

KLAIPĖDOS UNIVERSITETO
SOCIALINIŲ IR HUMANITARINIŲ MOKSLŲ FAKULTETO
PSICHOLOGIJOS KATEDRA

ŠUNS ASISTUOJAMŲ SKAITYMO UŽSIĖMIMŲ
POVEIKIS ANTROS KLASĖS MOKINIŲ SKAITYMO
MOTYVACIJAI BEI ĮGŪDŽIAMS

Konsultavimo psichologijos studijų programos
magistro baigiamasis darbas

Autorius (-ė)

Gabija Bružaitė

Vadovas (-ė)

doc. dr. Liana Brazdeikienė

Klaipėda, 2020

Turinys

IVADAS	4
TERMINŲ ŽODYNĖLIS	7
1. LITERATŪROS APŽVALGA	8
1.1. Skaitymo ypatumai	8
1.1.1. Kognityvinių bei neurobiologinių sąlygų reikšmė sklandžiam skaitymui	8
1.1.2. Skaitymo sunkumai	9
1.1.3. Motyvacijos reikšmė skaitymo procesui	11
1.1.4. Šeimos aplinkos raštingumo reikšmė skaitymo procesui.....	13
1.2. Pagalbos teikimo galimybė, skaitymo proceso gerinimui	15
1.2.1. Papildomi skaitymo užsiėmimai	15
1.2.2. Šuns asistuojamos programos	16
1.2.2.1. Šuns asistuojami skaitymo užsiėmimai	16
1.2.2.2. Šuns asistuojamos terapijos ir šuns asistuojami užsiėmimai.....	19
2. TYRIMO METODIKA	22
2.1. Tyrimo dalyviai	22
2.2. Įvertinimo būdai	23
2.3. Tyrimo eiga	26
2.4. Duomenų apdorojimas.....	28
3. TYRIMO REZULTATAI	29
3.1. Namų aplinkos raštingumo ypatumai	29
3.2. I grupės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas.....	31
3.2.1. Prasmingi ir neprasmingi perskaityti žodžiai	31
3.2.2. Skaitymo motyvacija.....	32
3.3. II grupės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas	34
3.3.1. Prasmingi ir neprasmingi perskaityti žodžiai	34
3.3.2. Skaitymo motyvacija.....	35
3.4. III grupės rezultatų, prieš ir po kontrolinio laikotarpio, palyginimas.....	37
3.4.1. Prasmingi ir neprasmingi perskaityti žodžiai	37
3.4.2. Skaitymo motyvacija.....	38
3.5. Visų grupių rezultatų pokyčio palyginimas.....	40

3.5.1. Prasmingi ir neprasmingi perskaityti žodžiai	40
3.5.2. Skaitymo motyvacija.....	41
4. REZULTATŲ APTARIMAS	44
5. IŠVADOS	52
LITERATŪRA	54
SANTRAUKA	59
SUMMARY	61
PRIEDAI	63

ĮVADAS

Skaitymas – ko gero, vienas svarbiausių informacijos gavimo būdų. Žinant sutartinių ženklų (raidžių) reikšmes, bei gerai įvaldžius jų iššifravimo (skaitymo) būdą – mes galime įsisavinti neribotą kiekį informacijos (Pobrein, 2006; Sokal & Piotrowski, 2011; Haak, Downer & Reeve, 2012). Tačiau pats skaitymas yra ne tik be galo sudėtingas psichofiziologinis procesas, kuriame dalyvauja kalbinės motorikos, klausos bei regėjimo analizatoriai, bet ir daug pastangų reikalaujantis, įvairių psichologinių faktorių nulemtas įgūdis, kuris formuojamas per tinkamą bei intensyvią praktiką (Ambrukaitis, 2006).

Rašytinė informacija vyrauja visur. Nenuostabu, jog tai yra vienas iš 3 pagrindinių komponentų (skaitymas, rašymas ir skaičiavimas), į kurių mokymą vis dar orientuota daugumos visuomenių ugdymo sistema (Pirih, 2015). Tačiau ne visi vaikai geba vienodai lengvai išmokti greitai ir sklandžiai skaityti. Kartais, dėl įvairiausių priežasčių, mokinys negali įveikti skaitymo barjero, o tai stipriai atsiliepia ne tik jo įgūdžių bei gebėjimų vertinimui, bet ir tolimesniam mokymuisi. Vaikas pradeda vengti užduočių, kurios reikalauja skaitymo, atsisako skaityti viešai, taip neatitikdamas kriterijų, kuriuos kelia ugdymo sistema. Negana to, neišmokus sklandžiai skaityti bei vengiant su skaitymu susijusios veiklos - paliekama spraga, trukdanti tolimesniam žinių bagažo kaupimui (Harlaar, Thompson, Deater-Deckard, DeThorne & Petrill, 2011; Linder, Mueller, Gibbs, Alper & Freeman, 2018).

Manoma, jog ypač svarbu vaikams išmokti sklandžiai skaityti iki trečiosios klasės, kadangi šiuo laikotarpiu, žmogus, nuo elementariojo (dekoduojančiojo) skaitymo, pereina prie paremto percepcine (suvokiamąja) strategija. Kuomet skaitymo procesas pradeda remtis suvokimu – vaikas skaityto greitai, taisyklingai, suvokia skaitomą tekstą, geba prasmingai bendrauti raštu. Šis įgūdis pradeda ryškėti II klasėje, o (palankiomis sąlygomis) įsitvirtina III klasėje. Jei įgūdis nesusidaro – gali laukti rimti mokymosi sunkumai vėlesnėse klasėse. Tačiau, jei kilo problemų jau elementariojo (dekoduojančiojo) skaitymo metu ir jos nebuvo sprendžiamos – gali kilti sunkumų pereinant į percepcinio skaitymo etapą bei lemti tolimesnius sunkumus (Gedutienė ir kolegės, 2008; McGeown, Osborne, Worhurst, Norgate & Duncan, 2016).

Vieni autoriai teigia, jog skaitymas yra šeimos arba visuomenės, kurioje vaikas gyvena, kultūros pastūmėtas dalykas, kurį galima koreguoti papildomomis skaitymo užduotimis (Gauvain, Savage & McCollum, 2010). Tiek tėvai, tiek mokytojai neturėtų pro ausis praleisti vaiko daromų klaidų ir užfiksavus jas – pataisyti, kad nesiformuotų klaidingas skaitomų žodžių tarimas (Ambrukaitis, Ališauskas, Labinienė ir Ruškus, 2003). Taip pat, pakankamai veiksminga pagalba būtų, jei vaikas praleistų kuo daugiau laiko praktikuodamasis skaityti, gautų tinkamo pobūdžio atgalinį ryšį, apie daromas klaidas, būtų suteikta informacija apie kylančius neaiškumus skaitant,

pateikiamas klaidų kontekstas, priskiriama semantinė reikšmė, kuri padėtų ilgesniam laikui įsiminti, kur buvo padaryta klaida, bei palaipsniui jos nebekartoti (Sperling, Barwasser & Grünke, 2019; Martin-Chang, 2017; Ates, 2019).

Tuo tarpu, kitų tyrėjų nuomone, vienas svarbiausių aspektų, norint išmokti skaityti – vidinė motyvacija. Bėda ta, jog neretai vaikui nepasisekus – mokytoja, tėvai ar bendraklasiai teikia įvairialypį negatyvaus pobūdžio atgalinį ryšį. Bėda, galbūt, nebūtų didelė, jei atgalinis ryšys būtų suteikiamas tinkamai. Negatyvus atgalinis ryšys gali reikštis tiek patyčiomis ar pajuoka, sulaukiama iš bendramokslų, tiek, atrodytų nekalta, tėvų ar mokytojų teikiama korekcija, papeikimu, pabarimu, moralu ir t.t. Vis pasikartojantis negatyvus atgalinis ryšys, gali turėti neigiamos įtakos vaiko savęs vertinimui, kurio „dėka“ mažėja motyvacija, o tai gali sąlygoti vengimą skaityti, dedamų pastangų mažėjimą, kas reikštų problemos gilėjimą. Tad, šio požiūrio besilaikančių tyrėjų nuomone, norint vaikui padėti įveikti skaitymo problemas, pirmiausia, būtina sukurti sąlygas skaityti, nepatiriant per daug neigiamo grįžtamojo ryšio poveikio – keliant savęs vertinimą bei motyvaciją (Linder et al., 2018).

Pastebėta, jog būtent tokį skaitymą galima užtikrinti į pagalbą pasitelkus šuns asistuojamus užsiėmimus, turinčius galias terapines bei edukacines šaknis (Kirnan, Siminerio & Wong, 2016). Tokio pobūdžio užsiėmimų metu, vaikas, patogiausiai įsitaisęs, skaito pasirinktas, jam įdomias, knygas šuniui. Gyvūnas, savo ruožtu, nereaguoja į vaiko daromas klaidas, netaiso jų ir neteikia kitokio negatyvaus pobūdžio grįžtamojo ryšio. Tai padeda vaikui atsipalaiduoti, labiau pasitikėti savimi, tad, tikėtina, jog kyla ir vidinė motyvacija skaityti (Linder et al., 2018).

Tokio pobūdžio užsiėmimuose dalyvauja tik specialius mokymus praėjęs vedlys (specialistas) bei terapeuto testą išlaikęs jo keturkojis. Verta pabrėžti ir tai, jog šie užsiėmimai jokiū būdu nepakeičia mokyklos bei joje vedamų skaitymo pamokų – tai labiau papildoma priemonė, pagalba vaikui, kuriam sunkiau sekasi skaityti, jis nespėja su bendraamžiais, dėl to atsiranda minėtosios mokymosi spragos, nepasitenkinimas savimi, motyvacijos mažėjimas (Lenihan, McCabb, Diurba, Linder & Freeman, 2016).

Taigi, vyraujant skirtingai tyrėjų nuomonei apie skaitymo proceso formavimui svarbiausius veiksnius – darosi be galo smalsu išsiaiškinti, kas iš tiesų turi didžiausią teigiamą reikšmę skaitymo tobulėjimui jauname amžiuje. Tai mėginsime įgyvendinti, pasitelkdami pakankamai skirtingo pobūdžio skaitymo užsiėmimus bei vertindami jų poveikį antros klasės mokinių skaitymo komponentams (motyvacijai bei žodžių dekodavimo įgūdžiams).

Tyrimo tikslas – palyginti, skirtingo pobūdžio, skaitymo įgūdžių gerinimo užsiėmimų poveikį antros klasės mokinių skaitymo motyvacijai bei žodžių dekodavimo įgūdžiams.

Tyrimo uždaviniai:

1. Sukurti Papildomo skaitymo bei Skaitymo su šuniu, grupėms pritaikytus metodus.
2. Palyginti I eksperimentinę, II eksperimentinę bei kontrolinę (III) grupes, pagal namų aplinkos raštingumo 4 komponentus.
3. Palyginti I eksperimentinės grupės žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po intervencijos;
4. Palyginti II eksperimentinės grupės žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po intervencijos;
5. Palyginti kontrolinės (III) grupės žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po kontrolinio laikotarpio;
6. Palyginti I eksperimentinės, II eksperimentinės bei kontrolinės (III) grupių rezultatų pokyčius, gautus po eksperimento.

TERMINŲ ŽODYNĖLIS

- Skaitymo sunkumai – dėl įvairių priežasčių (fiziologinių, kognityvinių ar psichologinių) atsiradęs (arba tinkamai laiku nesusiformavęs) negebėjimas sklandžiai ir kokybiškai skaityti, pagal toje kultūroje/visuomenėje nusistovėjusias normas, atitinkančias skaitytojo amžių (Akyol & Boyaci-Altınay, 2019).
- Žodžių dekodavimas – vaizdinių simbolių, kuriais užkoduota tam tikra informacija, tapšmas reikšme skaitančiojo mintyse (Smith, 1977; cit. Pūtytė, 2005, p. 8).
- Motyvacija skaityti - asmens savęs, kaip skaitytojo, vertinimas, nusiteikimas, mėgavimasis skaitymu, taip pat reakcija į skaitymo užduotis, daromas klaidas. Kartais, nuo motyvacijos priklauso ir skaitymo greitis, bei kokybė (Styck et al, 2019).
- Namų aplinkos raštingumas – namų aplinkoje demonstruojamas elgesys, susijęs su skaitymu bei rašymu, kuriamos sąlygos tobulėti, diegiamos vertybės (Niklas & Schneider, 2013).
- Gyvūno asistuojama terapija - specialisto taikoma terapija, kurios metu, asistuojant terapiniam gyvūnui (jis pasitelkiamas kaip motyvacijos ir/ar apdovanojimo šaltinis), siekiama pagerinti asmens fizines, socialines, emocines, ar kognityvines galimybes (Kirnan et al, 2016).
- Gyvūno asistuojamas užsiėmimas - veikla, kuri padeda kelti asmens motyvacijos, akademinį pasiekimą, ar bendros gyvenimo kokybės lygmenį. Ją gali vesti specialistas, arba apmokytas savanoris, kartu su sertifikuotu šunimi. Tokio pobūdžio veikla, paprastai, būna standartizuota ir trunka tiek, kiek abi suinteresuotos pusės jaučia poreikį (Kirnan et al, 2016; Glenk, 2017; Loveridge, 2017).
- Gyvūno asistuojama intervencija – bendras terminas, norint pavadinti gyvūno asistuojamą terapiją bei gyvūno asistuojamą užsiėmimą, kaip veiklą, neskiriant pagal ypatybes (Kirnan et al, 2016).

1. LITERATŪROS APŽVALGA

1.1. Skaitymo ypatumai

1.1.1. Kognityvinių bei neurobiologinių sąlygų reikšmė sklandžiam skaitymui

Norint, kad vaikas išmoktų sklandžiai bei kokybiškai skaityti, būtinos kelios sąlygos: *Pirmiausia, sėkmingam mokymo procesui užtikrinti reikalinga pakankamai gerai išvystyta mokinio šnekamoji kalba. Mokinio regimieji, kalbinės motorikos, kalbinės klausos analizatoriai, intelektas, gebėjimas suvokti abstrakčius dalykus – negali būti sutrikęs, kadangi skaitymo įgūdžių sėkmingą lavinimą užtikrina būtent vaiko normalios raidos ypatumai* (Ambrukaitis, 1996; cit. Pobrein, 2006, p. 5).

Sėkmingu atveju (kuomet vaiko raida nėra sutrikusi), skaitymo (bei jo mokymosi) procesas, neurobiologiniu požiūriu, vyksta, kai dirgiklis (grafinis vaizdas) veikia regos receptorius, regėjimo organas priima impulsą, kurį įcentriniais nervais perduoda į galvos smegenų jutimines ląsteles. Jutiminėse ląstelėse, vyksta impulso atpažinimo procesas, analizė, o vėliau apdorota informacija keliauja į motorinį centrą, iš kurio, išcentriniais nervais, signalai siunčiami į kalbėjimui reikalingus organus – žodis ištariamas (garsiai arba mintyse) (Ambrukaitis, 2006).

Anot R. Gedutienės (2017), vaikas, norėdamas išmokti kokybiškai ir taisyklingai skaityti, turi įveikti keletą užduočių: *Pseudoskaitymo ir pseudorašymo* (kuomet vaikas imituoja skaitymą jau ankstyvame amžiuje, žiūrėdamas į paveikslėlius kuria istoriją ir tokiu būdu, tarsi, ruošiasi didžiajam skaitymo mokslui, suvokia, kam reikalingas raštas); *Logografinę* (vaikas įsimena žodžio/raidės/skiemens grafinę išvaizdą ir kartais net gali teisingai užrašyti bei perskaityti žodžius, tačiau šis mokėjimas nėra tikras – jis atitinka grafinio vaizdinio įsiminimą ir bandymą atkartoti kažką panašaus bei susieti su tam tikru garsiniu pavidalu); *Abėcėlinę* (suvokiama, kas yra pavienės raidės ir tai, kad žodžiai yra iš jų sudaryti. Tokiu būdu galima skaidyti vientisus žodžius į pavienes raides, bei kiek sudėtingesnius skiemenis, o tuomet po truputį skaityti prasmingą žodį); *Ortografinę* (daug kartų matyti žodžiai nebeskaidomi į pavienes raides, ar skiemenis – jie manomi kaip vientisi elementai, kurių atpažinimo dėka greitai atmintyje surandama prasmė, o skaitymas pasidaro gana greitas).

Patyręs skaitytojas, nedėdamas į savo veiklą per daug pastangų, paprastai tekstą apdoroja žodžiais, ar jų junginiais (vienu metu apimdamas 2-3 žodžius), o ne pavieniais simboliais. Vyksta savotiškas „šuoliavimas“ per teksto eilutes (jei tekstas lengvesnis, vienoje eilutėje gali būti 4-5 šuoliai, o jei pasitaiko sudėtingesnis 10-11 šuolių). Taip pat, atrodo, nededant per daug papildomų pastangų – šuolių per tekstą metu, ne tik aprėpiami žodžiai ar jų junginiai, bet ir automatiškai užfiksuoja skyrybos ženklai, nesunkiai keičiamas skaitymo tempas. Jei tekstas pasitaiko sunkesnis – galimas sustojimas ir grįžimas į neaiškią vietą, o tuomet skaitoma lėčiau, dedant

daugiau sąmoningų pastangų. Be to, išmokus skaityti, nesunkiai suvokiamas skaitomas tekstas, jo prasmė, numatomas net neperskaitytas tekstas, vos patekęs į periferinį regos lauką, bei dalinai suvokiama jo prasmė (Ambrukaitis, 2006). Trumpai tariant, įgudęs skaitytojas pasižymi:

- fonologiniais gebėjimais;
- gebėjimu raides sisteminti į žodžius;
- skaityti greitai, beveik nepadarant klaidų, neįdedant per daug sąmoningų pastangų;
- turimu plačiu žodynu;
- gebėjimu atsirinkti sau reikšmingą informaciją, iš viso skaityto teksto bei ją pritaikyti praktikoje (Sperling et al, 2019; Costa, Edwards & Hooper, 2016).

Tuo tarpu, pradedantysis skaitytojas turi be galo siaurą regėjimo lauką, o rašytinį žodį suvokia ne kaip visumą, bet kaip eilę greta surašytų raidžių. Žvilgsnis gana dažnai pasukamas atgal į jau skaitytą tekstą, o tariant žodį – ištariamais pavieniais garsais, kurie neleidžia suvokti jokios perskaityto žodžio prasmės (Ambrukaitis, 2006).

Kad ir kaip bebūtų svarbi sąlyginio skaitymo reflekso dalių darni tarpusavio sąveika, išmokimui ir sklandžiam skaitymui nemažiau svarbūs ir kiti procesai. Skaitymo, jokių būdu, negalima atsieti nuo atminties, dėmesio, mąstymo, vaizduotės procesų, kurie dalyvauja teksto supratimo, suvokimo, interpretacijos ir net išliekamosios prasminės teksto vertės įsisavinimo procesuose (Ambrukaitis, 2006; McGeown, 2015; Assiri, 2014).

Pastebima, jog sklandžiam skaitymo procesui be galo svarbus ne tik pakankamas asmens protinis intelektas, bet ir tinkamas darbinės atminties funkcionavimas (De Weerd, Desoete, & Roeyers, 2012). Taip pat, pastebėta, jog asmenys, pasižymintys sutrikusia skaitymo funkcija – pasižymi ir sutrikusia selektyvaus bei nuoseklaus dėmesio (angl. selective and continuous attention) funkcija, todėl manoma, jog dėmesio funkcija yra ypač svarbi sklandžiam skaitymo procesui (Kuruyer, Akyol, Karli Oguz & Has, 2016).

Tad, galima teigti, jog norint, kad žmogus išmoktų skaityti sklandžiai būtini jo fonologiniai, dekodavimo įgūdžiai, biofiziologinių procesų sklandi veikla bei metakognityviniai gebėjimai (Styck, Villarreal & Watkins, 2019; Aghaie & Zhang, 2012).

1.1.2. Skaitymo sunkumai

Skaitymo sunkumai net ir išsivysčiusiose civilizacijose yra itin dažni ir aktualūs. Panašu, jog maždaug 15-20% mokinių reikalinga papildoma intervencija, kuri padėtų gerinti skaitymo kokybę (Pobrein, 2006).

V. Pobrein (2006) pastebi, jog pradinių klasių mokiniai daro pakankamai įvairių klaidų: negeba sieti raidės su garsu, praleidžia raides, skiemenis, o kartais net žodžius. Neretais atvejais,

vienas raides keičia kitomis, negeba raidžių jungti į vientisus skiemenis, jų paversti į žodžius. Taip pat, neretai žodžiai tiesiog būna spėliojami.

Negebėjimą sklandžiai skaityti, gali lemti ir fiziologiniai duomenys. Jei vaikas yra sutrikusio intelekto, nėra pakankamai išsivystę jo klausos, regos, kalbiniai organai, turi dėmesio sutrikimų ar panašių sunkumų – jo raida gali savaime vykti lėčiau, tame tarpe ir skaitymo įgūdžių lavinimas tampa sudėtingesnis, bei trunkantis kur kas ilgiau, nei paprastai (Ambrukaitis, 2006; Pobrein, 2006). Retesniais atvejais galima kalbėti ir apie atsirandančius skaitymo sutrikimus, kurių sunkumais pavadinti niekaip nebeišeina.

