

Lietuvių kalbos ir literatūros programa kaip terpė giliajam skaitymui ugdyti

Arūnas, Šileris

Lietuvių kalbos ir literatūros programa kaip terpė giliajam skaitymui ugdyti

Knygotyra, vol. 79, 2022

Vilniaus Universitetas, Lituania

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694374268006>

DOI: <https://doi.org/10.15388/Knygotyra.2022.79.123>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Lietuvių kalbos ir literatūros programa kaip terpė giliajam skaitymui ugdyti

Lithuanian Language and Literature Program – a Medium for
Deep Reading Education

Šileris Arūnas arunas.sileris@kf.stud.vu.lt

Vilniaus universiteto Komunikacijos fakulteto, Lithuania

Summary: Skaitymo tyrinėtojas kalbant apie skaitymo naudą mokyklinio amžiaus vaikams, nykstančius giliojo skaitymo įgūdžius ir kviečiant ieškoti būdų, kaip tuos įgūdžius išsaugoti, kinta tiek paties skaitymo, tiek giliojo skaitymo samprata. Skirtingų procesų, apibendrintai vadinamų „giliuoju skaitymu“, skirtumų ir panašumų analizė rodo, kad šios sąvokos interpretaciją lemia kontekstas, o bendrojo lavinimo mokyklų atveju šio konteksto elementai yra ugdymo sistemos specifika, skaitytojų amžius, ugdymo proceso uždaviniai, skaitomų tekstų apimtis, jų pobūdis ir sudėtingumas. Lietuva, šiuo metu keičianti bendrąsias ugdymo programas, siekia spręsti su giliuoju skaitymu susijusius klausimus, atliepdama juos Lietuvių kalbos ir literatūros programoje. Žvelgiant per apsisprendimo teorijos prizmę, tyrimo metu išryškintos dviejų giliojo skaitymo formų ypatybės leido išanalizuoti Lietuvių kalbos ir literatūros programos projektą jo palankumais skirtingoms giliojo skaitymo formoms požiūriu.

Tyrimas (orientuotas į programos dalį, skirtą 5–12 kl.) rodo, kad programos projekte sąlygiškai aukštesnis prioritetas yra teikiamas giliojo skaitymo formai, labiau sietinai su siekiu lavinti skaitymo metu aktyvuojamus kognityvinius procesus ir išorinę skaitytojo motyvaciją. Giliojo skaitymo forma, siejama su ilgalaikiu emociniu skaitytojo įsitraukimu į skaitomą tekstą (ir vidinę skaitytojo motyvaciją), programos projekte daugiausia traktuojama kaip žemesnių pagrindinės mokyklos klasių (penktų–aštuntų) pamokų objektas ir savarankiško skaitymo dalis. Visuminė programos projekto analizė neleidžia daryti išvados, kad giliojo skaitymo formai, siejamai su skaitymo metu patiriama ilgalaikė emocinė reakcija (ir vidinė skaitytojo motyvacija), bus skiriamas ypatingas dėmesys.

Keywords: gilusis skaitymas, skaitymo motyvacija, Lietuvių kalbos ir literatūros programa.

Abstract: Researchers have been observing the deteriorating deep reading skills among pupils and highlighting the necessity to nurture them. Yet the concept of what ‘reading’ means (and ‘deep reading’ in particular) seems elusive. Deep reading may be interpreted in a number of ways. The difference in the notion of what constitutes deep reading calls for a closer investigation, with the view to delineating the two concepts.

By drawing on the theoretical framework of Self-Determination Theory and Transportation theory, the article analyses two different approaches to deep reading in the light of a the recent draft curriculum of the Lithuanian language and literature for grades 5–12 of high school in Lithuania. The analysis has revealed that the current draft seems to be less focused on promoting the first type of deep reading associated with the deep emotional engagement (and hence higher levels of internal motivation) with literary texts. It is rather focused on the second type of deep reading that seeks to engage cognitive processes (and is more related to external motivation). Irrespective of the fact that the draft curriculum does make references to concepts associated with deep emotional involvement of readers (such as the pleasure of reading), this type of deep reading is not the main focus of the new curriculum.

Keywords: Deep reading, motivation to read, Lithuanian language and literature curriculum.

