Viena vertus, pagrindinės mokinių žinios ir įgūdžiai skiriasi, antra vertus, mokymosi būdai ir metodai taip pat įvairūs. Labai dažnai metodai priklauso nuo to, kam iš skirtingų modalumų (matymo, girdėjimo, darymo) ir (arba) ankstesnės patirties teikiama pirmenybė. Tuo tarpu vieniems vaikams geriau mokytis tyliai pasižymint, kitiems patinka diskutuoti apie dalykus su draugais, o dar kiti renkasi praktinį bandymą. Pirmenybės teikimas įvairiems mokymosi būdams vadinamas profiliniu mokymu (Tomlinson, 1995) arba pažinimo stiliumi (Tomusk, 1991). Naudodamas įvairius metodus, mokytojas gali atsižvelgti į vaiko individualumą bei prioritetus.

Metodų, skatinančių įvairius mokymosi stilius, naudojimas leidžia mokiniams plėtoti savivoką ir žinias apie save. Naujų mokymo metodų taikymas ir modeliavimas įgalina valdyti jų augimą bei daryti jam įtaką.

Tradicinėje pamokoje, kai mokiniai sėdi eilėmis vienas už kito, sunku pradėti dialogą. KMUSR projektas skatina įprastą pamokos aplinką pertvarkyti taip, kad būtų geriau dirbti poromis bei mažesnėmis ar didesnėmis grupelėmis. Klasės draugai ima geriau pažinti vieni kitus ir atsiskleidžia tos vaikų savybės, kurios įprastuose *mokytojo pateikėjo* ir *mokinio gavėjo* santykiuose dažnai lieka paslėptos.

Sukūrus didesnes bendraamžių tarpusavio sąveikos galimybes, mokiniai aktyviau įsitraukia į pamoką. Mokytojo, kaip tiesioginio žinių šaltinio, vaidmuo pakinta, ir jis tampa tarpininku bei vadovu. Patirtis rodo, kad kolektyvinės mokinių žinios gali būti nepaprastai plačios, o dalijimasis jomis su bendraamžiais mokant vieniems kitus – labai veiksmingas. Nereikia baimintis, kad daugiau žinių turintys mokiniai iš to gaus mažiau naudos. Jų žinios nenukentės; priešingai – naujas vaidmuo ir galimybė dalytis tuo, kas išmokta, dažnai padidina jų motyvaciją ir skatina savarankiškai siekti naujų žinių. Kad šie metodai būtų veiksmingi, mokytojai turi skatinti tolerantišką aplinką, kai sveikamosios bei priimamos įvairiausios nuomonės ir iš nieko nesišaipoma. Siekiant paskatinti mokinius savarankiškai mąstyti, labai svarbu, kad jie žinotų, jog jų nuomonė ir kritinė analizė yra vertinama. Įvairių nuomonių reiškinio ribojimas – tai mokinių mąstymo ribojimas (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998).

Supratimas, kad mokytojas privalėtų turėti galimybę priimti sprendimus, kaip organizuoti mokymo procesą, ir drauge jaustis *labiau atsakingas* už savo veiksmus, yra svarbus KMUSR projekte. Tyrimai rodo, kad, atėmus iš mokytojo teisę spręsti, kaip ir ko mokytis, mokymosi rezultatai pablogėjo (Amspaugh, 1993). KMUSR projektas skatina mokytojo kūrybiškumą pasirenkant ir taikant mokymo metodus. Mokytojai mažiau remiasi vadovėliais ir daugiau dėmesio skiria mokiniams tinkantiems metodams bei teks tams parinkti. Mokytojas veikia kaip kūrėjas ir vadovas, kaip bendradarbiaujantis partneris. Tačiau nedera manyti, kad mokytojui nebereikia tobulinti savo pažintinio ar mokymo stiliaus ir kad visi metodai bei metodika jam tinka vienodai gerai. Mokytojas taip pat gali laisvai rinktis metodus ir bandyti, kurie jam labiau tinka ar patinka.

Mokinio pasirengimas

Šis pasirengimas paprastai nagrinėjamas trimis aspektais: fiziniu, socialiniu ir pažintiniu. *Fizinis* pasirengimas, t. y. ūgis, svoris ir t. t., niekada nebuvo laikomas tiesioginiu priėmimo į mokyklą kriterijumi. Vis dėlto šis veiksnys yra netiesioginis determinantas svarstant, kada vaikas turėtų pradėti eiti į mokyklą. Vaikas gali pradėti lankyti mokyklą tada, kai jis fiziškai gali nueiti į ją savarankiškai. Tokia priežastis nurodoma, kai reikia pagrįsti, kodėl Šiaurės šalių vaikai mokyklą pradeda lankyti vėliau.