Sutrikimų atsiradimui dažnai didelės įtakos turi atsineštas genofondas, kuris gali lemti kiek kitokį procesų veikimo principą, nei įprasta. Dėl kitokio funkcijų veikimo atsiranda tokie sutrikimai, kaip: *disleksija* (geras kalbos supratimas, tačiau prasti žodžių skaitymo ir rašymo įgūdžiai), *specifinis skaitymo supratimo sutrikimas* (prastas kalbos supratimas, tačiau žodžių skaitymo įgūdžiai pakankamai geri) bei *mišrus sutrikimas* (prastas kalbos supratimas ir prasti skaitymo įgūdžiai) (Gedutienė, 2017).

Skaitymo sutrikimai paprastai išryškėja jau pirmoje klasėje, kuomet pastebima, jog vaikas negeba pažinti, įsiminti, atskirti raidžių, jungti jų į skiemenis. Vėliau, bandant skaityti greitai – žodžiai dažnai būna tiesiog spėliojami, pakeičiama jų prasmė, negebama tinkamai dekoduoti, o kartais net atpažinti žodžio, kuris neturi jokios prasmės. Pradeda ryškėti atitinkamam sutrikimui būdingos negebėjimų formos (Ambrukaitis ir kiti, 2003; Gonzalez-Castro, Rodriguez, Nunez, Vallejo & Gonzalez-Pienda, 2014). Tačiau šiame darbe sutrikimų neliesime, mus domins tik pasireiškiantys skaitymo sunkumai.

J. Abrukaičio (2006) teigimu, dažnai skaitymo sunkumai atsiranda, kuomet vaikas negeba atskirti panašių (artikuliaciniu bei akustiniu požiūriu) garsų, arba nepajėgia analizuoti ir sintetinti garsinės informacijos. Kai kurie painioja panašios grafinės formos raides, arba tiesiog negali įsiminti atskirų raidžių. Prie to prisideda ir galimas prastas darbinės atminties funkcionavimas (De Weerd et al, 2012).

Ypač dažnai pasitaiko nuolatinis skiemenų ir žodžių kartojimas, dėl kurio lėtėja skaitymo tempas, o tai kelia nemažą įtampą, nuovargį skaitančiajam – tekstas pasidaro beprasmis, nuobodus, neįmanoma suvokti, apie ką eina kalba, todėl patiriamas nepasitenkinimas pačius skaitymu (Pobrein, 2006).

Su patiriamu nepasitenkinimu skaitymo procesu – krenta ir bendra motyvacija skaityti, po truputį pradeda demonstruoti vis stipresnius neigiamus jausmus visam skaitymo procesui, kol ši veikla pasidaro nemaloni, ar net kankinanti. Individas pradeda vengti visų susijusių užduočių, dėl ko, dažnai, stipriai nukenčia visas mokymosi procesas - įsisukama į savotišką „užburtą ratą“ (Linder et al., 2018). Tiesa, motyvacija skaityti krenta dėl daugelio aspektų (čia paminėta tik maža dalis –

kiek plačiau tai aptarsiu 1.1.3 skyriuje), tačiau, pastaruoju metu, pastebėjau, jog vis daugiau tyrėjų pradeda kalbėti apie skaitymo motyvaciją, kaip ypač reikšmingą sąlygą sklandžiam, tvirtam bei prasmingam skaitymo procesui.

Be jau aptartų sąlygų, esama dar bent keletu mažiau eskaluojamų, tačiau taip pat be galo reikšmingų aspektų. Negebėjimą laiku išmokti skaityti gali lemti ir vaiko nepakankamas brandumas, socialinių – kultūrinių pagrindų nebuvimas, tėvų nesirūpinimas vaiko gerove bei kiti panašūs veiksniai, susiję su aplinkos poveikiu, kurioje vaikas auga, joje matomu pavyzdžiu (Ambrukaitis, 2006).

Z. E. K. Kayabasi (2017) po atlikto kokybinio tyrimo teigia, jog jos tyrime dalyvavusios mokytojos, susidūrusios su mokinių skaitymo sunkumais, buvo linkusios pirmaisia sieti juos su šeimos aplinka bei joje vyraujančiomis problemomis, o tik vėliau pagalvodavo ir apie mokinio intelektinius, kognityvinius, fiziologinius bei psichologinius veiksnius, kurie galimai taip pat turi įtakos atsiradusiems sunkumams.

Taip pat, sunkumų gali kilti, kuomet vaikas mokykloje mokosi skaityti ne savo gimtąja kalba, ypač, jei ją retai tenka vartoti įprastinėje aplinkoje (Sperling et al., 2019).

Tad, galima manyti, jog skaitymo procese pasireiškę sunkumai gali atsirasti dėl labai įvairių aspektų: nuo kognityvinių bei psichofiziologinių, iki motyvacijos praradimo, ar socialinių/namų aplinkos sąlygų.

1.1.3. Motyvacijos reikšmė skaitymo procesui

Kaip jau minėjau, vis dažniau tyrėjai kalba apie tai, jog motyvacija, yra vienas pagrindinių veiksnių, padedančių asmeniui įveikti net ir sudėtingiausias (tame tarpe ir mokymosi) užduotis, užuot pasidavus ir numetus jas į šalį (Parsons et al, 2018). Motyvaciją skaityti parodo: asmens savęs, kaip skaitytojo, vertinimas, nusiteikimas, mėgavimasis skaitymu, reakcijos į skaitymo užduotis, daromas klaidas, o kartais net skaitymo greitis bei kokybė (Styck et al, 2019).

K. M. Styck ir kolegės (2019) pastebi, jog paprastai, atliekamuose tyrimuose, kuriuose yra nagrinėjami sklandaus skaitymo veiksniai – kalbama tik apie kognityvinius, fiziologinius procesus, visai užribyje paliekant motyvacijos reikšmę skaitymui. Ypač keblu būna tuomet, kai tyrimo dalyviai, tarsi, turi tiek fiziologines, tiek kognityvines galimybes, tačiau skaitymas sekasi ne taip gerai, kaip norėtusi. Tai ypač svarbus ir reikšmingas veiksnys pradinių klasių mokinių būsimam sėkmingam skaitymui, jo kokybei, greičiui bei literatūriniam pasitenkinimui (Parsons et al, 2018).

Anot R. Komiyama ir A. McMorris (2017), bei S. P. McGeown ir kolegų (2016) kiekvienas žmogus yra veikiamas vidinės bei išorinės motyvacijos skaityti. Šiuo atveju, *vidinė motyvacija* – tai įgimtas noras pažinti, tyrinėti, sužinoti, išmokti ir pritaikyti įgytas žinias, gerinant savo gyvenimo kokybę. Tačiau, problema dažniausiai atsiranda, ir vidinė motyvacija būna pažabojama, kuomet

aktyviai, į skaitymo procesą, įsitraukia *išoriniai „motyvatoriai“*. *Išorinė motyvacija*, dažnai (nors ne visada), pasižymi ypač didele kontrole, suvaržymu, apribojimu ir neigiamų emocijų kėlimu, o pasireiškia reikiamybe skaityti tai, kas asmeniui, galbūt, nėra aktualu, įdomu, praktiškai pritaikoma, bei, neretai, dar ir išdėstyta be galo sudėtingu, nuobodžiu tekstu.

Tačiau išorinė motyvacija nebūtinai turi būti suprantama, kaip prievartinė, kažkieno iš šalies primesta prievolė skaityti tam, kad išvengtum bausmės, ar gautum atlygį. Išorinė motyvacija gali būti suvokiama ir kaip palanki, skatinanti, motyvuojanti, saugi, jauki socialinė aplinka (o jei tiksliau – įvairūs jos aspektai). Kitaip tariant, jei žmogus, patekęs į tam tikrą aplinką, jausis tvirtai, saugiai, jaukiai ir dar gaus pastiprinimą domėtis, skaityti bei aptarinėti skaitymo metu padarytus atradimus – galima tikėtis aktyvėjančio atitinkamo socialinio elgesio, susijusio su domėjimusi literatūra bei mokslu apskritai (Wohlfarth, Mutschler, Beetz & Schleider, 2014)

L. Mata (2011) pažymi, jog skaitymo motyvacija jokių būdu negali būti apibrėžiama, kaip objektas, kurį žmogus turi, arba ne. Motyvaciją sudaro eilė komponentų, kurių vieni gali būti išreikšti daugiau – kiti mažiau. Taip pat, pastebima, jog dalis autorių išskiria ne tik vidinę bei išorinę motyvaciją, bet atskiria ir socialinę (socialinio elgesio, susijusio su skaitymu) motyvaciją, kuri iš dalies skiriasi nuo išorinės motyvacijos veiksmų.

Be to, D. E. Linder ir kolegų (2018) nuomone, motyvacija skaityti yra nepriklausomas veiksnys, nuo praktikavimosi bei yra siejamas su didesnėmis vaiko galimybėmis sklandžiai skaityti.

Pastebėta, jog mokinių, kurių motyvacija skaityti yra: tikėjimasis geresnio pažymio, kaltės jausmas, noras išvengti bausmės (pvz., susikirtimo per kontrolinį) – vidinė motyvacija yra prislopinta, o ilgainiui knygos ir jų skaitymas pradeda kelti diskomfortą, ar net siaubą (Komiya & McMorris, 2017; Pirih, 2015). Pasak A. W. Parsons ir kolegų (2018), tokia vidinės motyvacijos degradacija prasideda, kuomet vaikas žengia pirmuosius žingsnius mokykloje, pilnas įgimto noro siekti žinių, mokintis, būti savarankišku, domėtis jį supančiu pasauliu – tačiau jo viltys ir lūkesčiai dažnai yra sugriaunami, pasitelkus, jau minėtosios, išorinės motyvacijos įrankius. Taip motyvacija po truputį mažėja viso mokymosi proceso metu. Mažėja tol, kol vidinės motyvacijos lieka tik maža dalelė, ir vien mintis apie skaitymą kelia erzulį, arba, kol vaikas sulaukia tinkamos pagalbos, ar pats randa būdų, kaip save motyvuoti (dažniausiai tai nutinka gerokai vėliau, kartais jau ir pabaigus mokyklą).

Motyvacijos sparčiam kritimui, pakankamai didelės įtakos turi gaunamas negatyvus grįžtamasis ryšys. Jis, paprastai, gaunamas iš mokytojų, bendraklasių, kartais net tėvų, ar kitų asmenų. Šio pobūdžio negatyvus grįžtamasis ryšys pasireiškia, kartais, visai netyčia, atrodytu, nieko blogo nelinkint mokiniui, tiesiog pateikiant savo pastebėjimus netinkamu formatu: kuomet mokinys skaito garsiai – viešai taisomos jo daromos klaidos, liepimas pakartoti, o kartais net replikavimas, sugėdinimas, bendraklasių juokas, pašaipos ir pan. Ilgainiui, mokiniui atsiranda didžiulis

diskomfortas, nenoras skaityti, o kartais net paniška baimė. Tokiu būdu, asmeniui krenta motyvacija (ypač skaityti viešai), atsiranda nenoras skaityti (net jei prieš tai ir turėjo vidinės motyvacijos), nevyksta tobulėjimas, kartais atsiranda maištavimas, užduočių vengimas – stoja visas mokymosi procesas (Styck et al, 2019; Pirih, 2015; Hellmich & Hoya, 2017).

Kalbant apie skirtumus tarp berniukų ir mergaičių – dalis seniau atliktų tyrimų autorių teigia, jog pirmoje ir antroje klasėje, mergaitės ir berniukai turi pakankamai panašų motyvacijos skaityti kiekį, tačiau jau nuo trečiosios klasės (jei nėra imamas papildomų užsiėmimų su vaiku) – berniukų motyvacija pradeda daug sparčiau kristi, nei mergaičių (Merisuo-Storm, 2006; Baker & Wigfield, 1999). Tačiau, naujausių tyrimų duomenimis – berniukų ir mergaičių skaitymo motyvacija reikšmingai nesiskiria (Parsons et al, 2018; Nyck et al., 2019). Labiau skirtumai išryškėja tik vertinant mokinių motyvaciją skaityti grožinę literatūrą – čia mergaitės yra labiau motyvuotos, nei berniukai. Tačiau bendra skaitymo motyvacija reikšmingai nesiskiria (Parsons et al, 2018).

J. A. Malloy ir kolegos (2017) savo darbe, po atlikto tyrimo rezultatais, pateikia vieną patarimą mokytojams, kaip paprastai būtų galima sudominti vaikus skaitymu. Jis labai paprastas – tiesiog duoti vaikams pakankamai abstrakčias užduotis/klausimus tam tikromis temomis, kurios reikalautų savarankiškai nagrinėti literatūrą bei rasti reikalingus atsakymus. Tokiu būdu, vaikai bent šiek tiek savyje, mokymosi procese, galėtų atgaivinti silpstančią motyvaciją skaityti, domėtis, nagrinėti, sužinoti ir pritaikyti žinias praktiškai. E. Acosta-Tello (2019) bei A. Pirih (2015) papildo, jog užduotys neturi būti per daug sudėtingos, ar atitrūkusios nuo mokinių gyvenimo realybės, o idealiausiu atveju – smalsumui skatinti turėtų būti pasitelkiami tokie tekstai, kurių veikėjai būtų panašūs į skaitytoją, susidurtų su tomis pačiomis problemomis/džiaugsmiais. Dar vieną būdą išsamiau aptarsime 1.2.2.2 skyriuje. Tačiau, tai yra tik keletas iš daugelio būdų, kaip galima stiprinti vaikų motyvaciją skaityti, kuri, kaip matome, tikrai yra svarbi bendram skaitymo bei mokymosi procesui.

1.1.4. Šeimos aplinkos raštingumo reikšmė skaitymo procesui

Kuomet kalbėjome apie skaitymo motyvaciją ir jos mažėjimą, bėgant mokslo metams - žvilgsnį kreipėme daugiau į mokyklos sistemos spragas. Tačiau, vaikų noras ir poreikis skaityti priklauso ne vien nuo mokyklos ir joje taikomų metodų. Kaip sakoma: vaikas – šeimos atspindys, tad nemaža dalis to, ar vaikas noriai ims knygą į rankas, ar tai jam prilygs didžiulei bausmei – priklauso ir nuo šeimoje diegiamų vertybių.

Visai nesvarbu, ar šeima skatins vaiką skaityti, ar ne – viskas priklauso nuo šeimoje rodomo pavyzdžio. Jei tėvai, jau nuo kūdikystės, ar ankstyvosios vaikystės, vaikui skaito knygeles, o augdamas vaikas dažnai mato tėvus skaitančius knygas, laikraščius (nesvarbu popieriniu variantu,

ar elektroniniu – svarbu pats veiksmas), kartu keliauja į bibliotekas bei pats po truputį į rankas bent paima knygeles – vaikui padaroma didžiulė įtaka. Tokiu būdu ne tik „įskiepijama“ vertybė, jog knygos ir skaitymas yra gėris, bet ir ugdomas vaiko literatūrinis skonis, bei galimybė savarankiškai domėtis tuo, kas jam pačiam yra aktualu. Tokioje šeimoje augantis vaikas, pradėjęs eiti į mokyklą, turi daug didesnę tikimybę išlaikyti susidomėjimą skaitymu, ar bent greičiau rasti būdą, kaip atstatyti kritusią motyvaciją, nei vaikai, kurie nėra matę tėvų rankose knygos, į biblioteką juos nuvedė draugai, o namuose, galbūt, net yra menkinama mokslo reikšmė žmogui (Froiland & Davison, 2016; Gauvain, Savage & McCollum, 2010).

Jau vien knygų lentynų, užpildytų knygomis, buvimas namuose – pakankamai teigiamas aspektas, vaiko požiūriui į skaitymą (Chiu, Hong & Hu, 2015; Froiland & Davison, 2016). Taip pat, didelės reikšmės turi ir tėvų turimas išsilavinimas, kadangi tai yra pakankamai svarus aspektas, galimai šeimoje teikiama mokslo svarbai, o neatsiejama mokslo dalis - literatūros skaitymas, bei nagrinėjimas (Froiland & Davison, 2016; Senechal & LeFevre, 2014).

S. T. Brand, J. Marchand, E. Lilly bei M. Child (2014) pažymi, jog ypač svarbus namų aplinkos raštingumo veiksnys yra tai, ar tėvai skaito su vaiku/vaikui knygas garsiai, bei be galo svarbu, jog tokią praktiką pradėtų kuo ankstesniame vaiko amžiuje. Taip pat, ypač veiksminga tolimesniam skaitymo proceso vystymuisi, kuomet visa šeima renkasi skaityti kartu (nebūtinai garsiai – gali tiesiog kiekvienas tyliai skaityti savo knygas, bet tai daryti kartu, toje pačioje patalpoje, kartu su kitais šeimos nariais) (Sokal & Piotrowski, 2011).

Maža to, J. M. Froiland ir M. L. Davison (2016) tyrimo rezultatai parodė, jog neraštinga, arba mažai raštinga namų aplinka yra veiksnys, didinantis riziką, jog tokioje šeimoje augantis vaikas turės dėmesio, emocijų bei elgesio problemų. Vadinasi, šeimos raštingumo aspektas paliečia ne tik motyvacijos skaityti, bet ir gilesnius aspektus, kaip kognityvinės funkcijos, o tai iš esmės apsunkina ne tik vaiko skaitymo galimybes, bet ir apskritai mokymosi galimybes.

Taip pat, mokslininkų, tiriančių tarpkultūrinius skirtumus teigimu, pačiai šeimai ir jos namų aplinkos raštingumui, o galiausiai paskutinei grandžiai – vaikui, gali būti daroma visuomenės įtaka, skaitymo bei bendro mokymosi atžvilgiu. Jei konkrečioje kultūroje visuomenė yra skatinama skaityti, domėtis, tobulėti, yra gerbiami ir populiarinami rašytojai, kuriamos inovacijos, jog skaitymas būtų patogus ir prieinamas visiems žmonėms – didelė tikimybė, jog ši vertybė bus labiau įsišaknijusi ir į atskiras šeimas, nei tose kultūrose, kur tokie dalykai nėra propaguojami. Tokiu atveju, vaiko skaitymo kokybė bei motyvacija gali skirtis, priklausomai, nuo to, kokioje kultūroje egzistuoja jo šeima. Vaikas – paskutinė grandis sistemoje (Chiu et al., 2015; Gauvain et al., 2010).

F. Hellmich ir F. Hova (2017) tyrimas parodė, jog net ir kalbant apie tą pačią skaitymo motyvaciją – vaikams žymiai svarbesnis gaunamas grįžtamasis ryšys iš jų tėvų, apie jų skaitymą, nei tas, kurį gauna mokykloje iš mokytojų. Jei tėvai namuose tinkamai, argumentuotai, suprantamai

ir negrubiai suteiks vaikui grįžtamąjį ryšį – tikėtina, jog mokykloje skaitymo motyvacija nekris taip stipriai, kaip gavus netinkamo pobūdžio grįžtamąjį ryšį iš tėvų.

L. S. Yeo, W. W. Ong ir C. M. Ng (2014) atlikto tyrimo rezultatai parodė, jog vaikai, augantys šeimose, kuriose namų aplinkos raštingumas buvo įvertintas, kaip palyginus aukšto lygio – greičiau išmoko sklandžiai skaityti, anksčiau pradėjo pažinti raides bei, lyginant su bendraamžiais, kurių namų aplinkos raštingumas buvo mažesnis – turėjo mažiau bėdų, dėl skaitymo proceso. Autoriai pažymi, jog namų aplinkos raštingumas – nėra vien tai, ką tėvai sąmoningai daro, tam, kad vaikas skaitytų. Raštinga namų aplinka pasižymi ir, jau minėtais, natūraliais įpročiais, kuriuos vaikas stebi, augdamas toje aplinkoje. Kitaip tariant, tyrimas atskleidė, jog tėvams nusivedus vaiką į biblioteką – nebūtina užimti specialiomis skaitymo programomis, kad jam susidarytų teigiamos asociacijos su skaitymo procesu. Dažnai įtaką daro vien tėvų elgesio stebėjimas.

Akivaizdu, jog aplinka (tiek kultūrinė, tiek artimiausia šeimos) daro tikrai nemažą įtaką ne tik vaiko kognityviniam formavimuisi, bet ir vertybių sistemai, ar net vidinės motyvacijos skaityti, domėtis funkcijai. Tad, ko gero, norint padėti vaikui, susidūrusiam su skaitymo sunkumais – reikėtų atsižvelgti ir į (bent) šeimos raštingumo aspektą.

1.2. Pagalbos teikimo galimybė, skaitymo proceso gerinimui

1.2.1. Papildomi skaitymo užsiėmimai

Kalbant apie pagalbos galimybes, pastebėjus vaiko patiriamus sunkumus skaitant – galima rasti įvairių, viena kitai net prieštaraujančių nuomonių bei siūlomų pagalbos būdų. Tyrėjų nuomonės išsiskiria dėl gana paprasto dalyko – skirtingo požiūrio į skaitymo sunkumų atsiradimą, vystymąsi bei galimas priežastis. Vienas tokių požiūrių – jog skaitymo sunkumai, paprastai, atsiranda dėl nepakankamai išsivysčiusių skaitymo procese dalyvaujančių organų, ar dėl netinkamo išmokimo, skaitymo patirties trūkumo.

Norint padėti vaikui, kuriam sunkiai sekasi skaityti, ko gero, pirmiausia reiktų orientuoti jį ne į bandymą suprasti, tai ką vos ne vos perskaitai, bet į patį skaitymo procesą (Porbrein, 2006). Jei skaitymo sunkumus ar net diagnozuotą sutrikimą lemia nepakankamai išsivystę skaitymo procesui reikalingi organai ir nėra tinkamai atliekamos funkcijos – reikėtų lavinimą kreipti būtent ta linkme, kur, egzistuoja deprivacija (Ambrukaitis ir kiti, 2003).