Knygotyra, vol. 79, 2022

Vilniaus Universitetas, Lithuania

Recepción: 14 Diciembre 2021

Aprobación: 25 Enero 2022

DOI: <https://doi.org/10.15388/Knygotyra.2022.79.123>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694374268006>

Ivadas

Giliojo skaitymo padėties prastėjimo skaitmeniniame amžiuje klausimas jau daugiau nei dešimtmetį yra skaitymo tyrinėtojų susirūpinimo objektas ¹ ir pastaraisiais metais sulaukia vis daugiau tarptautinių mokslininkų tinklų bei atskirų valstybių dėmesio. COST E-READ Stavangerio deklaracija ², apibendrinusi mokslinį projektą, kuriame dalyvavo daugiau nei šimtas skirtingų sričių tyrėjų, pabrėžia, kad svarbu rasti būdų, skatinančių gilųjį (čia ir kitur pasvirasis šriftas – autoriaus) tekstų skaitymą ekrane. Panašius klausimus kelia JAV federalinei valdžiai pavaldus Nacionalinis menų fondas, kuris 2020 metais skelbtoje ataskaitoje kaip vieną svarbiausių ateities tyrimų kryptį įvardija klausimus, susijusius su siekiu užtikrinti aukštos kokybės literatūros skaitomumą skaitmeniniame amžiuje ³, o tai, manome, yra neatsiejama nuo gilaus tokių tekstų skaitymo.

Vis dėlto, kintant pačiam skaitymui, tiksliai apibrėžti giliojo skaitymo sąvoką taip pat darosi sunkiau. Iš populiariosios spaudos matome, kad paaugliai dar niekada neskaitytė tiek daug ⁴, kiek dabar. Šiai nuomonei pritaria kai kurie mokslininkai, skaitymo sričiai priskiriantys itin platų skaitymo veiklų spektrą. Michaelas McKenna skaitymą Facebook socialiniame tinkle, trumpųjų telefoninių žinučių skaitymą laiko laisvalaikio skaitymo forma ⁵. Naujame plataus masto Danijos paauglių skaitymo tyrimo klausimyne televizijos (TV) subtitrų skaitymas ne tik priskirtas prie laisvalaikio skaitymo veiklų, tačiau būtent ši skaitymo forma įvardijama kaip dažniausiai praktikuojama kasdieninėje paauglių veikloje (40 proc. berniukų ir 37 proc. mergaičių, o romanus ir apsakymus skaito atitinkamai 11 proc. ir 17 proc.) ⁶. Skaitymo tyrinėtoja ir Amerikos universiteto profesorė emeritė Naomi Baron savo naujausioje knygoje teigia, kad naujoms skaitymo formoms linkstama priskirti ir garsines knygas, YouTube kanale transliuojamas paskaitas ir pan. ⁷ Kartu, anot kai kurių mokslininkų ⁸, skaitymo metu aktyvuojamų įgūdžių panaudojimas giliuoju skaitymu leidžia vadinti bet kokios apimties teksto skaitymą, įjungiantį indukcinį, dedukcinį mąstymą, būtinybę nuspėti, suprasti skaitomą tekstą. Laikantis šio požiūrio, giliojo skaitymo pavyzdys galėtų būti ir įdėmus trumposios žinutės perskaitymas telefone. Ko gero, su tokia giliojo skaitymo interpretacija nesutiktų Jean M. Twenge, tyrusi JAV medijos vartojimo tendencijas tarp paauglių 1976–2016 m. laikotarpiu ⁹. Autorė kviečia pabandyti įsivaizduoti, kaip gali būti sunku perskaityti bent penkis aštuonių šimtų puslapių storio mokyklinės knygos puslapius, kai daugiausia savo laiko kas kelias ar keliolika sekundžių mokiniai praleidžia šokčiodami nuo vienos skaitmeninės veiklos prie kitos. Akivaizdu, kad, be kitų aspektų, skaitymo gylį autorė sieja ne tik su gebėjimu suvokti skaitomą tekstą (aktyvuojant specifinius gebėjimus), bet ir su gebėjimu naudotis tokiais gebėjimais skaitant ilgos apimties tekstus.