Socialinio pasirengimo požiūriu per du pastaruosius dešimtmečius atsirado daug požymių, rodančių, kad jei vaikas neįgyja minimalios socialinės kompetencijos iki maždaug šešerių metų, labai didelė tikimybė, kad jis turės problemų visą gyvenimą (McClellan, Katz, 1993). Tinkamiausias pagrindas numatyti, kaip seksis tolesnis suaugusio žmogaus gyvenimas, yra ne intelekto koeficientas (IQ), pažymiai ar elgesys per pamokas, bet *santykiai su bendraamžiais*. Vaikai, kurių nemėgsta bendraamžiai dėl agresyvaus ar erzinančio jų elgesio, kurie nesugeba artimai bendrauti su savo vienamežiais ar susirasti savo vietą tarp jų, tikriausiai ir ateityje gyvenime turės šių sunkumų (Hartup, 1992). Ypač svarbios pirmosios savaitės pradėjus lankyti mokyklą (Ladd, 1990). KMUSR projekto siūlomi metodai sudaro mokytojams sąlygas stebėti, kaip vaikai, vos pradėję lankyti mokyklą, prisitaiko prie bendraamžių, ir kontroliuoti grupės santykių formavimąsi. Lankstus grupių sudarymas ir vaikų skatinimas bendrauti padeda prisitaikyti ir būti kartu.

Gebėjimas bendradarbiauti ir dalytis taip pat labai svarbus. Bendradarbiavimas reiškia, kad duodamas taip pat ir gauni (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998). Dalijimasis žiniomis praturtina visus proceso dalyvius. Gebėjimas dalytis – labai svarbus gyvenime dalykas. Bendradarbiavimas – tai prielaida aktyviai išitraukti nustatant tikslus ir priimant sprendimus grupėje, o tam savo ruožtu reikia gerų bendravimo įgūdžių, pagarbos ir tolerancijos, gebėjimo siekti tikslo diskutuojant ir dalijantis nuomonėmis, o ne agresyviai. Jei šių įgūdžių neišsiugdoma ankstyvojoje vaikystėje, yra tendencija, kad neveiksminga socialinė sąveika su bendraamžiais įvairiu laiku ir įvairiose grupėse nuolat kartosis, dėl to vaikas, net ir perėjęs į kitas grupes, nuolat bus atstumiamas (Doherty, 1997). Dauguma KMUSR projekto metodų reikalauja diskutuoti, išklausti bendraamžius ir siekti tikslų bendradarbiaujant.

Elgesio normų įvaldymas ir gebėjimas kontroliuoti savo elgesį taip pat yra socialinių įgūdžių dalis. Aktyvi veikla mokykloje, grupėje ar kolektyve reikalauja susikurti tam tikras taisykles ir jų laikytis. Vaikai, kurie tų taisyklių nemoka arba nesilaiko, rizikuoja būti bendraamžių atstumti. Diskusijos per pamokas padeda susikurti taisykles ir jų laikytis, leidžia patiems vaikams stebėti, kaip jų paisoma. Diskutuodami ir svarstydami vaikai ne tik išmoka argumentuoti išreikšti savo nuomonę, bet ir išklausti kitus, palaukti savo eilės, svarstyti, konstruktyviai kritikuoti, paremti savo palaikomus asmenis ir gerbti oponentus. Taisyklės mieliau priimamos, jei nebrukamos iš šalies, bet sukuriamos diskutuojant.

Motyvacija taip pat labai svarbu. Laimėjimai visų pirma labiausiai ir priklauso nuo susidomėjimo ir valios. KMUSR projekto tripakopio pamokos modelio centre – susidomėjimo palaikymas. Mokymas remiasi vaiko žiniomis ir patirtimi, o tai sudaro sąlygas mokiniui naudotis tinkamu mokymosi stiliumi ir metodais, garantuoja laisvę turėti ir reikšti savo nuomonę. Tiek mokytojas turi teisę rinktis ir spręsti, tiek ir mokiniams reikia kontroliuoti savo veiksmus. Mokytojo tikslas – sukurti sąlygas, kuriomis mokiniai galėtų prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ir kurios palaikytųjų susidomėjimą bei motyvaciją.

Skirstydamas vaiko raidą etapais, Eriksonas teigė, kad mokyklos lankymo pradžia turi lemiamą reikšmę *savo vertės pajautimui*. Vaikas, kuriam stinga pasitikėjimo, daug energijos iššvaisto kovodamas su nesėkmės baime ir net nemėgindamas imtis ko nors naujo. KMUSR projektas skatina mokytojus reikšti tikėjimą vaikų jėgomis, nes tai

didina jų pasitikėjimą. Mokiniai turi žinoti, kad jų nuomonės paisoma. Trūkstant pasitikėjimo ir kitų tikėjimo jais, mokiniams stinga drąsos savarankiškai mąstyti (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998).