Ambrukaičio ir bendraautorių (2003) teigimu, kuomet vaikas pats, ar kažkieno padedamas, išmoko netaisyklingai tarti garsą, o vėliau ir perskaityti žodį – tiek tėvams, tiek pedagogams reikėtų kontroliuoti ir nepraleisti negirdomis netinkamai tariamo garso. Be galo svarbu pataisyti vaiką, o vėliau prašyti kartoti taisyklingai.

Siekiant pagerinti skaitymą, kartu mokoma ir taisyklingo žodžių tarimo, analizuojant ir sintetinant garsus, pasitelkiant suvokimą regos pagalba, regimąją atmintį, bei kalbines kinestezijas. Mokiniam paprastai pateikiamos įvairios užduotys, kurių metu jie turi analizuoti atskirus žodžius, sakinius, skatinami aptikti reikiamą garsą savo ir kitų tariamuose sakiniuose (Ambrukaitis ir kiti, 2003).

M. Sperling ir kolegos (2019) remiasi per kelis dešimtmečius atliktais tyrimais bei teigia, jog geriausias būdas vaikams išmokyti taisyklingai ir kokybiškai skaityti – nuolatinis praktikavimasis ir atgalinio ryšio gavimas. Tokio proceso metu, vaikas turi galimybę labiau atkreipti dėmesį į daromas klaidas, jas įsidėmėti bei ištaisyti. Kuo daugiau praktikuojamasi – tuo sparčiau klaidos yra įsisąmoninamos.

S. Martin-Chang (2017) atlikto tyrimo duomenimis – vaikai taisyklingai skaityti mokosi sparčiausiai, kuomet skaitymo procese, natūraliai darant klaidas, jiems yra suteikiamas ne tik atgalinis ryšys, bei galimybė ištaisyti klaidas, bet ir kontekstas. Pasak autorės, vaikai geriausiai išmokyti sklandžiai skaityti, kuomet jiems suteikiama galimybė pasinaudoti visais resursais: ortografinėmis, fonologinėmis bei semantinėmis priemonėmis, kurios veidamos drauge, suteikia galimybę ilgesniam laikui prisiminti, kur buvo suklysta ir palapsniui nebedaryti tiek daug klaidų, skaitant.

S. Ates (2019) savo tyrime tikrino, ar veiksminga mokiniams taikyti pakartotinio skaitymo pratimus, bei teikti atgalinį ryšį apie jų skaitymo ypatumus. Gauti duomenys parodė, jog tai veiksminga: vaikai, gavę intervenciją – darė mažiau skaitymo klaidų.

D. Lenihan ir kolegos (2016) pastebi, jog vaikai, kurie skiria papildomam, nuo mokyklos, skaitymui daugiau laiko – skaito daug sklandžiau ir tai pasiekia per trumpesnę laiką, nei vaikai, kurie papildomai neskaito. Tačiau, tam, kad vaikas skaitytų – vis tiek, reikalinga motyvacija, kadangi prievartinis skaitymas – neveiksmingas.

Tad, galima manyti jog, tinkamas praktikavimasis skaityti, bei tinkamas grįžtamojo ryšio, apie skaitymo procesą, daromas klaidas gavimas – gali padėti vaikams pradėti skaityti sklandžiau. Tačiau, būtina mokėti tinkamai suteikti atgalinį ryšį ir labai kruopščiai sekti procesą, kad šis duotų naudos.

1.2.2. Šuns asistuojamos programos

1.2.2.1. Šuns asistuojami skaitymo užsiėmimai

Kuomet vieni autoriai siūlo vaikus mokyti skaityti duodant jiems papildomas skaitymo užduotis, teikiant atgalinį ryšį – kiti mano, jog neretai skaitymo sunkumai gali būti šalinami keliant vaikų savivertę bei motyvaciją.

Kaip jau aptarėme, negebėjimas sklandžiai skaityti, paprastai keliauja kartu su motyvacijos nebuvimu. Bandytas koreguoti vaiko skaitymą, paryškinant jo klaidas, pertraukiant ir taisant skaitomų žodžių tarimą, kirčiavimą – gali mažinti motyvaciją skaityti bei „numušti“ norą toliau stengtis (juolab, jei sulaukiama pastabų, priekaištų, ar net patyčių, dėl nemokėjimo skaityti), tad siūloma duoti vaikams tokias užduotis, sudaryti tokią aplinką, kuri skatintų jų skaitymo motyvacijos kilimą (Linder et al., 2018).

Vienas alternatyvių būdų (tačiau tikrai ne vienintelis), užtikrinti tokio pobūdžio užsiėmimus – į pagalbą pasitelkiant šuns asistuojamo *užsiėmimo* metodą (1.2.2.2. skyriuje, kiek plačiau aptarsime skirtumus tarp *terapijos* bei *užsiėmimo metodų*) (Glenk, 2017). Šio tipo *užsiėmimo* metu, paprastai, vaikas savanoriškai skaito pasirinktą literatūrą sertifikuotam šuniui, arba kartu atlieka specialias, iš anksto numatytas, užduotis (Linder et al, 2018).

Kadangi, šuo niekada nekritikuoja, netaiso klaidų, visuomet būna šalia ir padeda atlikti užduotis savo natūraliu buvimu, natūraliomis reakcijomis – vaikas nepatiria negatyvaus grįžtamojo ryšio, tokiu būdu kyla pasitikėjimas savimi, o su juo ir motyvacija skaityti, rašyti, ar atlikti kitas užduotis (Linder et al, 2018). Taip pat, L. Papp (2018) savo kokybiniame darbe pastebi, jog mergaitė, dalyvaujanti skaitymo su šuniu užsiėmimuose, jau po keleto užsiėmimų teigė, kad skaityti yra smagu, kuomet nebijai padaryti klaidų. Toks ir yra pagrindinis, šio pobūdžio užsiėmimų, skirtumas, nuo tradiciskų papildomo skaitymo užsiėmimų organizavimo – šuo besąlygiškai priima vaiko skaitymą tokį, koks jis yra tuo metu, o vaikas, pasijutęs saugus, po truputį pradeda laisviau jaustis, geriau koncentruotis į skaitomą tekstą bei, tokiu būdu, kyla motyvacija paskaityti šuniui dar daugiau istorijų.

Tokio tipo užsiėmimai – Lietuvoje yra naujas ir nepažintas „laukas“. Tačiau, pirmoji skaitymo su šuniu programa (R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dogs)) buvo sukurta dar 1999 m., JAV (Hall, Gee & Mills, 2016). Ši programa nurodo, jog vaikas, turėtų turėti bent 20 min. sesiją, savaitėje kartą, kurios metu, patogiai įsitaisęs, saugioje bei jaukioje aplinkoje – skaitytų pasirinktą literatūrą sertifikuotam, intervencijose asistuojančiam šuniui (Sorin et al, 2015).

Sukūrus šią programą bei pastebėjus jos teigiamą poveikį vaikų skaitymo įgūdžių tobulinimui – R.E.A.D. programa buvo įkombinuota į JAV mokymosi sistemą, tad vaikams buvo suteikta galimybė tobulinti savo skaitymo įgūdžius būtent tokių, motyvaciją keliančių, užsiėmimų būdu (Loveridge, 2017).

Neilgai trukus – R.E.A.D. programa skilo į daugybę skirtingų skaitymo su šuniu programų. Tačiau, skirtumai tarp jų yra labai minimalūs (Kirnan et al, 2016). Begalė skirtingų skaitymo su šuniu programų skiriasi, jų autorių pasirinktu: užsiėmimo laiku, vieta, klientų amžiumi, reikalavimais vedliams, užsiėmimo metu skaitoma literatūra ir pan. Visam šiam aspektų „rinkiniui“ duodamas naujas pavadinimas – tokiu būdu sukuriama nauja skaitymo su šuniu programa, nors visa

užsiėmimo esmė lieka ta pati – vaikas patogiai įsitaisto ir, reguliarių užsiėmimų metu, skaito literatūrą sertifikuotam, intervencijose asistuojančiam, šuniui, o procesą koordinuoja vedlys (specialistas, arba apmokytas savanoris) (Loveridge, 2017).

Sparčiai pradėjus populiarėti šio pobūdžio programai, bei vykstant intensyviai skilimui į neįžymiai besiskiriančias skirtingas programas – pasipylė ir begalė savamokslių, kurie, neišmanydami, ką daro, pradėjo intensyviai užsiimti saviveikla, kurios pasekoje, pastebėti nesklandumai, programos neveiksmingumas, bei žala. Tai pastebėję specialistai, užsiimantis šia veikla (kurių skaičius, beje, taip pat ženkliai išaugo) – iniciavo mokslinių tyrimų atlikimą. Jų dėka, per pastarąjį 10-metį pradėta empiriškai grįsti užsiėmimų naudą bei po truputį konkretinti, apibrėžti pagrindinius užsiėmimų aspektus. Žinia, apie užsiėmimus pradėjo plisti ir už JAV ribų (Kirnan, 2016).

R. Sorin ir kolegos (2015) atliktame tyrime pastebi, jog tyrime dalyvavusių pradinių klasių mokinių skaitymo greičio pokytis nebuvo ryškus (pakito tik keletui tiriamųjų), tačiau reikšmingai kilo vaikų, 10 savaičių skaičiusių šuniui, motyvacija skaityti bei rašyti.

J. Kirnan bei kolegų (2016) atlikto tyrimo (jame dalyvavo dvi vaikų grupės: darželinio amžiaus, bei 4 klasės mokiniai) rezultatai parodė, jog statistiškai reikšmingai skiriasi tik darželinio amžiaus vaikų, po skaitymo su šuniu užsiėmimų intervencijos, perskaitytų žodžių kiekis. Tačiau atlikto interviu metu, išryškėjo, jog bendras požiūris į užsiėmimus, bei motyvacija skaityti teigiamai kito abiejų grupių tyrimo dalyvių tarpe. Teigiamai pasikeitė net ir, pradžioje, skeptiškai nusiteikusių tyrimo dalyvių, bei jų mokytojų nuomonė.

L. A. Bassette ir T. Taber-Doughty (2013) atliktas tyrimas, su vaikais, turinčiais elgesio ir emocijų sunkumų, parodė, jog tyrimo dalyviai, turėję galimybę skaityti šuniui knygas – pasižymėjo didesniu susikaupimu bei atidumu, atliekant šią veiklą. Tiesa, jų skaitymo kokybė vertinama nebuvo.

D. Lenihan ir kolegos (2016) tyrimą atliko vasaros metu, kuomet vaikai nelankė mokyklos, tokiu būdu buvo stebima, kaip keisis/nesikeis vaikų skaitymo ypatumai, gaunant vienintelę skaitymo intervenciją – skirtingo pobūdžio papildomą skaitymą. Antrojai buvo atsitiktinai padalinti į dvi grupes: pirmoji – skaitė 5 savaites (kartą per savaitę) knygas šuniui, procesą koordinuojant vedliui, o antroji – 5 savaites (kartą per savaitę) skaitė knygas priskirtam tyrėjui, kuris šuns neatsivesdavo. 3 iš 9, kontrolinėje grupėje (skaitoma be šuns) esančių vaikų, atsisakė dalyvauti tyrime jau po pirmojo užsiėmimo, tuo tarpu, eksperimentinėje grupėje (skaitoma šuniui) – visi tyrimo dalyviai užsiėmimuose dalyvavo iki tyrimo pabaigos. Taip pat, vertinant abiejų grupių tyrimo dalyvių žodžių dekodavimo įgūdžius – pastebėta, jog per vasarą, kontrolinės grupės tyrimo dalyvių įgūdžiai sumažėjo, o eksperimentinės – padidėjo, tačiau nereikšmingai.

D. E. Linder ir kolegos (2018) atliko tyrimą, taip pat su antrojų grupėmis (eksperimentine bei kontroline). 6 savaites, eksperimentinės grupės tyrimo dalyviams, kartą per savaitę buvo vedami skaitymo šuniui užsiėmimai, o atlikus pakartotinius vertinimus – 6 savaites suteikta galimybė užsiėmimuose dalyvauti ir kontrolinės grupės tyrimo dalyviams. Tyrimo rezultatai parodė, jog reikšmingai skyrėsi tik akademinis skaitymas (rekreacinis (skirtas savo malonumui) skaitymas bei bendras požiūris į skaitymą, jo kokybė – reikšmingai nesiskyrė), tad buvo padaryti rekomendacinio pobūdžio pastebėjimai, jog: šunį prasminga vesti į mokyklą, kadangi tokiu būdu vaikams sudaroma teigiama asociacija tarp skaitymo ir mokymosi aplinkos, to pasekoje gerėja akademinio skaitymo kokybė; taip pat, norint pamatyti ryškesnius skirtumus, tarp grupių – rekomenduojama intervenciją taikyti ilgiau, nei 6 savaites, kadangi tai, vis tik, yra ilgalaikis mokymosi procesas, kuris, trumpalaikiame taikyme, liekamosios vertės turi nedaug.

Taigi, ko gero, šuns asistuojamas skaitymo užsiėmimas, tinkamai paruoštas – gali būti puiki alternatyvi priemonė, padedanti vaikams kelti skaitymo motyvaciją, o su ja ir bendrą gebėjimų mokytis lygmenį.

1.2.2.2. Šuns asistuojamos terapijos ir šuns asistuojami užsiėmimai

Per daugiau, nei 30 000 metų evoliucijos šalia žmogaus, šunys natūralios (o vėliau ir žmogaus kontroliuojamos) selekcijos būdu, įgijo savybių, kurios įvairiais būdais gali pasitarnauti žmogaus kasdienėje veikloje. Tokia pagalba galima: nuo asistavimo medžioklėje, policijoje, iki socialinio asistavimo bei komunikacijos (Glenk, 2017).

Kalbant apie šuns asistavimą, siekiant socialinių, psichologinių, edukacinių, ar fizinių rezultatų – reikėtų kalbėti *apie šuns asistuojamą terapiją*, bei *šuns asistuojamą užsiėmimą*. Ši veikla, bendrai dar vadinama – *šuns asistuojama intervencija*. Tokių intervencijų pagalba, įvairūs specialistai gali efektyviau teikti pagalbos paslaugas įvairiems klientams: nuo sunkių ligonių, iki įvairius sunkumus patiriančių moksleivių (Kirnan et al, 2016).

Šunys tokioms intervencijoms pasirinkti ne atsitiktinai (nors dažnai intervencijoms asistuoja ir kitokie gyvūnai, pvz.: delfinai, žirgai, alpakos ir pan.). Plėtojant tokio pobūdžio veiklą – imta rinktis gyvūnus, siekiant užtikrinti ne tik žmogaus, gaunančio paslaugą, bet ir asistuojančio gyvūno gerovę, nekeliant jam papildomo diskomforto. Dėl šios priežasties – šunys ir žirgai pripažinti, kaip tinkamiausi gyvūnai, kadangi evoliucijos eigoje jie, savo noru, ko gero, yra daugiausiai laiko praleidę šalia žmogaus, bei iki smulkmenų įsisavinę žmonių reakcijas, išmokę tam tikrais būdais komunikuoti su žmogumi (Glenk, 2017). Taip pat, šunų transportavimas yra pakankamai paprastas, nereikalaujantis papildomo specialaus transporto, o jų asistuojami užsiėmimai gali vykti beveik bet kur, skirtingai nei didžiagabaričių gyvūnų, taip pat, asistuojančių intervencijose.

Tačiau, specialistas, norintis dirbti kartu su keturkoju kolega – turi atitikti pakankamai griežtus standartus, bei gauti tai patvirtinančius sertifikatus. Amerikos Kanel Club (AKC) skaičiuoja šunų asistuojamos intervencijos pradžią nuo 1980 m., bei, nuo to laiko, priskaičiuoja virš 100 skirtingų sertifikavimo programų (Kirnan et al, 2016).

L. M. Glenk (2017) teigimu, tiek ankstesni tyrimai, tiek jos atlikto tyrimo rezultatai rodo, jog žmogaus ir šuns bendravimas teigiamai veikia abiejų individų hormoninę veiklą, mažina kortizolio (streso hormono) kiekį bei keičia elgesį. Anot autorės, net ir šuns vedlio (specialisto) kraujyje, tokio pobūdžio intervencijos metu, kortizolio bei adrenalino kiekis buvo mažesnis, nei taikant intervencijas, kuriose nedalyvauja šuo. Maža to, ankstesnių tyrimų metu, pastebėta, jog klinikiniam pacientams, taikant šuns asistuojamos intervencijos metodą – reikšmingai mažėjo skausmo, patiriamo dėl ligos, ar traumos, lygmuo. Be to, teigiama, jog taikant gyvūnų asistuojamas intervencijas, reikšmingai gerėja ne tik fiziologinės organizmo reakcijos, bet ir kognityvinės, ar emocinės funkcijos (Kirnan et al, 2016; Sorin, Brooks & Lloyd, 2015).

Nepaisant teigiamų bendrų rezultatų, gaunamų taikant šuns asistuojamas intervencijas - vis tik, atskirti šias dvi veiklas (terapiją ir užsiėmimą) reikėtų, kadangi jų pobūdžiai, reikalavimai, atliekamos užduotys ir net klientai – skiriasi.

Per daug neišsiplečiant, gyvūno asistuojama terapija (angl. Animal-Assisted Therapy (AAT)) – tai specialisto taikoma terapija, kurios metu, asistuojant terapiniam šuniui (jis pasitelkiamas kaip motyvacijos ir/ar apdovanojimo šaltinis), siekiama pagerinti asmens fizinės, socialinės, emocinės, ar kognityvinės galimybes. Gyvūnas įtraukiamas į fizinės, protinės, ar kalbėjimo veiklas, kurios pateikiamos, tarsi, žaidimo forma. Terapija ir jos metu atliekamos užduotys kinta, priklausomai nuo asmens (ar asmenų grupės) poreikių, bei specialisto išsikeltų uždavinių (Kirnan et al, 2016; Glenk, 2017; Loveridge, 2017; Shaw, 2013).

T. J. Dietz, D. Davis ir J. Pennings (2012) atliko tyrimą, kurio metu, buvo tiriama, kokią poveikį turės šuns asistuojama terapija, taikoma seksualinę prievartą patyrusiems vaikams. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog statistiškai reikšmingai sumažėjo terapiją gaunančių vaikų nerimas, depresiškumas, pyktis, PTSD, disociacija bei seksualinis susirūpinimas (angl. sexual concerns).

Kalbant apie kiek kitokio pobūdžio gyvūnų asistuojamą intervenciją - gyvūno asistuojamą užsiėmimą (angl. Animal-Assisted Activity (AAA)) – tai yra tokia veikla, kuri padeda gerinti asmens motyvacijos, akademinių pasiekimų, ar bendros gyvenimo kokybės lygmenį. Ją gali vesti specialistas, arba apmokytas savanoris, kartu su sertifikuotu šunimi. Tokio pobūdžio veikla, paprastai, būna standartizuota ir trunka tiek, kiek abi suinteresuotos pusės jaučia poreikį (Kirnan et al, 2016; Glenk, 2017; Loveridge, 2017; Shaw, 2013).

Ko gero, verta trumpai aptarti ir tai, kaip vyksta intervencijoms asistuojančių šunų atranka, ruošimas bei sertifikavimas. Neretai tai būna pakankamai skaudi tema specialistams, ar

savanoriams, kurie nori savo darbe į pagalbą pasitelkti keturkojį. Paprastai, tokie veiksmai yra atrenkami šunys, pasižymintys pakankamai stabiliomis charakterio bei temperamento savybėmis. Norint tinkamai įvertinti šias šunų savybes – keturkojai kurį laiką yra mokomi bendro paklusnumo pagrindų, socializuojami, o mokymus vainikuoja – šunų testavimas, kurį sėkmingai praėjus, gaunamas sertifikatas, leidžiantis vedliui (specialistui, ar savanoriui) su šiuo šunimi užsiimti tam tikro pobūdžio intervencijomis, kontaktuojant su klientais. Tokio testo metu, šuniui bandoma sukelti įvairių stresinių situacijų, bei žiūrima, kaip šuo į jas reaguos, kaip jų metu, komunikuos su savo vedliu (Glenk, 2017).

Patirtis rodo, jog dėl nepakankamos/neteisingos socializacijos, įgimtų šunų temperamento savybių, fizinės, ar psichinės negalios – gyvūnas pripažįstamas, kaip sunkiai prognozuojamas, todėl sertifikatas jam nėra suteikiamas, o tai reiškia, jog šuniui nesuteikiama teisė asistuoti intervencijose.

Kadangi, Lietuvoje gyvūnų asistuojamos intervencijos žengia tik savo pirmuosius žingsnius – mūsų specialistai bei savanoriai, norintys užsiimti šia veikla, susiduria su daugybe iššūkių. Ypač daug diskusijų bei nesutarimų, tarp specialistų, kyla šiuo laikotarpiu, kuomet LR Seimas priėmė *Papildomosios ir alternatyviosios sveikatos priežiūros įstatymą* (2020), kurio pagrindu, bus privaloma tiksliai apibrėžti gyvūnų asistuojamų intervencijų veiklas, reikalavimus specialistams bei asistuojantiems gyvūnams. Yra dvi šio įstatymo pusės. Teigiama pusė ta, jog įsigaliojus įstatymui – bus bandoma užtikrinti teikiamų paslaugų kokybę, sertifikuoti specialistus bei intervencijoms asistuojančius šunis. Tačiau, liūdina tai, jog pakankamai nemažai šalyje vis dar yra specialistų, besivadovaujančių pasenusiomis žiniomis ir nepagrįstai menkinančių tam tikro pobūdžio šunis (pvz., neturinčius kilmę liudijančių dokumentų, priglaustus), nurašydami juos, kaip netinkančius asistuoti intervencijose, nekreipiant dėmesio į charakterio bei temperamento reikalavimų atitikimą. Būtų labai liūdina, jei toks požiūris „užkariautų“ Lietuvą ir tokio tipo sertifikavimas taptų oficialiu, norint dirbti šioje srityje. Tačiau, kol kas, specialistai Lietuvoje gali rinktis, kur ir pas kokio požiūrio besilaikančius vertintojus, nori testuoti savo keturkojį.