Priešingybė sąlygiškai trumpiems tekstams ir skubriam jų skaitymui – gerokai ilgesnės apimties ir didesnio susikaupimo reikalaujantys grožinės literatūros kūriniai. Kai kurių tyrimų rezultatai rodo teigiamą

grožinės literatūros (siejamos ir su giliuoju skaitymu) poveikį skaitymo gebėjimų rezultatams. Naujas Johno Jerrimo ir Gemmos Moss tyrimas¹⁰, apimantis daugiau nei 250 tūkst. penkiolikmečių iš 35 EBPO priklausančių valstybių (naudoti 2009 m. PISA tyrimo duomenys), atskleidė, kad egzistuoja „grožinės literatūros efektas“. Anot tyrėjų, jaunuolių, skaitančių tokio pobūdžio tekstus, skaitymo įgūdžiai ženkliai geresni nei neskaitančių (negrožinės literatūros, žurnalų, laikraščių ir komiksų skaitymo poveikis kiekvienu atskiru atveju nėra siejamas su geresniais skaitymo gebėjimais). Šios išvados dera tiek su ankstesnių¹¹, tiek su vėlesnių¹² tyrimų duomenimis, kurie patvirtina grožinės literatūros knygų pranašumą gerinant skaitymo įgūdžius, palyginti su kitokio pobūdžio skaitymu (pvz.: el. pašto laiškų, virtualių pokalbių (angl. chat) tipo žinučių ar laikraščių). Šios išvados leistų daryti prielaidą, kad mokyklinio ugdymo atveju (pripažįstant, kad geresni tarptautinių tyrimų rezultatai rodo aukštesnę mokymo(si) kokybę) turėtų būti skatinamas būtent šios rūšies gilusis skaitymas, pasižymintis savanoriškumu, malonumu, sąlyginiu skaitymo lėtumu, kurie yra būdingi ilgesnės apimties grožinės literatūros kūrinių skaitymui.

Šių dviejų gan skirtingai gilųjį skaitymą interpretuojančių prieigų fone kyla būtinybė ne tik aiškiai įvardyti skirtingai suvokiamų giliojo skaitymo sampratų bruožus, bet ir įvertinti juos konkrečiame kontekste. Lietuvoje tam prielaidas sudaro šiuo metu vykdomas Lietuvių kalbos ir literatūros programos¹³ (toliau – Literatūros programos) atnaujinimas, kurio metu stebime siekį skirtingoms giliojo skaitymo formoms priskiriamus aspektus integruoti į Literatūros programos projektą.

Tyrimu siekiama (tikslas) įvertinti Lietuvių kalbos ir literatūros dalyko programos projekto dalį, skirtą 5–12 klasėms, palankumo skirtingoms giliojo skaitymo formoms aspektu, į šias formas žvelgiant iš apsisprendimo bei persikėlimo teorijos perspektyvų.

Tikslui pasiekti keliama šie uždaviniai: 1) išanalizuoti skirtingas giliojo skaitymo sampratas; 2) nustatyti Lietuvių kalbos ir literatūros dalyko programos projekto elementus, priskirtinus vienai iš dviejų aptariamų giliojo skaitymo formų; 3) pateikti siūlymus, leidžiančius skirtingo tipo giliojo skaitymo sampratą integruoti ir į literatūros programas.

Atliekant tyrimą buvo taikytos dvi teorijos. Pirmoji, apsisprendimo teorija (angl. Self-determination theory, trump. – SDT), kuria remiamės konstruodami teorinę prieigą, teigia, kad motyvaciją tam tikrai veiklai lemia įgimti asmens autonomijos, kompetencijos ir ryšio su kitais žmonėmis poreikiai. Anot teorijos autorių, pati motyvacija yra skirstoma į demotyvacijos, išorinės motyvacijos ir vidinės motyvacijos rūšis. Vidinė motyvacija apibrėžiama kaip užsiėmimas tam tikra veikla dėl pasitenkinimo, kylančio iš pačios veiklos, o ne tam tikrų nuo veiklos atskirtų pasekmių. Vidinės motyvacijos vedamas asmuo veikia dėl su konkrečia veikla siejamo smagumo ar iššūkio, o ne dėl išorinių produktų, spaudimo ar apdovanojimų¹⁴. Kai kurios skaitymo motyvacijos teorijos skaitytojo motyvaciją taip pat skaido į plačias vidinės ir išorinės motyvacijos kategorijas. Vadovaudamiesi šia samprata, vidinė skaitymo motyvacija laikome asmens motyvaciją skaityti knygas ar užsiimti su

skaitymu susijusia veikla, nes tai savaime teikia malonumą, o išorine motyvacija laikome asmens motyvaciją skaityti, siekiant išorinių su skaitymu susijusių rezultatų, pvz.: pagerinti akademinį pasiekimą, sulaukti tėvų pagyrimo¹⁵. Tyrimo kontekste išskirtinas asmens autonomijos komponentas, nes asmens autonomijos lygis priimančiam sprendimui užsiimti konkrečia veikla lemia šios veiklos intensyvumą.