Darbas mokykloje dažnai laikomas susijusiu su pasirengimu pažinti. Neretai jis suprantamas kaip žinių ir įgūdžių visuma. Vis dėlto dar svarbiau mokymą ir mokymąsi laikyti procesu, o ne produktu. Iki kol pradės lankyti mokyklą, vaikas turi išsiugdyti pirmuosius *bendravimo įgūdžius*: jis turi suprasti, ką sako suaugusieji ir bendraamžiai, gebėti suprantamai reikšti žinias, mintis, norus ir jausmus. Reikėtų turėti galvoje, kad vaikai ateina į mokyklą iš įvairių aplinkų, ir jų bendravimo būdai bei patirtis skiriasi. Kai kurie vaikai mokyklos lankymo pradžioje būna ramesni bei drovesni, ir skubinimas, kad jie pateisintų lūkesčius, gali duoti daugiau žalos negu naudos (Katz, McClellan, 1991). KMUSR projektas sudaro prielaidas pamažu tobulėti vis aktyvesnės saviraiškos linkme. Kitų pavyzdys kartu su faktu, kad niekas nėra pašieptas ir nė viena nuomonė nelaikoma „teisinga“ arba „klaidinga“, sukuria saviraiškai palankų klimatą. Tikslas – laisvai dalytis mintimis. Mažamečiai vaikai taip pat sugeba mąstyti apie sudėtingus dalykus, kurti idėjas ir kritiškai jas nagrinėti. Bendravimo įgūdžiai glaudžiai susiję ir su akademinių įgūdžių, ypač skaitymo bei rašymo, ugdymu, ir su sėkmingu socialinių santykių formavimu.

Mokyklinė branda dažnai vertinama pagal skaitymo įgūdžius. Mokiniai, kurie neišmoksta skaityti per pirmus trejus mokykloje praleistus metus, susiduria su nepaprastai dideliais sunkumais, kai iš jų nuolat reikalaujama „skaityti, kad išmoktų“ (The National Center to Improve Tools for Educators, 1996). Todėl pradėjus lankyti mokyklą neproporcingai daug dėmesio skiriama skaitymo metodams mokytį. Nors tai ir svarbu, bet taip pat nereikėtų pamiršti tikslo – išmokyti *raštingumo* ir išlaikyti mokinių susidomėjimą bei norą naudotis juo. Raštingumas apima gebėjimą įsiminti faktus, bendrą supratimą, naudojimąsi informacija analizuojant ir savitai mąstant (Blair, 1998). Vos ėmę lankyti mokyklą, vaikai turėtų būti mokomi raštingumo pasitelkiant tiek žodines, tiek rašytines formas. Raštingumas yra socialinis, o ne raidos įgūdis.

KMUSR projekto dėmesys sutelktas į savarankiško mąstymo įgūdžių ugdymą skaitant ir rašant. Mokymas paremtas sąvokų ir žodyno turtinimu, bendrų žinių gausinimu ir supratimą skatinančiais metodais, tokiais kaip apibendrinimas, numatymas, stebėjimas ir t. t. Vaikai tampa teksto šifruotojais (*iš kur aš tai žinau?*), jo dalyviais (*ką tai reiškia?*), vartotojais (*kaip galiu tuo pasinaudoti?*), analitikais ir vertintojais (*ką man tai reiškia?*) (Hall, 1998).

Tiek mokymosi įgūdžių, tiek ir mokymosi metodų reikia mokytį. KMUSR projekto dėmesys sutelktas ne tik į faktus ir žinias, bet ir į jų panaudojimą. Tikslas – padėti vaikams tapti nepriklausomais ir visą gyvenimą besimokančiais žmonėmis (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1998). Tyrimai rodo, kad mokymosi sunkumai, patirti mokykloje per pirmuosius trejus metus, turi tendenciją vėl iškilti ir stiprėti. Neveiksmingi mokymosi metodai ar netgi neišbaigti veiksmingi metodai silpnina vaiko, mokytojo ir mokyklos galimybes... Anksti pastebėjus individualius vaiko skirtumus, galima labai padėti jam sėkmingai tvarkyti visą likusį gyvenimą.

Literatūra

Amspough, L. B. (1993). *Does Anybody Care?* Phi Delta Kappan, 74 (9), pp. 714-717.

Begley, S. (1996). „Your Child's Brain.“ *Newsweek*, February 19: pp. 55-61.