Taigi, labai džiugu, jog gyvūnų asistuojamos intervencijos, kurios pasaulyje skaičiuoja ne vieną dešimtmetį gyvavimo bei moksliskai pripažinto teigiamo poveikio žmonėms, po truputį skinasi kelią ir Lietuvoje. Dar smagiai, jog nespėjus užplūsti populiarumo „bangai“, susirūpinta tvarka prižiūrinčiais įstatymais. Belieka tikėtis, jog bus sėkmingai, tiksliai apibrėžtos veiklos bei skirtumai tarp jų, užtikrintas saugumas ne tik paslaugą gaunančiam klientui, bet ir ją teikiančiam specialistui, o keturkojų sertifikavimas nebesirems nepagrįstais diskriminaciniais kriterijais.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo antros klasės mokiniai iš 3 skirtingų klasių, tos pačios mokyklos, esančios Klaipėdoje.

Kadangi mokinių gebėjimai jau yra įvertinti, mokykloje naudojamų metodikų pagalba, iš mokyklos logopedės buvo gauti sąrašai, su mokinių vardais, kurie turi būtent skaitymo sunkumų, bei lanko specialius užsiėmimus mokykloje. Šie mokiniai (iš kurių, taip pat, buvo sulaukta tėvų sutikimo), atsitiktinai suskirstyti į 3 grupes:

1. Eksperimentinė (I) – kartą per savaitę, grupinio užsiėmimo metu, skaitė tekstus tyrėjai;
2. Eksperimentinė (II) – kartą per savaitę, grupinio užsiėmimo metu, skaitė tekstus sertifikuotam, terapijose dalyvaujančiam šuniui (tyrėja tik koordinavo grupės tvarką);
3. Kontrolinė (III) – nebuvo taikyta papildoma intervencija.

1 lentelė. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas grupėse bei užsiėmimų lankomumas

Grupė	Lytis	Lankytų užsiėmimų skaičius/viso užsiėmimų
I eksperimentinė (skaitė tyrėjai)	Mergaitė	4/14 (po jų tyrimą paliko – jos rezultatai į tyrimą neįtraukiami)
	Mergaitė	13/14
	Berņiukas	11/14
	Berņiukas	14/14
II eksperimentinė (skaitė šuniui)	Mergaitė	13/14
	Berņiukas	13/14
	Berņiukas	14/14
	Berņiukas	13/14
Kontrolinė (III)	Mergaitė	Papildoma intervencija taikoma nebuvo
	Mergaitė	
	Berņiukas	
	Berņiukas	

Tyrimui pasirinkti antros klasės mokiniai (7 - 8 m.) - ne atsitiktinai. Antroje klasėje, vaikai pereina nuo elementariojo (dekoduojančiojo) skaitymo, prie paremto perceptive (suvokiamąja) strategija. Kuomet skaitymo procesas tampa paremtas suvokimu – vaikas ima skaityti greitai, taisyklingai, suvokia tekstą, įvaldo prasmingą bendravimą raštu. Šis įgūdis randasi II klasėje, o įsitvirtina III klasėje. Jei įgūdis nesusidaro – gali laukti rimti mokymosi sunkumai vėlesnėse

klasėse, kadangi jau IV klasėje, vaikai turi greitai, taisyklingai skaityti ir suprasti skaitomą tekstą. Tačiau, jei kilo problemų jau elementariojo (dekoduojančiojo) skaitymo metu, jos nebuvo sprendžiamos – gali kilti sunkumų pereinant į perceptinio skaitymo etapą (Gedutienė ir kolegės, 2008).

Tyrimą atlikti, buvo gauti mokyklos administracijos, klasės mokytojų, logopedės sutikimai. Taip pat, gauti raštiški tėvų/globėjų sutikimai (pavyzdys **priede nr. 1**). Tyrimo metu gauti asmens duomenys, leidžiantys identifikuoti asmenį – lieka konfidencialūs.

2.2. Įvertinimo būdai

1. Remiantis M. Gauvain ir kolegų (2010), J. M. Froiland ir M. L. Davison (2016), L. S. Yeo ir kolegų (2014) bei F. Niklas ir W. Schneider (2013) atliktais tyrimais ir išskirtais pagrindiniais **Namų aplinkos raštingumo** kriterijais (*knygų skaičius namuose; skaitymo pavyzdžio stebėjimas; skaitymo sąlygų suteikimas; tėvų turimas išsilavinimas*) – tyrimo dalyvių tėvams pateikėme išplėstinę anketą, kurią sudarė 11 (**priedas nr. 2**), tačiau, vėliau pastebėjome, jog galime Namų aplinkos raštingumą nusakyti 4 pagrindiniais klausimais, atspindinčiais 4 pagrindinius kriterijus, kurie leidžia pamatyti bendrą vaizdą, kiek raštinga artimiausioji vaiko aplinka, kurioje jis auga bei palyginti, ar tyrimo dalyviai gyvena pakankamai panašiai raštingose aplinkose. Tad, tyrimo dalyvius lyginome tik pagal 4 Namų aplinkos raštingumo klausimus (**priedas nr. 3**), į kuriuos atsakė jų tėvai.
2. Vaikų elementariojo (dekoduojamojo) skaitymo įgūdžiams vertinti, naudojamos R. Gedutienės, M. Rugevičiaus, R. Čepienės, A. Žakaitienės, R. Šimulionienės, M. Bogdanowicz, D. Kalka, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke, ir K. Karasiewicz (2008) sukurtos „**Skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio įvertinimo metodikos**“ **Prasmingų ir Neprasmingų žodžių skaitymo užduotys**:
 - 1) **Prasmingų žodžių skaitymas** – šia užduotimi vertinami vaikų gebėjimai perskaityti pavienius žodžius per 1 min. Vaikui pateikiamas lapas su 127 dviskiemeniais žodžiais, kurie yra vartojami antros klasės lietuvių kalbos vadovėlyje. Prašoma kaip galima greičiau juos perskaityti. Kiekvienas žodis, perskaitytas teisingai – vertinamas 1 tašku. Fiksuojamas teisingai perskaitytų žodžių skaičius.
 - 2) **Neprasmingų žodžių skaitymas** - šia užduotimi vertinami vaikų gebėjimai perskaityti pavienius neprasmingus žodžius per 1 min. Vaikui pateikiamas lapas su 92 dviskiemeniais neprasmingais žodžiais. Prašoma kaip galima greičiau juos perskaityti. Kiekvienas neprasmingas žodis, perskaitytas teisingai – vertinamas 1 tašku. Fiksuojamas teisingai perskaitytų žodžių skaičius.

Rengiant užduotis, remtasi E. Marcelionienės vadovėlio „Šaltinėlis“ (2 klasei) medžiaga. Metodika standartizuota ir pritaikyta 8-8,5 metų vaikų skaitymo ir rašymo gebėjimų įvertinimui. Metodikos patikimumas (vidinis suderinamumas) – pakankamai geras (Cronbach alpha koeficientų reikšmės – 0,754-0,938).

Metodikos kriterinio validumo rodiklis gautas, skaičiuojant metodikos užduočių ir mokytojų vertinimų koreliacijas (jos yra statistiškai reikšmingos, varijuoja nuo 0,12-0,70; Prasmingų ir Neprasmingų žodžių skaitymo užduotys statistiškai reikšmingai koreliuoja (r (prasmingų) = 0,70; r (neprasmingų) = 0,64) su mokytojų įvertintais skaitymo įgūdžiais.

3. Vaikų skaitymo motyvacijai vertinti, naudojamas A. Wigfield, J. T. Guthrie ir K. McGough (1996) sukurtas **Skaitymo motyvacijos (The Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)) klausimynas**, kuris, gavus autorių leidimą, buvo išverstas į lietuvių kalbą – atgal į angų kalbą, bei vėl į lietuvių kalbą (taip pat, sutikrinti keli vertimai į lietuvių kalbą tarpusavyje (galutinis variantas pateikiamas **priede nr. 4**)).

Skaitymo motyvacijos klausimynas (MRQ) vertina pradinės mokyklos mokinių, skirtingas skaitymo motyvacijos dimensijas bei aspektus. Klausimynas gali būti naudojamas nustatyti ne tik vaiko turimą skaitymo motyvaciją, bet ir veiksnius, kurie daro įtaką motyvacijos nebuvimui. Instrumentas gali būti naudojamas įvertinti skaitymo motyvacijos pokytį, bėgant laikui.

Klausimyną sudaro 3 skalės su poskalėmis:

- Vidinė skaitymo motyvacija bei pripažinimas (Poskalės: *Skaitymo saviveiksmingumas; Skaitymo iššūkis; Skaitymo smalsumas; Estetinis pasitenkinimas skaitymu; Skaitymo svarba; Skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimas*);
- Išorinė skaitymo motyvacija (Poskalės: *Skaitymas dėl įvertinimo; Rungtyniavimas; Socialinis aktyvumas (susijęs su skaitymu)*);
- Neigiamos skaitymo nuostatos (Poskalės: *Skaitymo užduočių vengimas; Paklusimas*).

Viso klausimyną sudaro 54 teiginiai, kurie vertinami keturbale Likerto skale (*Man tai visiškai netinka; Man tai netinka; Man tai šiek tiek tinka; Man tai labai tinka*).

Klausimynas tinkamas 8-12 metų amžiaus vaikams (iki penktos klasės – tyrėjas turėtų garsiai perskaityti teiginius). Klausimyno pildymui skiriama 20-25 min.

Kiekvienam teiginiui priskiriamas balas nuo 1 iki 4. Kuo didesnis balas – tuo stipriau išreikštas teiginys. Bendras balas gali būti skaičiuojamas susumavus visų skalių rezultatus (išskyrus *Skaitymo užduočių vengimo* poskalės balus – jie negali būti įtraukti į bendrą balų

sumą, kadangi faktorinės analizės metu, pastebėta, jog ši skalė vienintelė neigiamai koreliuoja su likusiomis skaitymo motyvacijos poskalėmis, tačiau jos vienos balas nusako svarbų skaitymo motyvacijos aspekto stiprumą). Maksimalus bendras balas – 200. Tačiau, autoriai rekomenduoja skaičiuoti kiekvienos skalės (arba net poskalės) balus atskirai, kadangi jie pateikia daugiau naudingos informacijos apie vaiko skaitymo motyvacijos skirtingus aspektus, nei bendras balas. Rezultatai, taip pat, gali būti naudingi, sudarant skaitymo užduotis, jog vaikui būtų smagu jas atlikti.

A. Wigfield ir J. T. Guthrie (1997) pažymi, jog visų į klausimą įtrauktų poskalių patikimumas (vidinis suderinamumas) varijuoja tarp 0,43 – 0,81. Skaitymo užduočių vengimo bei Skaitymo dėl įvertinimo poskalių Cronbach alpha lygi 0,44 ir 0,43, po pirmojo matavimo, tačiau po antrojo matavimo Cronbach alpha buvo lygi 0,60 ir 0,59. Likusių 9 poskalių Cronbach alpha os varijavo tarp 0,52 ir 0,81.

Vertinant metodikos konstrukto validumą, dauguma skaitymo motyvacijos poskalių koreliuoja teigiamai (statistiškai reikšmingai; varijuota tarp 0,11 – 0,62), taip patvirtinamas metodikos validumas. Tik Skaitymo užduočių vengimo poskalė koreliavo neigiamai su visomis likusiomis poskalėmis (-0,42 - -0,10).

Kuomet, po pirminio tyrimo dalyvių motyvacijos įvertinimo, tikrinome vidinį klausimyno suderinamumą – poskalių Cronbach alpha os variavo tarp -0,72 – 0,97 (lentelė pateikiama **priede nr. 5**). Pašalinome klausimus, kurie buvo žymimi, kaip nepatikimi (jų į bendrą skaičiavimą neįtraukiame), bei apskaičiavome atnaujinto klausimyno vidinį suderinamumą.

2 lentelė. Skaitymo motyvacijos klausimyno vidinis suderinamumas, po klausimyno pertvarkymo.

Skalė	Poskalė	Cronbach alpha
Vidinė skaitymo motyvacija bei pripažinimas	Skaitymo iššūkis	0,67
	Skaitymo smalsumas	0,62
	Estetinis pasitenkinimas skaitymu	0,63
	Skaitymo svarba	0,97
	Skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimas	0,69
Išorinė skaitymo motyvacija	Skaitymas dėl įvertinimo	0,89
	Socialinis aktyvumas (susijęs su skaitymu)	0,66
Neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu		0,63

Iš 2 lentelėje pateiktų duomenų matome, jog atnaujinto klausimyno poskalių Cronbach alpha os varijuoja tarp 0,62 – 0,97, o tai leidžia kalbėti apie pakankamą klausimyno rezultatų patikimumą.

2.3. Tyrimo eiga

Aptarus tyrimo planą su mokyklos valdžia, antrų klasių mokytojomis bei mokyklos logopede, buvo gautas sutikimas vykdyti tyrimą. Taip pat, mokytojų, bei logopedės buvo paprašyta išskirti mokinius, kurie skaito sunkiau, nei bendraklasiai, tačiau neturi diagnozuotų sutrikimų. Kadangi, nebuvo galimybės suorganizuoti tėvų susirinkimo, klasių mokytojos įsipareigojo paskambinti kiekvieno atrinkto mokinio tėvams, pranešti apie planuojamus užsiėmimus, bei individualiai per TAMO dienyno programą nusiuntė tyrėjos sudarytą planuojamos veiklos išsamų aprašą (**priedas nr. 6**). Gavus žodinį sutikimą, tėvams pateiktos raštiškos sutikimo, kad jų vaikas dalyvautų tyrime, formos. Į tolimesnę atranką įtraukti tik tie vaikai, kurių tėvų raštiški sutikimai buvo gauti.

Atrinkti mokiniai, kurių tėvai raštiškai sutiko, jog jų vaikas dalyvautų tyrime, atsitiktinai buvo suskirstyti į 3 grupes (išimtis būtų taikoma tiems vaikams, kurių tėvai individualiai susisiektų su tyrėja, arba praneštų klasės mokytojai, jog vaikas turi alergiją arba didelę baimę šunims – tokiu atveju vaikas būtų paskirtas atsitiktinai į vieną iš 2 grupių, kurios neturi kontakto su šuniu, tačiau tokių atvejų nebuvo):

- I. Eksperimentinė grupė.** Šios grupės užsiėmimas, remiantis atliktais moksliniais darbais bei juose naudojamais metodais, buvo sukurtas metodas (**priedas nr. 7**), pagal kurį 14 savaitių buvo vedami skaitymo užsiėmimai. Mokiniai kartą per savaitę, nustatytu laiku, turėjo 45 min. užsiėmimus, kurių metu, garsiai skaitė pasirinktus tekstus, tyrėjai.
- II. Eksperimentinė grupė.** Šios grupės užsiėmimas, remiantis atliktais moksliniais darbais bei juose naudojamais metodais, buvo sukurtas metodas (**priedas nr. 8**), pagal kurį 14 savaitių buvo vedami skaitymo užsiėmimai. Mokiniai kartą per savaitę, nustatytu laiku, turėjo 45 min. užsiėmimus, kurių metu, garsiai skaitė pasirinktus tekstus intervencijoms asistuojančiam šuniui – Faustui taip, kaip jiems išeina, gaudami vienintelį grįžtamąjį ryšį – šuns dėmesį.
- III. Kontrolinė grupė.** Su į šią grupę patekusiais mokiniais tyrėja neužsiėmė papildoma veikla (neskaitant žaidybinių užsiėmimų, kurie visiems tyrime dalyvaujantiems vaikams buvo vedami kartą per mėnesį). Su jais tyrėja susitiko 2 kartus (neskaitant žaidybinių užsiėmimų) – įvertinti jų žodžių dekodavimo įgūdžius bei skaitymo motyvaciją, prieš ir po vykdomos veiklos su kitomis 2 grupėmis.

Pirmojo užsiėmimo metu, su vaikais buvo aptariamose bendros taisyklės, kurių pagrindinė – nekomentuoti, netaisyti, nesijuokti iš skaitančių grupės narių. Ši taisyklė buvo nuolat primenama prieš kiekvieną užsiėmimą.

Visų 3 grupių pirmųjų užsiėmimų metu buvo įvertinti, kiekvieno vaiko individualiai, žodžių dekodavimo įgūdžiai, pateikiant *Skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio įvertinimo metodikos, Prasmingų ir Neprasmingų žodžių* užduotis. Tyrėja kiekvieną mokinį atskirai atsivedė į kabinetą, paprašė prisėsti prie stalo ir atsisėdo priešais jį. Padavė popieriaus lapą su prasmingais žodžiais, tuomet sakė instrukciją (**Priedas nr. 9**).

Baigus užduotį – vaikui duodamas kitas lapas, su keistais, neprasmingais žodžiais. Sakoma instrukcija (**Priedas nr. 10**).

Kuomet baigiamos užduotys individualiai, visos grupės dalyviai buvo pakviesti į kabinetą. Visiems išdalinti *Skaitymo motyvacijos klausimynai*. Kadangi, klausimynai pateikti antros klasės mokiniams, pasinaudojama A. Wigfield ir kolegų (1996) patarimu, tad tyrėja garsiai skaitė teiginius, o mokiniai savo atsakymų lapuose žymėjo, kiek kiekvienas teiginys jam/jai tinka. Prieš tai sakoma instrukcija (**Priedas nr. 11**).

Pradėjus vesti I ir II eksperimentinėms grupėms užsiėmimus – po 4 užsiėmimų pastebėta, jog I eksperimentinėje grupėje esantys vaikai, nebenori lankyti užsiėmimų, argumentuodami, jog jiems yra „nuobodu“ bei „garsiai skaityti iš viso nepatinka“. Nenorint prarasti I eksperimentinės grupės (gaunančios, skaitymo užsiėmimų metu, grįžtamąjį ryšį apie savo skaitymą) – pasitarus su vaikų tėveliais bei savo baigiamojo darbo vadove, nuspręsta, jog: kartą per mėnesį, vietoj vieno skaitymo užsiėmimo, visoms 3 tyrime dalyvaujančioms grupėms (įskaitant kontrolinėje grupėje esančius vaikus), bus vedami žaidybiniai/edukaciniai užsiėmimai (**priedas nr. 12**) su šuniu, kurių metu, pasitelkiami kaniterapijos užsiėmimuose naudojami žaidimai bei inventorius – tad, visi vaikai turėjo galimybę pabendrauti su terapijoms asistuojančiu šuniu Faustu. Tokiu būdu, I eksperimentinės grupės dalyviai, sutiko tęsti dalyvavimą skaitymo užsiėmimuose, nors buvo akcentuojama, jog bet kuriuo metu, jei vis tik norės pasitraukti iš tyrimo – tikrai galės tai padaryti. Iš tyrimo pasitraukė tik vienas tyrimo dalyvis (iš I eksperimentinės grupės).

Paskutiniųjų užsiėmimų metu, pakartotas toks pat vertinimas, su tomis pačiomis metodikomis. Vaikams priminta, jog prieš pradėdant užsiėmimus, jie jau atliko šias užduotis, tad norima, kad dar kartą jas atliktų. Primenamos instrukcijos.

Taip pat, tyrime dalyvaujančių vaikų tėvams buvo išdalinti vokai su *Namų aplinkos raštingumo* demografinėmis anketomis, kurias prašyta užpildyti namuose, įdėti atgal į voka, jį užklijuoti, ant voko užrašyti vaiko vardą, bei perduoti tyrėjai.

Atlikus visus įvertinimus – vaikai, norintys tėveliai bei mokytojai buvo sukviesti į bendrą atsisveikinimo susitikimą, kuriame dalyvavo tyrėja bei terapijose asistuojantis šuo Faustas. Į susitikimą atėjo tik tyrime dalyvavę vaikai. Susitikimo metu, su vaikais, buvo aptarta, ar patiko jiems užsiėmimai, kas patiko labiausiai, kas nepatiko, ar dalyvautų juose dar kartą. Tyrime dalyvavusiems vaikams buvo įteiktos vardinės atminimo dovanėlės (**priedas nr. 13**), apsiukeista

linkėjimais, dalis vaikų nupiešė piešinius, kuriuos įteikė tyrėjai bei asistuojančiam šuniui – visi atsisveikino.

2.4. Duomenų apdorojimas

Tyrimo duomenų statistiniam apdorojimui naudotas SPSS 20.0 programinis paketas. Kadangi tyrime dalyvavo itin maža tyrimo dalyvių imtis (I gr. – 3; II gr. – 4; III gr. – 4; Viso – 11 tyr. dalyvių), tolimesnei statistinei duomenų analizei pasirinkti neparametriniai kriterijai.

Lyginant visų 3 grupių tyrimo dalyvių tėvų atsakymus į pateiktus 4 klausimus apie Namų aplinkos raštingumą – taikytas chi kvadrato statistinis kriterijus, 3 nepriklausomoms grupėms, nominalių duomenų skaičiavimui. Kuomet langelių skaičius, kuriuose lauktinos reikšmės buvo mažesnės nei 5 (bendro langelių skaičiaus lentelėje procentas buvo didesnis, nei 20%) - buvo pritaikytas Fisher`io tikslusis testas, bei pastabose įrašyta jo gauta p reikšmė.