Antroji, persikėlimo teorija svarbi tuo, kad leidžia susieti giliojo skaitymo būdus su asmens motyvacijos pobūdžiu. Įtraukiosios skaitymo patirtys teikia malonumą, todėl teigtume, kad skaitymo patirtys, pasižyminčios aukštu persikėlimo (šiam kontekste – į pasakojimo pasaulį) lygiu, siejasi su vidine skaitytojo motyvacija, nes tokiu atveju skaitoma siekiant patirti pasitenkinimą, kylantį iš pačios (skaitymo) veiklos.

Manome, kad, vertinant nagrinėjamą problemą, pasirinktos teorijos leidžia dėmesio centre išlaikyti šiam kontekstui ypač svarbų praktinį problemos aspektą ir Literatūros programą įvertinti per motyvacinių prielaidų prizmę.

Atliekant tyrimą išanalizuotos dvi giliojo skaitymo sampratos, nustatyti jų ryšiai su asmens apsisprendimo teorijos elementais, aktualiais giliojo skaitymo atveju. Vėliau atlikta programos projekto analizė, kurią sudarė du etapai. Pirmuoju etapu projektas nagrinėtas analizuojant jo paskirtį, tikslus ir uždavinius palankumo skirtingoms giliojo skaitymo formoms požiūriu. Antruoju etapu palankumo gilijam skaitymui požiūriu įvertintas programos projekte pateiktas pamokų metu nagrinėjamos literatūros sąrašas. Išskirti literatūros kūriniai, kurie pagal savo prigimtį galėtų būti priskiriami vienai iš giliojo skaitymo formų, pagrindiniais kriterijais laikant kūrinio žanrą (grožinės literatūros kūrinys) ir apimtį (ne mažesnės apimties nei apysaka)¹⁶. Ši analizė leido identifikuoti galimus neatitikimus tarp projekto tikslų ir uždavinių bei prielaidų juos įgyvendinti, kurie išryškėjo įvertinus literatūros kūrinių sąrašą palankumo skirtingoms giliojo skaitymo formoms aspektu. Galima šio metodo rizika – formalistinė programos projekto analizė, neatskleidžianti visos realių situacijų, su kuriomis susiduriama ugdymo procese, įvairovės. Kita vertus, atsižvelgiant į situacijos specifiką (aptariama ne galiojanti programa, o siūlomas projektas), tokia tyrimo metodika laikytina tinkama ir atliekama laiku.

Gilasis skaitymas, kaip intensyvus emocinis išgyvenimas

„Giliojo skaitymo“ terminas priskiriamas iškiliam literatūros kritikui Svenui Birkertsui, pirmą kartą jį pavartojusiam dar 1994 metais išleistoje savo knygoje Gutenbergio elegijos: skaitymo likimas elektroniniame amžiuje¹⁷. Gilųjį skaitymą S. Birkertsas apibrėžia kaip mediatyvų knygos sugėrimo procesą (šio tipo giliojo skaitymo sampratą toliau vadinsime „pirmojo tipo giliuoju skaitymu“). Autorius teigia¹⁸: „Skaitymas, mūsų pačių kontroliuojamas, prisitaiko prie asmeninių poreikių ir ritmo. Skaitydami galime nevaržomai mėgautis subjektyviomis savo