Betts, E. A. (1946). *Foundation of Reading Instruction*. New York: American Book.

- Blair, T. (1998). Achieving a Balanced Literacy Program: Making Distinction between Goals and Instructional Techniques. *Developing Language and Literacy: The Role of the Teacher*. Shiel, G., Ni Dalaigh, U. (Ed.) Reading Association of Ireland.
- Cooney, M. (1995). Readiness for School or for School Culture? *Childhood Education*, V 01. 71, No. 3, pp. 164-166.
- Crnic, K., Lamberry, G. (1994). Reconsidering School Readiness. Conceptual and Applied Perspective. *Early Education and Development*. Val. 5, No. 2, pp. 99-105.
- Doherty, G. (1997). *Zero to Six: The Basis for School Readiness*. Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development, Canada.
- Eesti Vabariigi Haridusseadus (Law of Education in Republic of Estonia). March 23 1992.
- Eesti Vabariigi Lastekaitseadus. Vastu võetud 08. Juunil 1992.a.
- Farran, D. c., Shokoff, J. P. (1994). Developmental Disabilities and the Concept of School Readiness. *Early Education and Development*, Val. 5, No. 2.
- Gredler, G. R. (1980). *School Readiness: Assessment and Educational Issues*. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Hall, K. (1998). Our Nets Define what We shall Catch: Issues in English Assessment in England. *Developing Language and Literacy: The Role of the Teacher*. Shiel, G., Ni Dalaigh, U. (Ed.) Reading Association of Ireland.
- Hartup, W. W. (1992). Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1992. ED 345 854.
- Kagan, S. L. (1990). *Readiness 2000: Rethinking Rhetoric and Responsibility*. Phi Delta Kappan, 72, 272-279.
- Katz, L. G., McClellan, D. (1991). Teacher's Role in Children's Social Development. Urbana, Illinois. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61 (4): 1081-1100.
- Lewit, E. M., Shuurmann Baker, L. (1995). School Readiness. The Future of Children, Val. 5, NQ 2.
- McClellan, D. E., Katz, L. E. (1993). Young Children's Social Development: A Checklist. ERIC Digest, <http://ericae.net/edu/ed356100.htm>.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- Okon, W., Wilgocka-Okon, B. (1973). *The School Readiness Project*. Paris: UNESCO.
- Schweinhart, L. J. (1994). Lasting Benefits of Preschool Programs. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL. ED 365 478.

Shall, J. S., Curtis, M. E. (1996). Teaching the Disabled or Below-Average Reader. What Research Has to Say about Reading Instruction. Samuels, S. J., Farstrup, A. E. International Reading Association.

Shaywitz, B. A., Holford, T. R., Holahan, J. M., Flecher, J. M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Shawitz, S. E. (1995). A Matthew Effect for IQ but not for Reading: Results from a Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, Val. 30, No. 4, 894-506.

Shepard, L. A., Smith, M. L. (1989). Escalating Kindergarten Curriculum. ERIC Digest: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood.
<http://ericps.crc.uiuc.edu/readyweb/library/pre1990/shepard89html>.

Shore, R. (1998). Ready Schools. Of Primary Interest, Val. 5, No. 2.

Smith, M. L., Shepard, L. A. (1998). Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers Beliefs and Practices. *American Educational Research Journal* 25, 307-333.

Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, c., Walter, S. (1997). *Promoting Critical Thinking. Reading and Writing for Critical Thinking Project. Guidebook II*

The National Center to Improve Tools for Educators (NCITE) (1996). Learning to Read / Reading to Learn Campaign. Helping Children with Learning Disabilities to Succeed.

Tomlinson, C. A. (1995). Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom. ERIC Digest E536 http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed389141.html.

Tomusk, V. (1991). *Kognitiivne stiil tekst, moistmine* (Cognitive style, text, comprehension). Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Instituut.

Tulva, T., Kolga, V. (1984). *Koolivalmidusja selle kujunemine. 6pitulemuste kujunemine ja koolivalmdus* (School Readiness and Formation of it. Learning Outcomes and School Readiness). TpedI, pr. 157-168.

UN Convention of the Rights of Child (Adopted in Estonia 08.06.1992).

Vygotsky, L. S. (1982). Мышление и речь. Психологиčeskije issledovanija (1st ed. 1934). In: Vygotsky L. S., *Sobranie sočinenija, Tom 2. Problemy obščej psichologii* (s. 5-361). Moskva. Pedagogika.

**Meeli Pandis - Talino pedagoginio universiteto bei Tartu universiteto dėstytoja
Estijos skaitymo asociacijos prezidentė. Estijos atstovė Tarptautinės skaitymo
asociacijos Europos tarptautinės plėtros komitete.**