Lyginant I grupės (skaitė tyrėjai), II grupės (skaitė su šuniu) bei III grupės (kontrolinė), prasmingų ir neprasmingų perskaitytų žodžių bei skaitymo motyvacijos ypatumus, prieš ir po intervencijos, buvo skaičiuojami per minutę laiko perskaitytų prasmingų ir neprasmingų žodžių skaičiaus vidurkiai, klausimyno poskalių vidurkiai, kiekvienai grupei, prieš ir po intervencijos atskirai. Kiekvienoje iš 3 grupių, prieš ir po intervencijos, rezultatų palyginimui naudotas Wilcoxon kriterijus, priklausomoms grupėms.

Lyginant, prieš ir po intervencijos, atsiradusį rezultatų pokytį 3 skirtingose grupėse, tarpusavyje, naudotas neparametrinis Kruskal – Wallis kriterijus, 3 nepriklausomoms grupėms.

Kadangi grupių imtys labai mažos – visiems rezultatams skaičiuota ir lentelėse demonstruojama patikslinta (exact) p reikšmė. Pasirinktas statistinio reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$.

3. TYRIMO REZULTATAI

3.1. Namų aplinkos raštingumo ypatumai

Siekiant įgyvendinti antrąjį tyrimo uždavinį Palyginti I eksperimentinę, II eksperimentinę bei kontrolinę (III) grupes, pagal namų aplinkos raštingumo 4 komponentus, palyginome 3 grupių tyrimo dalyvių tėvų atsakymus į mūsų pateiktus 4 demografinio pobūdžio klausimus, apie namų aplinkos raštingumą.

Kadangi imtis itin maža ($N = 11$), lyginami 3 nepriklausomų grupių nominalūs atsakymai - palyginimui, pasitelktas chi kvadrato statistinis kriterijus.

3 lentelė. 3 grupių tyrimo dalyvių tėvų atsakymų į klausimą: „Kiek daugmaž knygų turite namuose?“ palyginimas.

Atsakymo variantai	Grupės						χ^2	df	p
	I (be šuns)		II (su šuniu)		III (kontrolinė)				
	N	%	N	%	N	%			
Daugiau nei 100	2	66,70	1	25,00	1	25,00	4,43 ^a	6	0,832
51-100	0	0,00	1	25,00	2	50,00			
11-50	1	33,30	1	25,00	1	25,00			
1-10	0	0,00	1	25,00	0	0,00			
Knygų namuose neturime	0	0,00	0	0,00	0	0,00			

a. 12 langelių (100,0%) buvo mažesnės reikšmės, nei tikėtina 5 reikšmė. Minimali tikėtina reikšmė yra 0,27. Todėl atliktas Fisher`io tikslusis testas, kurio $p = 0,925$.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 3 lentelę matome, jog visų 3 grupių tyrimo dalyvių tėvai atsakė, kad jų namuose yra mažiausiai 1-10 knygų. Daugiausiai knygų nurodė namuose turintys I eksperimentinės (skaitė be šuns) grupės dalyvių tėvai. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

4 lentelė. 3 grupių tyrimo dalyvių tėvų atsakymų į klausimą: „Kaip dažnai su vaiku lankotės bibliotekoje?“ palyginimas.

Atsakymo variantai	Grupės						x ²	df	p
	I (be šuns)		II (su šuniu)		III (kontrolinė)				
	N	%	N	%	N	%			
Kas dieną	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,56 ^a	2	1,000
Bent kartą per savaitę	0	0,00	0	0,00	0	0,00			
Bent kartą per mėnesį	2	50,00	2	66,70	3	75,00			
Ne kiekvieną mėnesį	2	50,00	1	33,30	1	25,00			
Nesilankome	0	0,00	0	0,00	0	0,00			

a. 6 langelių (100,0%) buvo mažesnės reikšmės, nei tikėtina 5 reikšmė. Minimali tikėtina reikšmė yra 1,09. Todėl atliktas Fisher`io tikslusis testas, kurio p = 1,000.

*Reikšminga, kai p < 0,05.

Pažvelgus į 4 lentelę matome, jog visų 3 grupių tyrimo dalyvių tėvai atsakė, kad ne kiekvieną mėnesį, arba bent kartą per mėnesį lankosi su savo vaiku bibliotekoje. Šio komponento (skaitymo sąlygų suteikimo) atžvilgiu – visiems tyrimo dalyviams suteikiamos panašios sąlygos. Statistiškai reikšmingų skirtumų nėra (p > 0,05).

5 lentelė. 3 grupių tyrimo dalyvių tėvų atsakymų į klausimą: „Kaip dažnai vaikas namuose mato skaitančius suaugusiuosius?“ palyginimas.

Atsakymo variantai	Grupės						x ²	df	p
	I (be šuns)		II (su šuniu)		III (kontrolinė)				
	N	%	N	%	N	%			
Kas dieną	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4,77 ^a	4	0,397
Kelis kartus per savaitę	2	66,70	1	25,00	2	50,00			
Kartą per savaitę	1	33,30	0	0,00	1	25,00			
Ne kiekvieną savaitę	0	0,00	3	75,00	1	25,00			
Niekada	0	0,00	0	0,00	0	0,00			

a. 9 langelių (100,0%) buvo mažesnės reikšmės, nei tikėtina 5 reikšmė. Minimali tikėtina reikšmė yra 0,55. Todėl atliktas Fisher`io tikslusis testas, kurio p = 0,481.

*Reikšminga, kai p < 0,05.

Pažvelgus į 5 lentelę matome, jog visų 3 grupių tyrimo dalyvių tėvai atsakė, kad jų namuose vaikas mato skaitančius suaugusius, nors ir ne kas dieną. Daugiausiai tyrimo dalyvių tėvų atsakė, jog vaikas kelis kartus per savaitę tikrai mato suaugusiuosius skaitančius namuose. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

6 lentelė. 3 grupių tyrimo dalyvių tėvų atsakymų į klausimą: „Jūsų turimas aukščiausias išsilavinimas?“ palyginimas.

Atsakymo variantai	Grupės						χ^2	df	p
	I (be šuns)		II (su šuniu)		III (kontrolinė)				
	N	%	N	%	N	%			
Daktaras	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4,34 ^a	6	1,000
Magistras	0	0,00	0	0,00	1	25,00			
Universitetinis bakalauras	2	66,70	2	50,00	1	25,00			
Koleginis bakalauras	1	33,30	1	25,00	2	50,00			
Profesinis	0	0,00	0	0,00	0	0,00			
Vidurinis	0	0,00	1	25,00	0	0,00			
Pagrindinis	0	0,00	0	0,00	0	0,00			
Pradinis	0	0,00	0	0,00	0	0,00			

a. 12 langelių (100,0%) buvo mažesnės reikšmės, nei tikėtina 5 reikšmė. Minimali tikėtina reikšmė yra 0,27. Todėl atliktas Fisher`io tikslusis testas, kurio $p = 1,000$.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 6 lentelę matome, jog visų 3 grupių tyrimo dalyvių tėvų išsilavinimas varijuoja nuo vidurinio iki magistro laipsnio. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

3.2. I grupės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas

3.2.1. Prasmingi ir neprasmingi perskaityti žodžiai

Siekiant įgyvendinti trečiąjį tyrimo uždavinį Palyginti I eksperimentinės grupės žodžių dekodavimo gebėjimų, skaitymo motyvacijos bei mokytojos pateiktos skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po užsiėmimų, pirmiausia, palyginome prasmingų ir neprasmingų žodžių, perskaitytų per 1 min. laiko, prieš ir po intervencijos, rezultatus. Kadangi grupė itin maža ($N = 3$), pasirinktas Wilcoxon statistinis kriterijus, skirtas neparametrinių duomenų analizei, 2 priklausomoms grupėms.

Verta pažymėti, jog būtent šioje grupėje, tyrimo metu, vyko tyrimo dalyvių nubyėjimas (vos pavyko išsaugoti grupę iki tyrimo pabaigos – tam pasitelkti papildomi paskatinimo (žaidybinės

formos su šuniu užsiėmimai) metodai, taikyti visoms 3 grupėms), pačių tyrimo dalyvių grindžiamas nuoboduliu.

7 lentelė. I eksperimentinės grupės (skaitė be šuns) per 1 min. perskaitytų prasmingų ir neprasmingų žodžių, prieš ir po intervencijos palyginimas

		M	SD	Sumažėjo		Padaugėjo		Liko tiek pat	Z	p
				Vidurinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Perskaitytų prasmingų žodžių	Prieš	34,333	5,859	0,000	0	1,500	2	1	-1,342	0,180
	Po	38,333	7,638							
Perskaitytų neprasmingų žodžių	Prieš	20,000	8,718	2,000	2	2,000	1	0	-0,577	0,564
	Po	19,667	9,866							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 7 lentelę matome, jog I eksperimentinėje grupėje (skaitė be šuns) esantys tyrimo dalyviai, po intervencijos (skaitymo užsiėmimų, kurių metu, skaitė pasirinktą tekstą tyrėjai) perskaitė per 1 min. laiko, prasmingų žodžių daugiau, nei prieš intervenciją, o neprasmingų žodžių – po intervencijos perskaitė vidutiniškai mažiau. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

3.2.2. Skaitymo motyvacija

Pačių tyrimo dalyvių įsivertintos turimos skaitymo motyvacijos rezultatų, gautų prieš ir po intervencijos, palyginimui, pasitelktas Wilcoxon statistinis kriterijus, skirtas neparametrinių duomenų analizei, 2 priklausomoms grupėms, kadangi grupė itin maža ($N = 3$).

8 lentelė. I grupės (skaitė be šuns) Vidinės skaitymo motyvacijos bei pripažinimo skalės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas

Subskalė		M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
				Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Skaitymo iššūkis	Prieš	19,000	1,732	2,000	2	2,000	1	0	-0,535	0,750
	Po	16,333	5,508							
Skaitymo smalsumas	Prieš	15,333	1,155	2,000	1	1,000	1	1	-0,447	1,000
	Po	14,667	2,309							
Estetinis pasitenkinimas skaitymu	Prieš	22,333	2,082	2,000	2	2,000	1	0	-0,535	0,750
	Po	18,000	8,718							
Skaitymo svarba	Prieš	8,000	0,000	1,000	1	0,000	0	2	-1,000	1,000
	Po	7,000	1,732							
Skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimas	Prieš	16,000	1,732	3,000	1	1,500	2	0	0,000	1,000
	Po	14,000	7,937							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 8 lentelę matome, jog I eksperimentinėje grupėje (skaitė be šuns) esantys tyrimo dalyviai, po intervencijos (skaitymo užsiėmimų, kurių metu, skaitė pasirinktą tekstą tyrėjai), savo turimą *skaitymo iššūkį, skaitymo smalsumą, estetinį pasitenkinimą skaitymu, skaitymo svarbą* bei *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimą* vertino kaip sumažėjusius. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

9 lentelė. I grupės (skaitė be šuns) Išorinės skaitymo motyvacijos skalės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas

Subskalė		M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
				Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Skaitymas dėl įvertinimo	Prieš	14,000	2,646	3,000	1	1,500	2	0	0,000	1,000
	Po	12,000	6,928							
Socialinis aktyvumas (susijęs su skaitymu)	Prieš	20,000	4,583	3,000	1	1,500	2	0	0,000	1,000
	Po	19,667	1,528							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 9 lentelę matome, jog I eksperimentinėje grupėje (skaitė be šuns) esantys tyrimo dalyviai, po intervencijos (skaitymo užsiėmimų, kurių metu, skaitė pasirinktą tekstą tyrėjai), savo *skaitymą dėl įvertinimo bei socialinį aktyvumą (susijusį su skaitymu)* vertino kaip sumažėjusius. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

10 lentelė. I grupės (skaitė be šuns) Neigiamos skaitymo nuostatos skalės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas

	M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
			Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Prieš	6,667	1,155	0,000	0	1,500	2	1	-1,342	0,500
Po	9,333	4,933							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 10 lentelę matome, jog I eksperimentinėje grupėje (skaitė be šuns) esantys tyrimo dalyviai, po intervencijos (skaitymo užsiėmimų, kurių metu, skaitė pasirinktą tekstą tyrėjai), savo *neigiamas nuostatas, skaitymo atžvilgiu* įvertino kaip padidėjusias. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

3.3. II grupės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas

3.3.1. Prasmingi ir neprasmingi perskaityti žodžiai

Siekiant įgyvendinti ketvirtąjį tyrimo uždavinį Palyginti II eksperimentinės grupės žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po užsiėmimų, pirmiausia, palyginome prasmingų ir neprasmingų žodžių, perskaitytų per 1 min. laiko, prieš ir po intervencijos, rezultatus. Kadangi grupė itin maža ($N = 4$), pasirinktas Wilcoxon statistinis kriterijus, skirtas neparametrinių duomenų analizei, 2 priklausomoms grupėms.

Verta pažymėti, jog šioje grupėje, tyrimo dalyviai susirinko į beveik visus organizuotus užsiėmimus. Nė vienas tyrimo dalyvis, buvęs šioje grupėje, nenorėjo nutraukti dalyvavimo. Taip pat, šioje grupėje, tyrėjai, keletą kartų (įpusėjęs tyrimui) teko sustabdyti skaitymo užsiėmimą, kadangi kilo asmeniškų nesutarimų tarp tyrimo dalyvių. Problemos buvo išspręstos, pasitelkus grupės konsultavimo žinias, paprašius visų grupės dalyvių, po vieną, nepertraukinėjant vieniems kitų, išsakyti, kaip jie matė įvykusį konfliktą, jo galimą kilmę, kaip dėl to jaučiasi bei kas galėtų būti ateityje padaryta kitaip, kad situacija nepasikartotų. Šiuo atveju, visi pasisakę tyrimo dalyviai, teigė nurimę, kuomet galėjo išsakyti savo poziciją, bei nesudėtingai kiekvienas rado sprendimą sau, ką galėtų daryti kitaip, jog kitą kartą konfliktas nekiltų. Net ir šiame procese, tyrėja į pagalbą

pasitelkė šunį, pavyzdžiui, tam, kad vienas iš tyrimo dalyvių, ypač susierzinęs ir užsisklendęs po konflikto, bei palindęs po kėdėmis, iš po jų išlįstų, ir pamėgintų papasakoti bent Faustui (šuniui), kaip jaučiasi (tyrimo dalyvis ilgai netrukus, išlindo iš po kėdžių bei apkabinęs Faustą (šunį) papasakojo jam, kas įvyko).

Neišvengiamai, šioje eksperimentinėje grupėje, prasidėjo terapinės grupės proceso užuomazgos, tačiau joms skirtas minimalus laikas (tik tuomet, kai tai buvo neišvengiama, pavyzdžiui, tyrimo dalyviai staiga imdavo konfliktuoti, tačiau tai vykdavo gana retai) – koncentruotasi į skaitymo procesą.

11 lentelė. II eksperimentinės grupės (skaitė su šuniu) per 1 min. perskaitytų prasmingų ir neprasmingų žodžių, prieš ir po intervencijos, palyginimas

		M	SD	Sumažėjo		Padaugėjo		Liko tiek pat	Z	p
				Vidurinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N			
Perskaitytų prasmingų žodžių	Prieš	33,250	8,057	0,000	0	2,500	4	0	-1,826	0,125
	Po	47,250	12,285							
Perskaitytų neprasmingų žodžių	Prieš	22,250	4,500	0,000	0	2,500	4	0	-1,826	0,125
	Po	28,500	6,137							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 11 lentelę matome, jog II eksperimentinėje grupėje (skaitė su šuniu) esantys tyrimo dalyviai, po intervencijos (skaitymo užsiėmimų, kurių metu, skaitė pasirinktą tekstą tyliajam klausytojui - šuniui) perskaitė per 1 min. laiko, tiek prasmingų, tiek neprasmingų žodžių vidutiniškai daugiau, nei prieš intervenciją. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

3.3.2. Skaitymo motyvacija

Pačių tyrimo dalyvių įsivertintos turimos skaitymo motyvacijos rezultatų, gautų prieš ir po intervencijos, palyginimui, pasitelktas Wilcoxon statistinis kriterijus, skirtas neparametrinių duomenų analizei, 2 priklausomoms grupėms, kadangi grupė itin maža ($N = 4$).

12 lentelė. II grupės (skaitė su šuniu) Vidinės skaitymo motyvacijos bei pripažinimo skalės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas

Subskalė		M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
				Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Skaitymo iššūkis	Prieš	14,000	2,944	1,750	2	3,250	2	0	-0,552	0,750
	Po	14,750	1,708							
Skaitymo smalsumas	Prieš	12,750	2,500	1,000	1	3,000	3	0	-1,461	0,250
	Po	14,750	1,258							
Estetinis pasitenkinimas skaitymu	Prieš	18,750	3,775	2,000	2	3,000	2	0	-0,365	0,875
	Po	20,000	2,582							
Skaitymo svarba	Prieš	5,000	3,464	1,500	2	3,000	1	1	0,000	1,000
	Po	5,250	2,217							
Skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimas	Prieš	15,250	4,573	1,500	2	3,500	2	0	-0,736	0,625
	Po	17,750	1,893							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 12 lentelę matome, jog II eksperimentinėje grupėje (skaitė su šuniu) esantys tyrimo dalyviai, po intervencijos (skaitymo užsiėmimų, kurių metu, skaitė pasirinktą tekstą tyliam klausytojui - šuniui), savo *skaitymo iššūkį*, *skaitymo smalsumą*, *estetinį pasitenkinimą skaitymu*, *skaitymo svarbą bei skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimą* įvertino kaip padidėjusius. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

13 lentelė. II grupės (skaitė su šuniu) Išorinės skaitymo motyvacijos skalės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas

Subskalė		M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
				Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Skaitymas dėl įvertinimo	Prieš	12,250	5,560	1,500	1	2,250	2	1	-0,816	0,750
	Po	13,500	3,317							
Socialinis aktyvumas (susijęs su skaitymu)	Prieš	13,250	1,708	0,000	0	2,500	4	0	-1,841	0,125
	Po	18,750	2,630							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 13 lentelę matome, jog II eksperimentinėje grupėje (skaitė su šuniu) esantys tyrimo dalyviai, po intervencijos (skaitymo užsiėmimų, kurių metu, skaitė pasirinktą tekstą tyliajam klausytojui - šuniui), savo *skaitymą dėl įvertinimo bei socialinį aktyvumą (susijusį su skaitymu)* vertino kaip padidėjusius. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

14 lentelė. II grupės (skaitė su šuniu) Neigiamos skaitymo nuostatos skalės rezultatų, prieš ir po intervencijos, palyginimas

	M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
			Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Prieš	11,750	4,031	2,670	3	2,000	1	0	-1,095	0,375
Po	9,000	1,414							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 14 lentelę matome, jog II eksperimentinėje grupėje (skaitė su šuniu) esantys tyrimo dalyviai, po intervencijos (skaitymo užsiėmimų, kurių metu, skaitė pasirinktą tekstą tyliajam klausytojui - šuniui), savo *neigiamas nuostatas skaitymo atžvilgiu* įvertino kaip sumažėjusias. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

3.4. III grupės rezultatų, prieš ir po kontrolinio laikotarpio, palyginimas

3.4.1. Prasmingi ir neprasmingi perskaityti žodžiai

Siekiant įgyvendinti penktąjį tyrimo uždavinį Palyginti kontrolinės (III) grupės žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po kontrolinio laikotarpio, pirmiausia, palyginome prasmingų ir neprasmingų žodžių, perskaitytų per 1 min. laiko, prieš ir po intervencijos, rezultatus. Kadangi grupė itin maža ($N = 4$), pasirinktas Wilcoxon statistinis kriterijus, skirtas neparimetrinių duomenų analizei, 2 priklausomoms grupėms.

Verta pažymėti, jog ši grupė, kaip ir 2 eksperimentinės grupės, dėl grėsusios I eksperimentinės grupės (skaitė be šuns) iširimo, turėjo galimybę kartą per mėnesį susitikti su šuniu Faustu, žaidimų užsiėmime, tam, kad nedingtų motyvacija dalyvauti tyrime, bei dėl to, jog visos eksperimente dalyvaujančios grupės, gautų vienodą paskatinimą, kuris nedarytų reikšmingos įtakos rezultatų skirtumams tarp skirtingų grupių.

15 lentelė. III (kontrolinės) grupės (negavo jokios intervencijos) per 1 min. perskaitytų prasmingų ir neprasmingų žodžių, prieš ir po kontrolinio laikotarpio, palyginimas

		M	SD	Sumažėjo		Padaugėjo		Liko tiek pat	Z	p
				Vidurinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N			
Perskaitytų prasmingų žodžių	Prieš	39,250	5,377	0,000	0	2,500	4	0	-1,841	0,125
	Po	46,000	5,354							
Perskaitytų neprasmingų žodžių	Prieš	21,750	3,096	0,000	0	2,500	4	0	-1,826	0,125
	Po	25,750	5,560							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 15 lentelę matome, jog III (kontrolinėje) grupėje (negavo jokios intervencijos) esantys tyrimo dalyviai, po kontrolinio laikotarpio, perskaitė per 1 min. laiko, tiek prasmingų, tiek neprasmingų žodžių vidutiniškai daugiau, nei prieš intervenciją. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

3.4.2. Skaitymo motyvacija

Pačių tyrimo dalyvių įsivertintos turimos skaitymo motyvacijos rezultatų, gautų prieš ir po kontrolinio laikotarpio, palyginimui, pasitelktas Wilcoxon statistinis kriterijus, skirtas neparametrinių duomenų analizei, 2 priklausomoms grupėms, kadangi grupė itin maža ($N = 4$).