impulsų asociacijomis; tam apibūdinti vartoju giliojo skaitymo terminą, nusakantį lėtą ir mediatyvų knygos sugėrimo procesą. Juk ne tik žodžius skaitome, bet jų paliesti svajojame savo gyvenimą.“ Tokiam požiūriui į skaitymą, sietiną su giliu įsijautimu į skaitomą tekstą, artimos rašytojos Virginios Woolf mintys¹⁹: „Kartais galvoju, kad rojus – tai vieta, kur nuolat nepavargstamai skaitoma. Tai nuo kūno atsietas intensyvių transą primenanti ekstazė, apimdavusi mane dar būnant mergaite. <...> skaitymas – tai visiškas savojo ego atsisakymas.“ Atkreiptinas dėmesys, kad S. Birkertsas skaitymą iš dalies sieja su savistaba ir refleksija (svajojame savo gyvenimą), o V. Woolf, pabrėždama savojo ego atsisakymą, akcentuoja maksimalų susitapatinimą su knygos veikėjų išgyvenimais, jos pabrėžiamas intensyvaus transo aspektas yra artimas Richardo Gerrigo metaforai, skaitymą prilyginančiai „pradingimui knygoje“. Kartu pabrėžtina ir tai, kad, skaitytojo valios požiūriu, tokio tipo skaitymas vyksta laisva skaitytojo valia, o jo tikslas – patirti malonius išgyvenimus (įtampą, katarsį ir pan.), kuriems apibūdinti įprastai vartojamas skaitymo malonumo terminas.

„Pradingimo knygoje“ metafora svarbi ir tuo, kad, matuojant skaitytojo motyvaciją, vienas iš esminių vidinės motyvacijos, lemiančios skaitytojo įpročius ir nusakančius jo norą skaityti, konstruktyvų – skaitytojo įsitraukimas (angl. involvement) – aprašomas būtent per „pradingimo knygoje / pasakojime“ (taigi, mūsų aptariamos giliojo skaitymo formos) prizmę. Skaitymo motyvacijos matavimo instrumento (angl. Motivations for Reading Questionnaire, trump. MRQ) autoriai įsitraukimą apibrėžia teigdami, jog įsitraukimas – tai pradingimas pasakojime siekiant mėgautis kūrinio siužetu, kuriamais veikėjų charakteriais, kalba / proza arba pasakojimo forma²⁰. Kito skaitymo motyvaciją matuojančio instrumento (angl. Reading Motivation Questionnaire, trump. RMQ) autoriai Ulrichas Schiefele ir kt. įsitraukimą apibūdina kaip pradingimą pasakojime ar įsivaizduojamų veiksmų išgyvenimą: patirti teigiamas jausmines būsenas, tokias kaip „pradingimas pasakojime“²¹. Victorio Nello darbuose apie skaitymą savo malonumui (angl. ludic reading)²² įsitraukimas į skaitymą aprašomas panašia kalba. Anot autoriaus, įsitraukimas – tai visiškas sąmoningo dėmesio sutelkimas, galintis įvesti į „skaitymo transą“, matuojamą skaitytojo „pradingimo / atsijungimo“ (angl. gone away) lygiu²³. R. Gerrigo, Melanie Green ir Timothy Brocko darbuose, plėtojančiuose persikėlimo teoriją, taip pat išryškinamas „pradingimo pasakojime“ elementas. Čia „persikėlimas“ įvardijamas kaip pasakojimo įvykių sukeltas dėmesio, vaizduotės ir emocijų susilieėjimas²⁴. Tokios rūšies skaitymui būdingas gilus įsijautimas į skaitomą kūrinį, aukštas emocinio susitapatinimo su kūrinio veikėjais lygmuo²⁵.

Šiame kontekste pateikiame vieną tokiu būdu suprantamo giliojo skaitymo pavyzdį, t. y. Fiodoro Dostojevskio kūrinio Vargo žmonės poveikio aprašymą jo skaitytojams.

Perskaitęs „Vargo žmonės“ Nekrasovas buvo taip sužavėtas, kad nusprendė tučtuojau naktį važiuoti pas jaunąjį autorių. Veltui Grigorovičius siūlė atidėti vizitą

sakydamas, kad ketvirtą rytą Dostojevskis tikriausiai miega. „Na ir kas, kad miega, – supyko Nekrasovas, – mes jį prižadinsime. Tai svarbiau už miegą.“ Šis naktinis apsilankymas, Nekrasovo glėbesčiavimai, jo susijaudinimo kupini pagyrimai padarė Dostojevskiui neišdildomą įspūdį. <...> Daugelis tų, kurie skaitė romano rankraštį, verkė iš gailesčio²⁶.

Pateiktas aprašymas rodo, kad gilusis skaitymas gali būti suprantamas kaip itin paveiki grožinio teksto skaitymo patirtis (galinti išprovokuoti intensyvias emocines reakcijas, veikti asmens elgseną), vertinama pagal skaitytojo „pradingimo knygoje“ arba persikėlimo į pasakojimą laipsnį, pasireiškiantį pasakojimo įvykių sukeltu dėmesio, vaizduotės ir emocijų susiliejimu²⁷, giliais išgyvenimais, giliu įsijautimu ir pan.

Nors teoriškai „persikėlimas“ galimas skaitant bet kokią tekstą, didesnė tikimybė, jog jis įvyks kaip reakcija į naratyvinio (o ne informacinio) pobūdžio kūrinius, ypač – į gerai sukonstruotus, kokybiškus pasakojimus²⁸. Būtina paminėti, kad tiek skaitytojo dėmesys, tiek geri teksto suvokimo įgūdžiai yra būtina „persikėlimo“ sąlyga²⁹, o dėl savo įtaigumo grožinės literatūros kūriniai lengviau aktyvuoja persikėlimo procesą nei informacinio pobūdžio tekstai³⁰.

Kalbant apie literatūros pamokas, taip suvokiamas gilusis skaitymas, ypač vertinant teigiamą emocinio įsitraukimo poveikį skaitytojo motyvacijai (o ir vade minėtą teigiamą ryšį su mokymosi pasiekimais), vertintinas teigiamai. Pagrindą tokiam vertinimui suteikia ir kiti mokslinių tyrimų duomenys, patvirtinantys, jog sulig vaikystės viduriu ir ankstyvosios paauglystės laikotarpiu vidinė mokinių motyvacija skaityti silpnėja³¹), todėl gilų emocinį atsaką išprovokuojantys kūriniai galėtų būti laikomi tinkama priemone, padedančia siekti to, ką kai kurie iškilūs tyrėjai įvardija kaip esminį skaitymo mokymo tikslą – meilės skaitymui puoselėjimą³².

Įsijautimo, stiprios emocinės reakcijos svarbą akcentuoja ir iškilus vaikų literatūros tyrinėtojas, lietuvių literatūros programos ir vadovėlių autorius Kęstutis Urba: „<...> jei jūsų vaikas perskaitė knygą ir pradėjo verksti, tai reikia labiau džiaugtis, negu nerimauti. Vadinasi, jis yra jautrus, jis reaguoja į tai, kad kitam skauda. Šiame pasaulyje išsaugoti jautrumą yra svarbus dalykas, ir literatūra prie to gali prisidėti.“³³

Apibendrinami išskirtume šias pirmojo tipo giliojo skaitymo ypatybes:

- a) aukščiausias autonomijos (savarankiškumo) laipsnis (būdinga elgsenai, kurią lemia vidinė skaitytojo motyvacija);
- b) skaitytojas siekia patirti malonius išgyvenimus (būdinga elgsenai, kurią lemia vidinė motyvacija);
- c) skaitymas gali išprovokuoti intensyvių emocinį atsaką, lemti skaitytojo elgseną;
- d) šiam skaitymo būdai parankesni kokybiški grožinės literatūros (o ne informaciniai) tekstai;
- e) būtinas aukštas skaitytojo susitelkimo laipsnis;
- f) skaitymas trunka ilgesnį laiką;
- g) būtini geri teksto suvokimo įgūdžiai.

Gilasis skaitymas, kaip intensyvi kognityvinė veikla

Teigiant, jog įtraukiantis ilgos apimties grožinės literatūros kūrinys gali aktyvuoti gilųjį skaitymą, kartu kyla klausimas, ar tai vienintelis giliojo skaitymo sampratos interpretavimo būdas. Akivaizdu, kad atsakymas į šį klausimą yra neigiamas, nes kai kurie tyrėjai giliojo skaitymo netapatina (tik) su grožine literatūra, giliais emociniais išgyvenimais ir (ar) ilgos apimties tekstų poveikiu skaitytojui. Įtakingos skaitymo tyrinėtojos Maryanne Wolf ir Mirit Barzillai gilųjį skaitymą sieja ne tiek su lėtumu, meditatyvumu, malonių panirimu į literatūros kūrinio tekstą, kiek su „daugybe sofistikuotų procesų, skatinančių teksto suvokimą ir apimančių indukcinį ir dedukcinį mąstymą, analogijų panaudojimu pagrįstus gebėjimus, kritinę analizę, refleksiją ir įžvalgumą“³⁴.