16 lentelė. III (kontrolinės) grupės (negavo jokios intervencijos) Vidinės skaitymo motyvacijos bei pripažinimo skalės rezultatų, prieš ir po kontrolinio laikotarpio, palyginimas

Subskalė		M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
				Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Skaitymo iššūkis	Prieš	15,250	3,594	2,000	3	4,000	1	0	-0,368	0,750
	Po	15,500	1,732							
Skaitymo smalsumas	Prieš	13,250	2,062	2,500	1	1,750	2	1	-0,272	1,000
	Po	13,500	2,082							
Estetinis pasitenkinimas skaitymu	Prieš	20,000	4,243	2,000	3	4,000	1	0	-0,368	0,750
	Po	20,000	2,160							
Skaitymo svarba	Prieš	7,500	0,577	1,000	1	0,000	0	3	-1,000	1,000
	Po	6,750	1,258							
Skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimas	Prieš	15,500	3,416	3,000	1	2,330	3	0	-0,736	0,625
	Po	17,000	0,817							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 16 lentelę matome, jog III (kontrolinėje) grupėje (negavo jokios intervencijos) esantys tyrimo dalyviai, po kontrolinio laikotarpio, savo *skaitymo iššūkį*, *skaitymo smalsumą* bei *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimą* įvertino kaip padidėjusius; *skaitymo svarbą* kaip sumažėjusią; *estetinio pasitenkinimo skaitymu* lygmuo nepakito. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

17 lentelė. III (kontrolinės) grupės (negavo jokios intervencijos) Išorinės skaitymo motyvacijos skalės rezultatų, prieš ir po kontrolinio laikotarpio, palyginimas

Subskalė		M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
				Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Skaitymas dėl įvertinimo	Prieš	13,750	3,202	1,000	1	2,000	1	2	-0,447	1,000
	Po	14,250	1,500							
Socialinis aktyvumas (susijęs su skaitymu)	Prieš	20,500	3,873	2,500	2	1,000	1	1	-1,069	0,500
	Po	18,250	7,805							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 17 lentelę matome, jog III (kontrolinėje) grupėje (negavo jokios intervencijos) esantys tyrimo dalyviai, po kontrolinio laikotarpio, savo *skaitymą dėl įvertinimo* vertino kaip padidėjusį; *socialinį aktyvumą (susijusį su skaitymu)* kaip sumažėjusį. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

18 lentelė. III (kontrolinės) grupės (negavo jokios intervencijos) Neigiamos skaitymo nuostatos skalės rezultatų, prieš ir po kontrolinio laikotarpio, palyginimas

	M	SD	Sumažėjo		Padidėjo		Tokia pati	Z	p
			Vidurkinis rangas (n)	N	Vidurkinis rangas (n)	N	N		
Prieš	10,750	1,258	2,500	2	1,000	1	1	-1,069	0,500
Po	9,000	2,160							

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 18 lentelę matome, jog III (kontrolinėje) grupėje (negavo jokios intervencijos) esantys tyrimo dalyviai, po kontrolinio laikotarpio, savo *neigiamą požiūrį į skaitymo užduotis* įvertino kaip sumažėjusį. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

3.5. Visų grupių rezultatų pokyčio palyginimas

3.5.1. Prasmingi ir neprasmingi perskaityti žodžiai

Siekiant įgyvendinti šeštąjį tyrimo uždavinį Palyginti I eksperimentinės, II eksperimentinės bei kontrolinės (III) grupių rezultatų pokyčius, gautus po eksperimento, pirmiausia, palyginome prasmingų ir neprasmingų žodžių, perskaitytų per 1 min. laiko, rezultatų skirtumus. Kadangi imtis itin maža ($N = 11$), pasirinktas Kurskal - Wallis statistinis kriterijus, skirtas neparametrinių duomenų analizei, 3 ir daugiau nepriklausomoms grupėms.

Tarp grupių lyginamas rezultatų skirtumas, gautas iš kiekvieno kriterijaus rezultatų vidurkio, konkrečioje grupėje, gauto antrojo tiriamųjų įvertinimo metu, atėmus pirmojo įvertinimo (prieš intervencijas/kontrolinį laikotarpį) metu gautų rezultatų vidurkius. Šis skirtumas parodo, ar po intervencijų/kontrolinio laikotarpio konkrečioje grupėje, konkretus aspektas pagerėjo/padidėjo (+X), suprastėjo/sumažėjo (-X), nepakito (0).

19 lentelė. Visų grupių per 1 min. perskaitytų prasmingų ir neprasmingų žodžių pokyčio, prieš ir po intervencijų/kontrolinio laikotarpio, palyginimas

	Grupė	M	SD	Vidurkinis rangas (n)	χ^2	df	p
Perskaitytų prasmingų žodžių	I	4,000	2,309	4,000	2,685	2	0,279
	II	14,000	4,416	8,000			
	III	6,750	1,887	5,500			
Perskaitytų neprasmingų žodžių	I	-0,333	0,667	2,170	6,101	2	0,034*
	II	6,250	1,548	8,250			
	III	4,000	1,780	6,630			

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 19 lentelę matome, jog statistiškai reikšmingai skiriasi per 1 min. laiko perskaitytų neprasmingų žodžių pokytis po intervencijos/kontrolinio laikotarpio, lyginant visas 3 grupes ($\chi^2 = 6,101$; $p = 0,034$). Čia matome, jog I grupėje (skaitė be šuns), po intervencijos, perskaitytų neprasmingų žodžių sumažėjo ($M = -0,333$; $n = 2,170$), o II grupėje (skaitė su šuniu) labiausiai padaugėjo perskaitytų neprasmingų žodžių, po intervencijos ($M = 6,250$; $n = 8,250$).

Lyginant perskaitytų prasmingų žodžių pokytį, taip pat, matomi skirtumai tarp grupių: didžiausias teigiamas pokytis įvyko II grupėje (skaitė su šuniu), o mažiausias teigiamas pokytis įvyko I grupėje (skaitė be šuns), tačiau statistiškai reikšmingai nesiskiria ($p > 0,05$).

3.5.2. Skaitymo motyvacija

Pačių tyrimo dalyvių įsivertintos turimos skaitymo motyvacijos rezultatų pokyčio, gauto apskaičiuavus rezultatų, prieš ir po intervencijų/kontrolinio laikotarpio, skirtumą. Kadangi imtis itin maža ($N = 11$), palyginimui pasitelktas Kurskal - Wallis statistinis kriterijus, skirtas neparametrinių duomenų analizei, 3 ir daugiau nepriklausomoms grupėms.

20 lentelė. Visų grupių Vidinės skaitymo motyvacijos bei pripažinimo skalės rezultatų pokyčio, po intervencijų/kontrolinio laikotarpio, palyginimas

Subskalė	Grupė	M	SD	Vidurkinis rangas (n)	x ²	df	p
Skaitymo iššūkis	I	-2,667	3,844	5,000	0,445	2	0,850
	II	0,750	1,652	6,630			
	III	0,250	1,974	6,130			
Skaitymo smalsumas	I	-0,667	1,764	4,500	2,401	2	0,320
	II	2,000	1,080	8,000			
	III	0,250	0,854	5,130			
Estetinis pasitenkinimas skaitymu	I	-4,333	5,608	4,670	0,725	2	0,728
	II	1,250	2,780	6,750			
	III	0,000	1,732	6,250			
Skaitymo svarba	I	-1,000	1,000	5,500	0,143	2	0,955
	II	0,250	1,315	6,380			
	III	-0,750	0,750	6,000			
Skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimas	I	-2,000	5,568	5,670	0,145	2	0,948
	II	2,500	2,363	6,500			
	III	1,500	1,658	5,750			

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 20 lentelę matome, jog lyginant su kitomis 2 grupėmis, II eksperimentinė grupė (skaitė su šuniu) pasižymi didžiausiais teigiamais *skaitymo iššūkio*, *skaitymo smalsumo*, *estetinio pasitenkinimo skaitymu*, *skaitymo svarbos* bei *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimo* pokyčiais. Tuo tarpu, lyginant su kitomis 2 grupėmis, I eksperimentinė grupė (skaitė be šuns) pasižymi didžiausiais neigiamais *skaitymo iššūkio*, *skaitymo smalsumo*, *estetinio pasitenkinimo skaitymu*, *skaitymo svarbos* bei *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimo* pokyčiais. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

21 lentelė. Visų grupių Išorinės skaitymo motyvacijos skalės rezultatų pokyčio, po intervencijų/kontrolinio laikotarpio, palyginimas

Subskalė	Grupė	M	SD	Vidurkinis rangas (n)	x ²	df	p
Skaitymas dėl įvertinimo	I	-2,000	5,132	6,170	0,247	2	0,903
	II	1,250	1,493	6,500			
	III	0,500	1,258	5,380			
Socialinis aktyvumas (susijęs su skaitymu)	I	-0,333	3,383	4,670	6,770	2	0,018*
	II	5,500	0,866	9,380			
	III	-2,250	2,287	3,630			

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 21 lentelę matome, jog statistiškai reikšmingai skiriasi *socialinio aktyvumo (susijusio su skaitymu)* pokyčiai, po intervencijų/kontrolinio laikotarpio, tarp grupių ($x^2 = 6,770$; $p = 0,018$). Teigiamas pokytis įvyko tik II eksperimentinėje grupėje (skaitė su šuniu) ($M = 5,500$; $n = 9,380$). Tiek I eksperimentinė (skaitė be šuns) tiek kontrolinė grupė parodė neigiamą pokytį šioje subskalėje, tačiau didesnis neigiamas pokytis įvyko kontrolinėje grupėje ($M = -2,250$; $n = 3,630$).

Skaitymas dėl įvertinimo daugiau teigiamai didėjo II eksperimentinėje (skaitė su šuniu) grupėje, o I eksperimentinėje (skaitė be šuns) sumažėjo. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

22 lentelė. Visų grupių Neigiamos skaitymo nuostatos skalės rezultatų pokyčio, po intervencijų/kontrolinio laikotarpio, palyginimas

Grupė	M	SD	Vidurkinis rangas (n)	x^2	df	p
I	2,667	2,186	8,670	2,737	2	0,274
II	-2,750	2,529	4,750			
III	-1,750	1,377	5,250			

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

*Reikšminga, kai $p < 0,05$.

Pažvelgus į 22 lentelę matome, jog *neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu* labiausiai mažėjo II eksperimentinėje (skaitė su šuniu) grupėje, o I eksperimentinėje (skaitė be šuns) – padidėjo. Tačiau, statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0,05$).

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Šio tyrimo pagalba, buvo siekiama palyginti, skirtingo pobūdžio, skaitymo motyvacijos bei įgūdžių gerinimo užsiėmimų efektyvumą. Eksperimento metu, tyrimo dalyvius atsitiktinai suskirsčius į 3 grupes, buvo taikytos 2 skirtingo pobūdžio intervencijos, o 3-ioji grupė paliekama, kaip kontrolinė.

I eksperimentinei grupei taikytos intervencijos, Papildomo skaitymo užsiėmimų metodas, buvo sukurtas, ir pritaikytas darbui grupėje, remiantis M. Sperling ir kolegų (2019) bei S. Martin-Chang (2017) atliktų tyrimų duomenimis, laikantis požiūrio, jog geriausias būdas vaikams išmokti taisyklingai ir kokybiškai skaityti – praktikavimasis ir atgalinio ryšio gavimas.

II eksperimentinei grupei taikytos intervencijos, Skaitymo su šuniu metodas, buvo sukurtas ir pritaikytas darbui grupėje, pagrinde remiantis R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dogs), ir „Read to the Dog“ programomis (Smith, 2009), taip pat, J. Kirnan ir bendradarbių (2016), D. Lenihan ir bendradarbių (2016), D. E. Linder ir bendradarbių (2018) atliktų tyrimų rezultatais, bei pateiktomis rekomendacijomis.

Kadangi, nagrinėjant literatūrą, bei atliktus mokslinius tyrimus buvo pastebėta, jog vaiko nusiteikimui skaityti, skaitymo raidai bei kokybei galimai turi įtakos namų aplinkos raštingumas - remiantis M. Gauvain ir kolegų (2010), J. M. Froiland ir M. L. Davison (2016), L. S. Yeo ir kolegų (2014) bei F. Niklas ir W. Schneider (2013) atliktais tyrimais ir išskirtais pagrindiniais Namų aplinkos raštingumo kriterijais (*knygų skaičius namuose; skaitymo pavyzdžio stebėjimas; skaitymo sąlygų suteikimas; tėvų turimas išsilavinimas*), pagal šiuos 4 kriterijus, lyginome visas 3 eksperimente dalyvavusias grupes tarpusavyje, siekiant išsiaiškinti, ar tyrimo dalyviai yra pakankamai panašūs namų aplinkos raštingumu (priešingu atveju, tai gali tapti šalutiniu kintamuoju, darančiu įtaką tyrimo dalyvių skaitymo rezultatų kintamumui). Palyginus visas 3 grupes, pagal išskirtus kriterijus, buvo išsiaiškinta, jog visų tyrimo dalyvių namuose yra bent 1 – 10 knygų; visi tyrimo dalyviai, kartu su tėvais ne kiekvieną mėnesį, arba bent kartą per mėnesį keliauja į biblioteką; skaitančius suaugusiuosius namuose tyrimo dalyviai mato ne kiekvieną savaitę, arba nuo bent karto, iki keleto kartų per savaitę; taip pat, pakankamai svarbus aspektas – tėvų turimas aukščiausias išsilavinimas parodė, jog daugiausiai tyrimo dalyvių tėvai turi neuniversitetinį, arba universitetinį bakalaurą, tad mokslo, išsilavinimo svarba tyrimo dalyviams yra pakankamai matoma. Nė vienu iš 4 namų aplinkos raštingumo aspektų, grupės reikšmingai nesiskyrė, tad galima teigti, jog visi tyrime dalyvavę mokiniai, gyvena panašaus lygmens raštingumo namų aplinkoje, ir šis aspektas tyrimo rezultatams įtakos nedarė (arba poveikis labai minimalus).

Tyrimo metu, buvo analizuojami tyrimo dalyvių, kiekvienoje iš 3 grupių, skaitymo įgūdžių (prasmingų ir neprasmingų žodžių dekodavimo) bei skaitymo motyvacijos rezultatai, prieš ir po

intervencijos/kontrolinio laikotarpio. Gautas rezultatų pokytis, buvo lyginamas kiekvienoje grupėje atskirai.

Lyginant I eksperimentinės grupės, kurios dalyviai lankė Papildomo skaitymo užsiėmimus (jų metu, skaitė literatūrą tyrėjai, o ši jiems teikė atgalinį ryšį apie daromas klaidas, bei leido jas išsitaisyti), žodžių dekodavimo įgūdžius – pastebėta, jog po intervencijos, tyrimo dalyviai per minutę laiko taisyklingai perskaitė vidutiniškai daugiau prasmingų žodžių, nei prieš intervenciją, o prasmės neturinčių žodžių po intervencijos perskaitė vidutiniškai mažiau, nei prieš užsiėmimus. Tačiau pokytis nėra reikšmingas. D. Lenihan ir kolegų (2016) atlikto tyrimo metu, taip pat, pastebėta, jog tyrimo dalyviai, lankę papildomus skaitymo užsiėmimus, vasaros atostogų metu, kuomet skaitė tam tikrą literatūrą tyrėjui – po eksperimento pasižymėjo mažesniu per laiką perskaitytų žodžių kiekiu, nei prieš eksperimentą, tačiau toks pokytis buvo pastebėtas vertinant tik prasmingų žodžių dekodavimo įgūdžius. Tuo tarpu, M. C. le Roux, L. Swartz ir E. Swart (2014) savo tyrime pastebėjo, jog tyrimo dalyviams lankant tokio pobūdžio užsiėmimus – vis tik kyla skaitymo įgūdžių rodikliai (nors ir nereikšmingai), tačiau neprasmingų žodžių dekodavimo užduoties, jų tyrime taip pat nebuvo. Ko gero, galima galvoti apie tai, jog skaitymo užsiėmimai, kurių metu vaikai garsiai skaito suaugusiam žmogui – nedaro itin reikšmingos įtakos vaikų skaitymo įgūdžių pokyčiui, tačiau kartais poveikis gali įgauti neigiamą prasmę (ypač, jei užsiėmimai vyksta ne mokslo metų laikotarpiu ir be papildomų užsiėmimų, tyrimo dalyviai nesipraktikuoja skaityti (Lenihan et al, 2016)).

Lyginant I eksperimentinės grupės, kurios dalyviai lankė Papildomo skaitymo užsiėmimus, skaitymo motyvacijos pokyčius – pastebėta, jog po intervencijos, tyrimo dalyvių tiek vidinė, tiek išorinė skaitymo motyvacija, vidutiniškai sumažėjo, o neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu – padidėjo. Tačiau skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Nepaisant statistinio reikšmingumo, be galo stiprus, natūralus, kokybinis rodiklis yra tai, jog šios grupės tyrimo dalyvių motyvacija lankyti papildomo skaitymo užsiėmimus ir jų metu garsiai skaityti pakaitomis, krito – buvo grupės dalyvių nuoširdus pareiškimas tyrėjai, jog jiems „nuobodu“, „nepatinka garsiai skaityti“, bei pareiškėtas noras nutraukti dalyvavimą tyrime. Dėl šios priežasties, buvo pabandyta tyrimo dalyvius (visų 3 grupių, tam, kad neatsirastų papildomų kintamųjų, darančių įtaką tyrimo rezultatams) motyvuoti papildomais užsiėmimais, kurių metu, būdavo atvedamas terapinis šuo – Faustas, ir tyrėja vedavo žaidybinį užsiėmimą, kurio metu vaikai turėdavo atlikti įvairias užduotis, įtraukiant ir terapinį šunį. Tai iš dalies motyvavo tyrimo dalyvius, tęsti dalyvavimą, žinant, jog bet kada gali nutraukti, ir nebelankyti užsiėmimų (nebedalyvauti eksperimente). Šioje grupėje iki tyrimo pabaigos išliko 3 iš 4 tyrimo dalyvių. Panaši situacija, parodanti vaikų motyvacijos lankyti papildomus skaitymo užsiėmimus, kurių metu garsiai skaitoma literatūra tyrėjui, įvyko ir D. Lenihan bei kolegų (2016) atliktame tyrime. Jo metu, 3 iš 9 vaikų, kurie buvo grupėje, kurioje turėjo garsiai skaityti tyrėjai –

metė tyrimą. Be to, tyrėjai pastebėjo, jog per tyrimo laikotarpį, neigiamai pakito (nors ir nereikšmingai) šios grupės dalyvių požiūris tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, panašiai, kaip mūsų tyrime – kilo (nors ir nereikšmingai) neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu. Ši intervencija, labai retai yra įtraukiama į tyrimus, kuomet siekiama išsiaiškinti, kokią reikšmę ji turi skaitymo motyvacijos rezultatams. Tai galima pagrįsti tuo, jog nors grįžtamojo ryšio gavimas mokiniui dažnai padeda pamatyti savo klaidas, manoma, jog padeda geriau įsisavinti patį skaitymo procesą, o papildomas praktikavimasis padeda lavinti skaitymo greitį, kokybę, bei suvokimą, tačiau, taip pat, atlikti tyrimai rodo, jog toks mokymosi skaityti būdas, vaikams yra pakankamai nuobodus bei demotyvuojantis (Styck et al, 2019; Pirih, 2015; Hellmich & Hoya, 2017). Tad, galime manyti, jog skaitymo užsiėmimai, kurių metu vaikai garsiai skaito suaugusiam žmogui – galbūt ir nedaro reikšmingos žalos vaikui, jo skaitymo įgūdžiams, ar motyvacijos rodikliams tačiau galime stebėti ne tik klausimynuose atsispindinčius motyvacijos skaityti krintančius rodiklius, didėjančias neigiamas nuostatas skaitymo atžvilgiu, bet ir natūralų elgesį (norą nutraukti dalyvavimą šio tipo užsiėmimuose) – aiškiai parodantį, jog tokio pobūdžio skaitymas – motyvacijos skaityti nekelia.

Lyginant II eksperimentinės grupės, kurios dalyviai lankė Skaitymo su šuniu užsiėmimus (jų metu, skaitė literatūrą terapiniam šuniui, negaudami atgalinio ryšio apie daromas klaidas), žodžių dekodavimo įgūdžius – pastebėta, jog po intervencijos, tyrimo dalyviai per minutę laiko taisyklingai perskaitė vidutiniškai daugiau prasmingų ir neprasmingų žodžių, nei prieš intervenciją. Tačiau pokytis nėra statistiškai reikšmingas. D. Lenihan ir bendradarbiai (2016) savo tyrime taip pat pastebėjo, jog po intervencijos, kurios metu eksperimentinės grupės dalyviai skaitė literatūrą terapiniam šuniui – nereikšmingai, tačiau kilo žodžių dekodavimo gebėjimai. Nereikšmingai gerėjančius prasmingų žodžių dekodavimo įgūdžius, grupėje, pastebi ir D. E. Linder bei kolegos (2018). J. Kirnan bei kolegos (2016) ir J. Kirnan bei kolegos (2018) savo atliktuose tyrimuose nurodo, jog vertinant antrojų skaitymo rezultatus, po skaitymo šuniui intervencijos – rezultatai lieka beveik nepakitę. Jų tyrimai rodo, jog reikšmingai teigiamai kinta tik darželinio amžiaus vaikų skaitymo rezultatas, taikant skaitymo šuniui intervenciją (kuo vaiko amžius didesnis – tuo mažesnis pokytis matomas). Tuo tarpu, W. A. Treat (2013) savo tyrime pastebi, jog pakankamai stipriai (teigiamai) pasikeitė grupės dalyvių, kurie lankė užsiėmimus su šuniu, skaitymo rezultatai: statistiškai reikšmingai pagerėjo tyrimo dalyvių skaitymo sklandumas, tikslumas bei teksto suvokimas. A. E. Walsh (2014) atliktame tyrime, taip pat, pastebi, jog reikšmingai teigiamai pakito antrojų, lankusių užsiėmimus su šuniu, skaitymo greitis ir kokybė, lyginant su normos vidurkiu. Tad, galima manyti, jog nors mūsų tyrimo dalyvių, lankančių užsiėmimus, kurių metu skaitė literatūrą terapiniam šuniui, skaitymo įgūdžių pokytis nebuvo reikšmingas, vis tik, stebimas rezultatų gerėjimas rodo teigiamą užsiėmimų poveikį skaitymo įgūdžių lavinimui.

Lyginant II eksperimentinės grupės, kurios dalyviai lankė Skaitymo su šuniu užsiėmimus (jų metu, skaitė literatūrą terapiniam šuniui, negaudami atgalinio ryšio apie daromas klaidas), skaitymo motyvacijos pokyčius – pastebėta, jog po intervencijos tyrimo dalyvių tiek vidinė, tiek išorinė skaitymo motyvacija, vidutiniškai pakilo, o neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu – sumažėjo. Tačiau skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Nepaisant statistinio reikšmingumo, natūralus, kokybinis rodiklis buvo tai, jog šios grupės dalyviai, per visą tyrimo laikotarpį, nė karto nepareiškė noro nutraukti dalyvavimo tyrime. Tą patį pastebėjo ir D. Lenihan bei kolegos (2016) savo tyrime, kurio metu, skirtingai nei kontrolinėje grupėje (joje tyrimo dalyviai skaitė tyrėjai), eksperimentinėje grupėje, gaunančioje skaitymo šuniui intervenciją – per visą tyrimo laikotarpį, nė vienas tyrimo dalyvis nepareiškė noro nutraukti dalyvavimo užsiėmimuose. Be to, nors ir nereikšmingai, buvo pastebėtas teigiamas požiūrio pokytis tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, lygiai kaip mūsų tyrimo metu, mažėjo šios grupės dalyvių neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu. D. E. Linder ir kolegų (2018) tyrimas taip pat parodė, šuniui skaičiusios grupės dalyvių, teigiamai pakitusį požiūrį tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, tik, šiuo atveju, požiūris į akademinį skaitymą keitėsi reikšmingai. J. Kiranan ir kolegos (2016) savo tyrime pastebi, jog kokybinio interviu metu, tyrime dalyvavusių mokytojų bei savanorių (šunų vedlių) nuomone, nepriklausomai nuo amžiaus, visų vaikų, skaičiusių šuniui, požiūris į patį skaitymo procesą, bei su skaitymu susijęs elgesys gana pastebimai teigiamai keitėsi. Tiesa, anot apklaustųjų, kuo vyresnis vaikas – tuo pokytis labiau pastebimas. A. E. Walsh (2014) taip pat pažymi, jog tyrimo metu, šuns vedlys pastebėjo, jog jau po keleto užsiėmimų, šuniui skaitę vaikai, pradėjo ramiau reaguoti į skaitymo metu padaromas klaidas, bei akivaizdžiai jautėsi labiau atsipalaidavę. R. Sorin, T. Brooks bei J. Lloyd (2015) savo kokybiniame tyrime pastebi, jog mokinių, kurie lankė skaitymo užsiėmimus su šuniu, mokytojos dalinosi įspūdžiais, apie vaikų besikeičiantį ne tik skaitymą, jo kokybę, bet ir požiūrį į skaitymo procesą apskritai, bei bendravimo kokybę. Tad, galima galvoti apie tai, jog skaitymo šuniui užsiėmimai, nors mūsų tyrime ir nerodo reikšmingų motyvacijos ar neigiamų nuostatų, skaitymo atžvilgiu, pokyčių, tačiau vis tik turi teigiamą reikšmę, skaitymo motyvacijai.

Lyginant kontrolinės (III) grupės žodžių dekodavimo įgūdžius – pastebėta, jog po kontrolinio laikotarpio, tyrimo dalyviai per minutę laiko taisyklingai perskaitė vidutiniškai daugiau prasmingų ir neprasmingų žodžių, nei prieš kontrolinį laikotarpį. Tačiau pokytis nėra statistiškai reikšmingas. D. E. Linder bei kolegos (2018) ir C. S. Smith (2009) savo tyrimų metu, taip pat, pastebėjo, jog kontrolinėje grupėje (negavusioje jokios intervencijos) buvę dalyviai – po kontrolinio laikotarpio, nereikšmingai, tačiau vidutiniškai perskaitė daugiau prasmingų žodžių, nei prieš tyrimą. Tad, šiuo atveju, galima kalbėti apie vaikų natūralų, skaitymo įgūdžių, tobulėjimą, mokslo metų eigoje.

Lyginant kontrolinės (III) grupės skaitymo motyvacijos pokyčius – pastebėta, jog po kontrolinio laikotarpio, tyrimo dalyvių vidinės motyvacijos: skaitymo iššūkio, skaitymo smalsumo, skaitymo gebėjimo pripažinimo siekimo rodikliai kilo, po kontrolinio laikotarpio, estetinio pasitenkinimo skaitymu rodikliai nepakito, o skaitymo svarbos rodiklis - sumažėjo. Išorinės motyvacijos: skaitymo dėl įvertinimo rodikliai padidėjo, socialinis aktyvumas (susijęs su skaitymu) – sumažėjo. Neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu – sumažėjo. Tačiau skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. D. E. Linder ir kolegos (2018) savo atliktame tyrime taip pat pastebi, jog nereikšmingai, tačiau gerėjo kontrolinės grupės dalyvių požiūris tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, panašiai, ką rodo ir mūsų tyrimas – neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu sumažėjo (nors ir nereikšmingai). Šiuo atveju, taip pat, galime galvoti apie vaikų motyvacijos bei nuostatų, skaitymo atžvilgiu, pokytį, natūraliomis aplinkos bei mokymosi proceso mokykloje, sąlygomis.

Lyginant visų 3 grupių rezultatų pokytį po intervencijos/kontrolinio laikotarpio, vertinant žodžių dekodavimo įgūdžius – pastebėta, jog yra statistiškai reikšmingų skirtumų, visų 3 grupių neprasmingų žodžių skaitymo rezultato pokytyje. Lyginant su kontrole (III) bei I eksperimentine grupėmis, II eksperimentinės grupės taisyklingai perskaitytų neprasmingų žodžių pokytis po intervencijos buvo didžiausias teigiamas, o I eksperimentinės grupės – pokytis buvo didžiausias neigiamas. Anot, R. Gedutienės ir kolegų (2008), vaikai, antrojoje klasėje paprastai pereina nuo dekoduojančio skaitymo, prie pažangesnio, paremto lingvistinėmis strategijomis, skaitymo. Naudojantis dekoduojančio skaitymo strategija, vaikas daro daug klaidų, skiemenuoja, sunkiai geba suvokti perskaityto teksto prasmę. Neprasmingų žodžių dekodavimo užduotis yra ypač naudinga, norint išsiaiškinti, ar vaikas suvokia, jog parašytas žodis neturi jokios prasmės, ar bando jį atspėti – paversdamas į prasmingą žodį, ir taip padarydamas klaidų. Taigi, mūsų tyrimo metu pastebėtų reikšmingų rezultatų skirtumų tarp skirtingą poveikį gavusių grupių, būtent šio aspekto rodikliuose, pagalba, galime galvoti apie tai, jog galimai skaitymo užsiėmimai su šuniu, tyrimo dalyvių neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiams turėjo teigiamą poveikį, o skaitymo užsiėmimai, kuomet gaudavo atgalinį ryšį iš tyrėjos – turėjo neigiamą poveikį dalyvių neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiams.

Tuo tarpu, palyginus visų 3 grupių prasmingų taisyklingai perskaitytų žodžių skaičiaus pokytį – pastebėta, jog visų grupių rezultatų pokytis buvo teigiamas, tačiau vidutiniškai labiausiai, po intervencijos pagerėjo II eksperimentinės grupės rezultatai, o mažiausiai – I eksperimentinės grupės rezultatai. Tačiau rezultatai statistiškai nėra reikšmingi. D. Lenihan ir kolegos (2016) savo tyrimo metu, vertino tik prasmingų žodžių dekodavimo įgūdžius – jų pokytis kontrolinėje (dalyviai skaitė tyrėjai) bei eksperimentinėje (dalyviai skaitė šuniui) grupėse, palyginus tarpusavyje, nebuvo statistiškai reikšmingas, tačiau nuo mūsų tyrimo rezultatų skiriasi tuo, jog su šuniu buvusioje grupėje, prasmingų žodžių dekodavimas gerėjo, o su tyrėja buvusioje grupėje – prastėjo. Mūsų

tyrime, tyrėjai skaitančioje grupėje (I eksperimentinėje), žodžių dekodavimo gebėjimo prastėjimas buvo pastebėtas tik vertinant neprasmingų žodžių dekodavimo rezultatų pokytį. R. Wohlfarth ir kolegų (2014) tyrime, vertinant pirmokų skaitymo įgūdžius, pastebėta, jog grupė, kuri pirmiausia gavo skaitymo šuniui intervenciją, o po to skaitymo tyrėjai intervenciją – nors ir nereikšmingai, bet vidutiniškai gavo geresnius skaitymo vertinimo rezultatus, nei grupė, kuri pirmiau gavo tyrėjos asistuojamą intervenciją, o tik vėliau skaitė šuniui. Mokinių skaitymo tikslumo, supratimo bei dekodavimo reikšmingą gerėjimą, šuns asistuojamą skaitymo programą lankantiems antroklams, pastebėjo ir M. C. le Roux, bei kolegos (2014) savo darbe. Tiesa, jų rezultatai rodo, jog didžiausias poveikis, šios programos – buvo padarytas berniukams. Mergaitės, lankančios šuns asistuojamus skaitymo užsiėmimus, savo gerėjančiais skaitymo rezultatais praktiškai nesiskyrė nuo kitų mergaičių, kurios lankė papildomas skaitymo užsiėmimus, kur skaitė suaugusiajam, bei nuo kontrolinės grupės. Ryškiai žemesni rezultatai pastebėti tik toje vaikų grupėje (tiek berniukų, tiek mergaičių), kur vaikai skaitė pliušiniam meškučiui. Tad, galima galvoti, jog tiek natūraliai, mokymosi proceso metu, tiek taikant papildomas skaitymo užsiėmimų intervencijas, gerėja antroklų prasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiai, tačiau reikšmingai tarpusavyje nesiskiria.

Lyginant visų 3 grupių skaitymo motyvacijos pokytį po intervencijos/kontrolinio laikotarpio – pastebėtas reikšmingas skirtumas, išorinės motyvacijos socialinio elgesio (susijusio su skaitymu) subskalėje. Čia, po intervencijos, II eksperimentinės grupės socialinis elgesys (susijęs su skaitymu) aktyvėjo (pokytis buvo teigiamas), tuo tarpu, I eksperimentinės bei kontrolinės (III) grupių socialinis elgesys (susijęs su skaitymu) slopo (buvo neigiamas). Labiausiai slopo kontrolinės grupės socialinis elgesys (susijęs su skaitymu). Mūsų gauti tyrimo rezultatai, iš dalies prieštarauja C. S. Smith (2009) tyrimo duomenims, kuomet tyrime dalyvaujančių mokinių mokytojų buvo paprašyta įvertinti vaikų lankomumo rodiklius, kurie yra vienas iš socialinio elgesio, nurodančio mokymosi motyvaciją, aspektų. Rodikliai – skirtumų neparodė, vadinasi, skirtumų tarp skaitančių šuniui bei esančių kontrolinėje grupėje, socialinio elgesio kintamumo taip pat nepastebėta. Tuo tarpu, W. A. Treat (2013) savo tyrime, kokybinio interviu pagalba, pastebi, jog pastebimai keičiasi tyrime dalyvavusių vaikų socialinis, su skaitymu susijęs, elgesys. Skirtumas tarp mūsų gautų rezultatų ir W. A. Treat (2013) – toks, jog mes reikšmingą teigiamą socialinio, su skaitymu susijusio, elgesio pokytį pastebėjome grupėje, kuri skaitė šuniui, o likusiose (tyrėjai skaičiusioje (I) bei kontrolinėje (III)) grupėse tokio pobūdžio elgesys slopo, tuo tarpu, W. A. Treat (2013) tyrime pasisakiusios mokytojos pastebėjo visų tyrimo dalyvių (tiek skaičiusių šuniui, tiek buvusių kontrolinėje grupėje) socialinio, su skaitymu susijusio, elgesio teigiamą pokytį, vizualiai lyginant su tyrime nedalyvavusiais vaikais. Nepaisant to, mūsų tyrime, galimai atsiskleidė, anksčiau aptartas, pozityvaus vaizdo formavimo, susijusio su noru dalintis savo susidomėjimu skaitymu, su aplinkiniais (Wohlfarth et al, 2014), skirtumas tarp skirtingą poveikį gaunančių (arba jokio

papildomo poveikio negaunančios) grupių. Tad, galime kalbėti apie tai, jog mūsų tyrimas parodė, kad papildomus skaitymo užsiėmimus, kurių metu tyrimo dalyviai skaitė literatūrą terapiniam šuniui, lankę antrokai, galimai, patyrė labiau teigiamą poveikį, po kurio reikšmingai suaktyvėjo jų socialinis (su skaitymu susijęs) elgesys, t.y. jie buvo labiau linkę dalintis, aptarinėti savo skaitomą literatūrą su aplinkiniais, mieliau ir dažniau garsiai skaitydavo savo draugams bei artimiesiems. Kadangi, po kontrolinio laikotarpio, labiausiai nuslopo kontrolinės grupės (negavusios jokio papildomo poveikio) socialinis (su skaitymu susijęs) elgesys – taip pat, galime galvoti, jog natūraliai, mokymosi proceso metu slopus mūsų tirtų antrokų socialiniam (su skaitymu susijusiam) elgesiui, šiek tiek teigiamą poveikį turėjo ir papildomi skaitymo užsiėmimai, kurių metu I eksperimentinė grupė skaitė literatūrą tyrėjai, kadangi ši grupė pasižymėjo mažiau neigiamai pakitusiai socialinio (su skaitymu susijusio) elgesio rezultatais, nei kontrolinė grupė.

Palyginus visų 3 grupių likusius skaitymo motyvacijos rezultatų po intervencijos/kontrolinio laikotarpio pokyčio aspektus, statistiškai reikšmingų skirtumų negauta, tačiau pastebėtas tiek vidinės, tiek išorinės motyvacijos aspektų didžiausias teigiamas pokytis buvo II eksperimentinėje grupėje, o didžiausias neigiamas pokytis – I eksperimentinėje grupėje. Taip pat, neigiamos nuostatos skaitymo atžvilgiu labiausiai sumažėjo II eksperimentinėje grupėje, kontrolinėje (III) kiek mažiau sumažėjo, o I eksperimentinėje neigiamos nuostatos sustiprėjo. D. Lenihan ir kolegų (2016) atliktame tyrime pastebėjo, jog panašiai, kaip mūsų tyrime gauti neigiamų nuostatų (skaitymo atžvilgiu) rezultatai, nors pokytis nebuvo statistiškai reikšmingas, tačiau po intervencijos, grupė, kurios dalyviai skaitė šuniui – pasižymėjo pagerėjusiu požiūriu tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, tuo tarpu, grupė, kuri skaitė tyrėjai – pasižymėjo suprastėjusiu požiūriu tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą. Tad, galime kalbėti apie tai, jog nors reikšmingų skirtumų tarp grupių nepastebėta – tačiau kiek didesnis teigiamas poveikis skaitymo motyvacijai matomas grupėje, kuri lankė papildomus skaitymo užsiėmimus (jų metu tyrimo dalyviai skaitė literatūrą terapiniam šuniui), o labiau neigiamas poveikis skaitymo motyvacijai, pastebėtas grupėje, kuri lankė papildomus skaitymo užsiėmimus, kurių metu skaitė literatūrą tyrėjai.

Tyrimo ribotumai ir rekomendacijos tolimesniems tyrimams.

Pirmiausia, didžiausias šio tyrimo ribotumas, mano nuomone – darbas grupėse. Kaip jau minėjau, dėl darbo grupėse, keletą kartų, užsiėmimų metu įvyko konfliktai tarp vaikų, dėl kurių mes turėjome laikinai stabdyti skaitymo procesą ir pasitelkus grupių konsultavimo psichologijos žinias – spręsti problemą „čia ir dabar“. Ši sąlyga, taip pat, neleido vaikams, lankantiems užsiėmimus su šuniu, pilnai kokybiškai bendrauti su terapiniu šunimi, kadangi šuns dėmesiu kiekvienas privalėjo dalintis dar su 3 vaikais (tai kėlė tyrimo dalyvių nepasitenkinimą, nusivylimą, nors galbūt, tuo pačiu, galima išvelgti terapinės naudos, nesusijusios su mūsų tyrimo tikslais). Be to, grupių

užsiėmimas, neleido vaikams nuosekliai susikaupti skaitant (abiejose eksperimentinėse grupėse), kadangi jie turėjo tekstą skaityti su pertraukomis, o pertraukų metu – sekti tekstą akimis. Nėgana to, abiejose grupėse, kiekvieną vaiką, akivaizdžiai blaškė (kartais gal net kėlė nepatogumo jausmą) kiti esantys, jo/jos skaitymo klausantys tyrimo dalyviai, tad, mano nuomone, šiuo atveju, nebuvo įmanoma pasiekti tikrojo (bent) šuns asistuojamo skaitymo užsiėmimo poveikio, koks galėjo būti, jei tyrimo dalyviai būtų turėję galimybę lankyti individualius skaitymo užsiėmimus.

Antra, labai džiaugiuosi, jog buvo suteikta galimybė užsiėmimus organizuoti mokyklos aplinkoje, kadangi tokiu būdu vaikams tikėtina, jog buvo kuriama teigiama asociacija su skaitymu mokymosi aplinkoje (to svarbą atskleidė D. E. Linder ir kolegos (2018)), tačiau, atliekant tolimesnius, panašaus pobūdžio tyrimus, būtina padaryti viską, jog mokykla suteiktų jaukų, nediduką (bet ir ne per mažą) kabinetą, kuriame būtų galima patogiai įsitaisyti tiek ant grindų, pasidėjus pagalvėles, sėdmaišį ir t.t., tiek pasirinkti skaitymą atsisėdus prie stalo. Taip pat, privalo būti galimybė, esant reikalui, užrakinti duris, ar kitaip užtikrinti netrukdomą darbą. Mūsų tyrimo metu, mokykla neturėjo galimybės suteikti idealių sąlygų – tad, buvo paskirtas mokytojų kabinetas, kuris buvo gerokai per didelis ir pakankamai neįaukus. Be to, nuolat tekdavo prašyti mokytojų, jog šios nevaikščių užsiėmimo metu, dažnai nepadėdavo net ant durų uždėta lentelė „NETRUKDYTI! Vyksta užsiėmimas“, nors visa mokyklos bendruomenė buvo informuota apie vykstančių užsiėmimų grafiką.

Trečia, neneigsiu, jog tyrimo dalyvių imtis tikrai labai maža. Tačiau yra kelios šio reikalo pusės: kadangi imtis maža – taip, rezultatai nepakankamai reprezentatyvūs, tačiau darbą sugebėjo atlikti viena tyrėja, tad buvo išvengta pakankamai svarbaus šalutinio kintamojo – skirtingų vedlių bei terapinių šunų skirtumų, bei natūraliai skirtingų asmenybių daromo skirtingo poveikio tyrimo dalyviams. Tačiau, vienokiu, ar kitokiu būdu sukontroliavus vedlių bei šunų panašumą – galima pasirinkti žymiai didesnę tyrimo dalyvių imtį bei atlikti didelį tyrimą, kurio rezultatai būtų daug kartų reprezentatyvesni.

Ketvirta, labai džiaugiuosi, jog pasirinkau įvertinti būtent aplinkos raštingumo, žodžių dekodavimo bei motyvacijos kriterijus, kadangi didžioji dauguma atliktų tyrimų vertina daugiau požiūrį į skaitymą, ir kitus kokybinius rodiklius (jie, be abejo, taip pat labai reikšmingi, gal net prasmingesni), o mūsų atliktas tyrimas labiau priartėja prie kiekybinio įvertinimo, tačiau būtina tobulinti ir atnaujinti tiek namų aplinkos raštingumo, tiek skaitymo motyvacijos įvertinimo instrumentus, kadangi visuomenė keičiasi daug greičiau, nei atnaujinami instrumentai, o tai nepakankamai kokybiškai leidžia įvertinti rezultatus.