Pateiktas apibrėžimas suponuoja, kad autorės gilųjį skaitymą sieja su kiek kitokio pobūdžio skaitymo veikla, nei aptarta anksčiau. Į pirmą planą iškeliami kognityviniai teksto analizei reikalingi gebėjimai. Emocinis ar skaitymo malonumo komponentai neakcentuojami, nors galėtų būti numanomi. Pastebėtina ir tai, kad nors šio tipo gilasis skaitymas apibrėžiamas kaip lėtas ir įtraukus procesas, laiko atžvilgiu skaitymo gilumas siejamas su keliomis šimtosiomis sekundės dalimis³⁵, kurių, anot autorių, netenkame esant paviršiniam skaitymui (angl. *skimming*) ir kurios reikalingos tam, kad būtų aktyvuoti smegenų procesai, reikalingi giliajam skaitymui. Tokia gilumo interpretacija leidžia teigti, kad gilųjį skaitymą autorės suvokia ne kaip anksčiau aprašytą meditatyvų knygos sugėrimo procesą (siejamą su ilgesnės apimties grožinės literatūros kūrinio skaitymu, trunkančiu ilgesnį laiko tarpą), o kaip skaitytojo gebėjimą aktyvuoti specifinius kognityvinius gebėjimus, nepaisant teksto apimties ir žanro.

Vadovaujantis šiuo požiūriu, giliojo skaitymo įgūdžių gali reikalauti ir keturių ar penkių sakinių ilgio pastraipa, kurios suvokimui nepakanka tekste tiesiogiai pateiktos informacijos, o būtinas aukštesniųjų kognityvinių gebėjimų, autorių priskiriamų giliajam skaitymui, aktyvavimas. Tiek skaitymą tiesiogiai tiriantys³⁶, tiek jų darbą analizuojantys mokslininkai³⁷ pripažįsta, kad net ir keturių ar penkių sakinių ilgio pastraipa gali reikalauti taip interpretuojamo giliojo skaitymo įgūdžių, pvz.: daryti išvadas, prognozuoti ir t. t. Atsižvelgiant į Wolfgango Lenhardo tyrime dalyvavusių skaitytojų amžių (1–6 kl. mokiniai), galima teigti, kad pagal šią giliojo skaitymo interpretaciją giliojo skaitymo įgūdžių aktyvavimo gali reikalauti bet kokio stiliaus (grožinio ar informacinio) teksto perskaitymas ir suvokimas, nepaisant skaitytojo amžiaus ir (ar) teksto ilgio. Šio tipo giliojo skaitymo įgūdžių aktyvavimo galėtų reikalauti ir itin trumpos apimties tekstai, pvz.: patarlės, sentencijos.

Kartu atkreiptinas dėmesys ir į teksto ilgio ar į emocinio atsako aspektus. Net ir trumpos apimties literatūros kūrinys (pvz., eilėraštis) gali sukelti stiprią emocinę reakciją³⁸, netgi objektyviai išmatuojamą fiziologinę reakciją, pvz., pasireiškiančią pagaugais³⁹, todėl reikšmingu

skirtumu tarp pirmojo ir antrojo tipo giliojo skaitymo formų laikytume ne vien teksto paveikumą, tačiau ir ilgesnio kūrinio teksto lemiamą išgyvenamos emocinės būsenos trukmę.

Grįžtant prie M. Wolf siūlomos giliojo skaitymo sampratos, atkreiptinas dėmesys į skaitymo metu aktyvuojamų procesų intensyvumo ir greičio aspektą. Anot autorės, jie vyksta šviesos greičiu (angl. lighting – swift speed). Nors autorė pabrėžia, kad tokių procesų sąrašas nėra baigtinis, vis dėlto, jos nuomone, gilumas suprantamas kaip sinchroniškas daugybės procesų aktyvavimas ir pasitelkimas skaitant. Taigi skaitymo gilumas siejamas su gilia ir visiškai savarankiška jau egzistuojančių gebėjimų integracija⁴⁰ ir nepriekaištingu bei nestringančiu smegenų – skaitymo mašinos – veikimu, kurio esminiai bruožai yra automatizmas ir greitis.