5. IŠVADOS

1. Buvo sukurti, bei pritaikyti darbui su grupėmis Papildomo skaitymo bei Skaitymo su šuniu, metodai, kurie tyrimo metu pasitelkti kaip intervencijų metodai, 2 skirtingoms eksperimentinėms grupėms.
2. Tyrimo dalyviai reikšmingai nesiskyrė nė vienu namų aplinkos raštingumo aspektu.
3. Palyginus I eksperimentinės grupės žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po intervencijos:
 - 3.1. Tyrėjai literatūrą skaičiusios, bei atgalinį ryšį gavusios eksperimentinės grupės dalyviams, po intervencijos, prasmingų ir neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiai reikšmingai nepakito;
 - 3.2. Tyrėjai literatūrą skaičiusios, bei atgalinį ryšį gavusios eksperimentinės grupės dalyviams, po intervencijos, vidinė, išorinė motyvacija bei neigiamos nuostatos, skaitymo atžvilgiu – reikšmingai nepakito.
4. Palyginus II eksperimentinės grupės žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po intervencijos:
 - 4.1. Terapiniam šuniui literatūrą skaičiusios eksperimentinės grupės dalyviams, po intervencijos, prasmingų ir neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiai reikšmingai nepakito;
 - 4.2. Terapiniam šuniui literatūrą skaičiusios eksperimentinės grupės dalyviams, po intervencijos vidinė, išorinė motyvacija bei neigiamos nuostatos, skaitymo atžvilgiu – reikšmingai nepakito.
5. Palyginus kontrolinės (III) grupės žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po kontrolinio laikotarpio:
 - 5.1. Jokio papildomo poveikio negavusios, kontrolinės grupės eksperimento dalyviams, po kontrolinio laikotarpio, prasmingų ir neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiai reikšmingai nepakito;
 - 5.2. Jokio papildomo poveikio negavusios, kontrolinės grupės eksperimento dalyviams, po kontrolinio laikotarpio, vidinė, išorinė motyvacija bei neigiamos nuostatos, skaitymo atžvilgiu – reikšmingai nepakito.
6. Palyginus I eksperimentinės, II eksperimentinės bei kontrolinės (III) grupių rezultatų pokyčius, gautus po eksperimento:
 - 6.1. Grupės, kuri skaitė literatūrą terapiniam šuniui, dalyviai, po eksperimento pasižymėjo reikšmingai didesniu teigiamu neprasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu, nei likusieji eksperimento dalyviai (kontrolinėje, bei tyrėjai skaičiusioje grupėje);

- 6.2. Grupės, kuri skaitė literatūrą tyrėjai, bei gavo atgalinį ryšį, dalyviai, po eksperimento pasižymėjo reikšmingai didesniu neigiamu neprasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu, nei likusieji eksperimento dalyviai (kontrolinėje, bei terapiniam šuniui skaičiusioje grupėje);
- 6.3. Visų 3 grupių dalyviai, po eksperimento pasižymėjo teigiamu prasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu, tačiau tarpusavyje reikšmingai nesiskyrė;
- 6.4. Grupės, kuri skaitė literatūrą terapiniam šuniui, dalyviai, po eksperimento pasižymėjo reikšmingai suaktyvėjusiu išorinės motyvacijos aspektu - socialiniu (su skaitymu susijusiu) elgesiu, lyginant su likusiais eksperimento dalyviais (kontrolinėje, bei tyrėjai skaičiusioje grupėje);
- 6.5. Grupės, kuri negavo jokio poveikio (kontrolinės), dalyviai, po eksperimento pasižymėjo reikšmingai susilpnėjusiu išorinės motyvacijos aspektu - socialiniu (su skaitymu susijusiu) elgesiu, lyginant su likusiais eksperimento dalyviais (terapiniam šuniui, bei tyrėjai skaičiusiose grupėse);
- 6.6. Visų 3 grupių dalyviai, po eksperimento reikšmingai tarpusavyje nesiskyrė likusių vidinės, išorinės skaitymo motyvacijos bei neigiamų nuostatų, skaitymo atžvilgiu, pokyčiu.

LITERATŪRA

1. Acosta-Tello, E. (2019). Reading Aloud: Engaging young children during a read aloud experience. *Research in Higher Education Journal*, 37, 1 – 7.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233113.pdf>.
2. Aghaie, R. & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instr Sci*, 40, 1063–1081. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5>.
3. Akyol, H. & Boyaci-Altinay, Y. (2019). Reading Difficulty and its Remediation: A Case Study. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1269 - 1286. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1269>.
4. Ambrukaitis, J. (2006). *Vaikų, turinčių mokymosi sunkumų, kalbinis ugdymas I-IV klasėse*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
5. Ambrukaitis, J., Ališauskas, A., Labinienė, R. ir Ruškus, J. (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
6. Assiri, M. (2014). Metacognitive and Cognitive Strategy Use and Performance on a Reading Test with Multiple-format Tasks. *Arab World English Journal*, 5 (4), 187 – 202. ISSN: 2229-9327.
7. Ates, S. (2019). The Effect of Repeated Reading Exercises With Performance-Based Feedback on Reading Skills. *Reading Improvement*, 50 (4), 158-165.
8. Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477.
9. Bassette, L. A. & Taber-Doughty, T. (2013). The Effects of a Dog Reading Visitation Program on Academic Engagement Behavior in Three Elementary Students with Emotional and Behavioral Disabilities: A Single Case Design. *Child Youth Care Forum*, 42, 239 – 256. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9197-y>.
10. Brand, S. T., Marchand, J., Lilly, E. & Child, M. (2014). Home–School Literacy Bags for Twenty-first Century Preschoolers. *Early Childhood Educ Journal*, 42, 163–170. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0603-8>.
11. Costa, L. C., Edwards, C. N. & Hooper, S. R. (2016). Writing Disabilities and Reading Disabilities in Elementary School Students: Rates of Co-Occurrence and Cognitive Burden. *Learning Disability Quarterly*, 39 (1), 17 – 30. doi: 10.1177/0731948714565461.

12. De Weerd, F., Desoete, A. & Roeyers, H. (2012). Working Memory in Children With Reading Disabilities and/or Mathematical Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46 (5), 461–472. doi: 10.1177/0022219412455238.
13. Dietz, T. J., Davis, D. & Pennings, J. (2012). Evaluating Animal-Assisted Therapy in Group Treatment for Child Sexual Abuse. *Journal of Child sexual Abuse*, 21 (6), 665 – 683. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.726700>.
14. Froiland, J. M. & Davison, M. L. (2016). Home literacy, television viewing, fidgeting and ADHD in young children. *Educational Psychology*, 36 (8), 1337-1353. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963031>.
15. Gauvain, M., Savage, S. & McCollum, D. (2010). Reading at Home and at School in the Primary Grades: Cultural and Social Influences. *Early Education and Development*, 11, 447-463.
16. Gedutienė, R. (2017). *Disleksijos archipelagas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
17. Gedutienė, R., Rugevičius, M., Čepienė, R., Žakaitienė, A., Šimulionienė, R., Bogdanowicz, M., Kalka, D., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B. M. ir Karasiewicz, K. (2008). *Skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio įvertinimo metodika*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
18. Glenk, S. M. (2017). Current Perspectives on Therapy Dog Welfare in Animal-Assisted Interventions. *Animals*, 7(7). <https://doi.org/10.3390/ani7020007>.
19. Gonzale-Castro, P., Rodriguez, C., Nunez, J. C., Vallejo, G. & Gonzalez-Pienda, J. A. (2014). Altered Visual Sensory Fusion in Children With Reading Difficulties. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement*, 119 (3), 925 – 948. doi: 10.2466/15.10.PMS.119c27z6.
20. Haak, J., Downer, J. & Reeve, R. (2012). Home Literacy Exposure and Early Language and Literacy Skills in Children Who Struggle With Behavior and Attention Problems. *Early Education and Development*, 23, 728 – 747. ISSN: 1040-9289, <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.565721>.
21. Hall, S. S., Gee, N. R. & Mills, D. S. (2016) Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. *PLoS ONE*, 11 (2), 1 – 22. doi:10.1371/journal.pone.0149759.
22. Harlaar, N., Thompson, L. A., Deater-Deckard, K., DeThorne, L. & Petrill, S. A. (2011). Associations Between Reading Achievement and Independent Reading in Early Elementary School: A Genetically Informative Cross-Lagged Study. *Child Development*, 82 (6), 2123–2137.
23. Hellmich, F & Hoya, F. (2017). Primary School Students' Implicit Theories and Their Reading Motivation. *Zeitschrift für Psychologie*, 225 (2), 117–126. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000288>.

24. Yeo, L. S., Ong, W. W. & Ng, C. M. (2014). The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development*, 25, 791–814. ISSN: 1040-9289, <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>.
25. Kayabasi, Z. E. K. (2017). Views of Classroom Teachers Concerning Students with Reading Difficulties. *International Journal of Progressive Education*, 13 (3), 50 – 60.
26. Kirnan, J., Siminerio, S. & Wong, Z. (2016). The Impact of a Therapy Dog Program on Children's Reading Skills and Attitudes toward Reading. *Early Childhood Educ J*, 44, 637–651. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0747-9>.
27. Komiyama, R. & McMorris, A. (2017). Examining International Students' Motivation to Read in English From a Self-Determination Theory Perspective. *The CATESOL Journal*, 29 (2), 61 – 80.
28. Le Roux, M. C., Swartz, L. & Swart, E. (2014). The Effect of an Animal-Assisted Reading Program on the Reading Rate, Accuracy and Comprehension of Grade 3 Students: A Randomized Control Study. *Child Youth Care Forum*, 43, 655 – 673. doi: 10.1007/s10566-014-9262-1.
29. Linder, D. E., Mueller, M. K., Gibbs, D. M., Alper, J. A. & Freeman, L. M. (2018). Effects of an Animal-Assisted Intervention on Reading Skills and Attitudes in Second Grade Students. *Early Childhood Educ J*, 46, 323–329. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0862-x>.
30. Loveridge, S. (2017). Reading Confidence with Tail Waggin' Tutors. *Public Libraries*, 56 (5), 31 – 34.
31. Malloy, J. A., Parsons, A. W., Marinak, B. A., Applegate, A. J., DeKonty Applegate, M., Reutzell, D. R., Parsons, S. A., Fawson, P. C., Roberts, L. D. & Gambrell, L. B. (2017). Assessing (and Addressing!) Motivation to Read Fiction and Nonfiction. *The Reading Teacher*, 71 (3), 309–325. <https://doi.org/10.1002/trtr.1633>.
32. Martin-Chang, S. (2017). Learning to Read With and Without Feedback, In and Out of Context. *Journal of Educational Psychology*, 109 (2), 233–244.
33. Mata, L. (2011). Motivation For Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32, 272 – 299. ISSN: 0270-2711, <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>.
34. McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38 (1), 35–46. ISSN 0141-0423, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>.
35. McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39 (1), 109–125. ISSN 0141-0423 <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12060>.

36. Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 111–125.
<https://doi.org/10.1080/00313830600576039>.
37. Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50.
38. Papp, L. (2018). Reading to Dogs—How a Loyal Listener Can Help. *Knowledge Quest, The Future of School Libraries*, 46 (4), 70 – 72.
39. Parsons, A. W., Parsons, S. A., Malloy, J. A., Marinak, B. A., Reutzel, D. R., Applegate, M. D., Applegate, A. J., Fawson, P. C. & Gambrel, L. B. (2018). Upper Elementary Students' Motivation to Read Fiction and Nonfiction. *The Elementary School Journal*, 118 (3), 506 – 523.
40. Pirih, A. (2015). Who Says They Don't Read? Slovene Elementary School Students' Reading Motivation in EFL. *Revija za Elementarno Izobraževanje*, 8 (1-2), 113 - 132.
41. Pobrein, V. (2006). *Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, skaitymas ir literatūrinis ugdymas II-IV klasėse*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
42. Pūtytė, R. (2005). *Magistro darbas: I – II klasės mokinių skaitymo lygmenys*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, pedagogikos ir psichologijos fakultetas, Pradinio ugdymo katedra. Prieiga per www.elaba.lt (žiūrėta 2020.02.19).
43. Senechal, M. & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85 (4), 1552–1568.
44. Shaw, D. M. (2013). Man's Best Friend As a Reading Facilitator. *The Reading Teacher*, 66 (5), 365 – 371. doi: 10.1002/TRTR.1136.
45. Smith, C. S. (2009). An Analysis and Evaluation of Sit Stay Read: Is the Program Effective in Improving Student Engagement and Reading Outcomes? *National-Louis University: Dissertations*. Paper 32.
46. Sokal, L. & Piotrowski, C. (2011). My Brother's Teacher? Siblings and Literacy Development in the Home. *Education Research International*, 1 – 6. <https://doi.org/10.1155/2011/253896>.
47. Sorin, R., Brooks, T. & Lloyd, J. (2015). The Impact of the Classroom Canines Program on Children's Reading, Social and Emotional Skills, and Motivation to Attend School. *The International Journal of Literacies*, 22 (2), 23 – 35. ISSN 2327-0136.
48. Sperling, M., Barwasser, A. & Grünke, M. (2019). The Effects of a Reading Racetrack Intervention on the Sight Word Fluency of Learning Disabled Elementary School Students With German as Second Language. *Insights into Learning Disabilities* 16 (1), 79-90.

49. Styck, K. M., Villarreal, V. & Watkins, M. W. (2019). Confirmatory Factor Analyses of the Baylor Revision of the Motivation to Read Survey (B-MRS) With Middle School Students. *School Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000345>.
50. Tissen, I., Hergovich, A., & Spiel, C. (2007). School-based Social Training With and Without Dogs: Evaluation Of Their Effectiveness. *Anthrozoös*, 20 (4), 365-373.
51. Treat, W. A. (2013). Anima-Assisted Literacy Instruction For Students With Identified Learning Disabilities: Examining The Effects Of Incorporating a Therapy Dog Into Guided Oral Reading Sessions. *Dissertation: University of California*. <https://escholarship.org/uc/item/6552t4mx>.
52. Wigfield, A., Guthrie, J. T. & McGough, K. (1996). A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading. *INSTRUCTIONAL RESOURCE*, 22, 2 – 24.
53. Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420 – 432.
54. Wohlfarth, R., Mutschler, B., Beetz, A. & Schleider, K. (2014). An investigation into the efficacy of therapy dogs on reading performance in 6-7 year old children. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 2 (2), 60 - 73.

SANTRAUKA

Gabija Bružaitė. Šuns asistuojamų skaitymo užsiėmimų poveikis antros klasės mokinių skaitymo motyvacijai bei įgūdžiams. Konsultavimo psichologijos studijų programos magistro baigiamasis darbas.

Darbo vadovė doc. dr. Liana Brazdeikienė, Klaipėdos universitetas: Klaipėda, 2020 – 63 psl.

Raktažodžiai: skaitymo sunkumai; šuns asistuojami užsiėmimai; skaitymas šuniui; papildomi skaitymo užsiėmimai; skaitymo motyvacija; namų aplinkos raštingumas; žodžių dekodavimo įgūdžiai.

Tyrimo tikslas – palyginti, skirtingo pobūdžio, skaitymo įgūdžių gerinimo užsiėmimų poveikį antros klasės mokinių skaitymo motyvacijai bei žodžių dekodavimo įgūdžiams.

Tyrimo dalyvavo antros klasės mokiniai (7-8 m.) iš 3 skirtingų klasių, tos pačios mokyklos, esančios Klaipėdoje. Kadangi mokinių gebėjimai jau yra įvertinti, mokykloje naudojamų metodikų pagalba, iš mokyklos logopedės buvo gauti sąrašai, su mokinių vardais, kurie turi būtent skaitymo sunkumų, bei lanko specialius užsiėmimus mokykloje. Šie mokiniai (iš kurių, taip pat, buvo sulaukta tėvų sutikimo), atsitiktinai suskirstyti į 3 grupes: Eksperimentinė (I) – kartą per savaitę (14 savaitžių), grupinio užsiėmimo metu, skaitė tekstus tyrėjai; Eksperimentinė (II) – kartą per savaitę (14 savaitžių), grupinio užsiėmimo metu, skaitė tekstus sertifikuotam, terapiniam šuniui (tyrėja tik koordinavo grupės tvarką); Kontrolinė (III) – nebuvo taikyta papildoma intervencija.

Tyrimo dalyvių tėvams buvo pateikti 4 klausimai, atitinkantys išskirtus Namų aplinkos raštingumo pagrindinius kriterijus. Taip pat, tyrimo pradžioje ir pabaigoje, Skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio įvertinimo metodikos Prasmingų ir Neprasmingų žodžių skaitymo užduočių bei Skaitymo motyvacijos (MRQ) išversto ir modifikuoto klausimyno pagalba įvertintas visų 3 grupių tyrimo dalyvių elementariojo (dekoduojamojo) skaitymo įgūdžių bei skaitymo motyvacijos pokytis, po gautų skirtingo pobūdžio intervencijų.

Specialiai šiam tyrimui, remiantis jau atliktais panašiais tyrimais, buvo sukurti, bei pritaikyti darbui su grupėmis Papildomo skaitymo bei Skaitymo su šuniu, metodai, kurie tyrimo metu pasitelkti kaip intervencijų metodai, 2 skirtingoms eksperimentinėms grupėms.

Tyrimo dalyviai reikšmingai nesiskyrė nė vienu namų aplinkos raštingumo aspektu.

Pastebėta, jog lyginant kiekvienos grupės rezultatus prieš ir po intervencijos/kontrolinio laikotarpio atskirai, nė vienos grupės dalyviams, žodžių dekodavimo įgūdžiai, vidinė, išorinė motyvacija bei neigiamos nuostatos, skaitymo atžvilgiu – reikšmingai nepakito.

Palyginus visų 3 grupių rezultatų pokyčius, gautus po eksperimento, pastebėta, jog grupės, kuri skaitė literatūrą terapiniam šuniui, dalyviai, po eksperimento pasižymėjo reikšmingai didesniu teigiamu neprasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu, nei likusieji eksperimento dalyviai

(kontrolinėje, bei tyrėjai skaičiuosioje grupėje), o grupės, kuri skaitė literatūrą tyrėjai, bei gavo atgalinį ryšį, dalyviai, po eksperimento pasižymėjo reikšmingai didesniu neigiamu neprasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu, nei likusieji eksperimento dalyviai (kontrolinėje, bei terapiniam šuniui skaičiuosioje grupėje). Taip pat, grupės, kuri skaitė literatūrą terapiniam šuniui, dalyviai, po eksperimento pasižymėjo reikšmingai suaktyvėjusiu išorinės motyvacijos aspektu - socialiniu (su skaitymu susijusiu) elgesiu, lyginant su likusiais eksperimento dalyviais (kontrolinėje, bei tyrėjai skaičiuosioje grupėje), o grupės, kuri negavo jokio poveikio (kontrolinės), dalyviai, po eksperimento pasižymėjo reikšmingai susilpnėjusiu socialiniu (su skaitymu susijusiu) elgesiu, lyginant su likusiais eksperimento dalyviais (terapiniam šuniui, bei tyrėjai skaičiuosiose grupėse).

Visų 3 grupių dalyviai, po eksperimento pasižymėjo teigiamu prasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu, tačiau reikšmingai tarpusavyje nesiskyrė.

Reikšmingų skirtumų nebuvo ir lyginant likusių vidinės, išorinės skaitymo motyvacijos bei neigiamų nuostatų, skaitymo atžvilgiu, aspektų pokyčius.

SUMMARY

Gabija Bružaitė. The Effect of Dog-Assisted Reading Activities on Second Grade Students' Reading Motivation and Skills. Master Thesis in Counseling Psychology. Supervisor assoc. prof. Liana Brazdeikienė, Klaipėda University: Klaipėda, 2020 – 63 p.

Keywords: reading difficulties, dog-assisted activities, reading to the dog, additional reading activities, reading motivation, home environment literacy, word decoding skills.

The aim of the study - to compare the impact of different types reading skills improvement activities to the reading motivation and word decoding skills for second grade students.

The study involved second grade students (7-8 years old) from 3 different classes but the same school in Klaipėda. Since the students' abilities have already been assessed, with the help of the methodologies used in the school, lists have been obtained from the school speech therapist, with the names of the students who have reading difficulties, and attend special classes at the school. The following students (who also received parental consent) were randomly divided into 3 groups: Experimental (I) - once a week (14 weeks), during the group session, read the texts to the researcher; Experimental (II) - once a week (14 weeks), during a group session, read texts to a certified, therapeutic dog (the researcher only coordinated the group procedure); Control (III) - no additional intervention was applied.

The parents of the study participants were asked 4 questions that meet the identified main criteria of Home Environment Literacy. Also, by the Method of Psychological Difficulties of Reading and Writing Assessment: Meaningful and Meaningless Words Reading Tasks, and by The Motivations for Reading Questionnaire (MRQ) translated and modified method, we were able to assess the elementary (decoded) reading skills and the reading motivation change, after differently intervention/control period, to all of 3 different groups.

Additional Reading and Reading with a Dog methods, which were used as intervention methods during the study, for 2 different experimental groups, were developed and adapted for work with groups, based on similar studies already performed.

Study participants did not differ significantly in any aspect of home environment literacy.

It was observed that comparing the results of each group before and after the intervention / control period separately, for none of the group participants, word decoding skills, internal, external motivation and negative attitudes towards reading did not change significantly.

Comparing the changes in the results of all 3 groups after the experiment, it was observed that the participants of the group who read the literature for the therapy-dog had a significantly greater positive change in the ability to decode meaningless words after the experiment than the rest of the experiment (control and the group that read to the researcher), participants in the group that

read the literature and received feedback had a significantly greater negative change in the ability to decode meaningless words after the experiment than the rest of the experiment (control and the group that read to the therapy-dog). Also, the participants in the group that read the literature to the therapy-dog showed a significantly increased aspect of external motivation after the experiment - social (reading-related) behavior compared to the rest of the experimental participants (control and the group that read to the researcher), and the group that did not receive any exposure (control), participants showed significantly reduced social (reading-related) behavior after the experiment compared to the rest of the experiment participants (the group that read to the therapy-dog, and the group that read to the researcher).

Participants in all 3 groups, after the experiment, showed a positive change in the ability to decode meaningful words, but did not differ significantly from each other.

There were also no significant differences when comparing the changes in the remaining internal and external aspects of reading motivation and negative attitudes towards reading.

PRIEDAI