M. Wolf pateikiamą giliojo skaitymo sąvokos interpretaciją geriau suprantame klausdami, koks skaitymo būdas būtų laikomas priešingu giliajam skaitymui. Į šį klausimą atsakyti padeda skaitymo rūšių klasifikacija į linijinį, arba intensyvųjį (siejamą su grožinės literatūros tektais ir dideliu įsitraukimo laipsniu), ir blokinį (angl. tabular reading). Pastarasis siejamas su 1975 m. Jeano Peytard'o įvesta „blokinio skaitymo“ koncepcija, kuri skirta aprašyti nelinijiniam laikraščio puslapio skaitymo būdai, pasižyminčiam tikslingu konkretios informacijos ieškojimu teksto blokuose (taip pat žodynuose, enciklopedijose, komiksuose ir pan.), raktažodžių paieška tekste ir paviršiniu skaitymu. Ko gero, didžiausias M. Wolf rūpestis ir yra susijęs su paviršinio skaitymo skverbimusi į skaitymo procesą, kurį iliustruoja blokinio, arba paviršinio, skaitymo ir giliojo, arba linijinio, skaitymo priešprieša. Manome, kad ir skaitymo gilumą autorė labiau sieja ne su emocinėmis skaitytojo reakcijomis, o su gebėjimu nuosekliai ir sutelkus dėmesį skaityti tekstą, neatsižvelgiant į jo pobūdį. Be to, atrodo, kad skaitytojo gebėjimą susikaupus perskaityti net nedidelę teksto atkarpą autorė laiko pakankamu, kad toks skaitymas galėtų būti pavadintas lėtu ir įtraukiu procesu, o tai, manytume, nėra tapatu S. Birkertso aprašomam lėtumui ir meditatyvumui.

GILIOJO SKAITYMO FORMŲ PANAŠUMAI IR SKIRTUMAI

Atsižvelgdami į aptartas giliojo skaitymo sampratas, darome prielaidą, jog M. Wolf požiūris į skaitymą yra labiau instrumentinis, orientuotas į tai, ką galėtume vadinti aukštesnio lygmens techniniais skaitymo gebėjimais (nors ir būtiniais kiekvienam skaitytojui) ir skaitymo proceso higiena, apimančia būtinybę susikaupti, atsiriboti nuo išorinių dirgiklių ir aktyvuoti teksto suvokimui būtinus procesus, nesiejant to su skaitomo teksto žanru. Manytume, jog gana vykusiai M. Wolf giliojo skaitymo sampratos esmę perteikia Naomi Baron, skiriamuoju jos bruožu įvardijanti koncentruotą susikaupimą⁴¹ (angl. focused concentration). Tobiasas Kraftas žengia dar toliau ir teigia, kad skaitymu apskritai laikytinas tik gilusis skaitymas, kurį autorius laiko intelektine veikla, kai

nuosekliai susikaupus dėmesys sutelkiamas (ar bandoma jį sutelkti) į nuoseklų tekstą⁴².

S. Birkertso aprašytą giliojo skaitymo būdą galėtume laikyti kito lygmens giliojo skaitymo forma, kuri savo esme irgi yra visiškai priešinga paviršiniam skaitymui, tačiau labiau orientuota į emocinę skaitytojo reakciją. Nors abiem aptariamų giliojo skaitymo formų atvejais būtini geri teksto suvokimo gebėjimai ir susikaupimas skaitant, vis dėlto ženklausia jų skirtis yra itin ryškus emocinio įsitraukimo elementas. Šiuo atveju geras riboženklis, padedantis geriau suprasti skirtį tarp šių dviejų giliojo skaitymo formų, gali būti M. Green ir T. Brocko pastaba, kad skaitytojo persikėlimas labiau sietinas su gerai sukonstruotais, kokybiškais pasakojimais⁴³, dažniau grožiniais. Tai leidžia teigti, jog aukštos kokybės literatūros kūrinys gali būti skaitomas abiem giliojo skaitymo būdais, t. y. tikintis skaitymo procesą sukelsiant intensyvius emocinius išgyvenimus arba orientuojant jį į intensyvesnį mąstymo procesą. O ne taip gerai parašytas kūrinys arba kūrinys, rašytas nesiekiant sukelti emocinės skaitytojo reakcijos, nesudaro prielaidų pirmojo tipo giliam skaitymui, nors gali būti skaitomas aktyvuojant antrojo tipo giliam skaitymui reikalingus procesus. Šiuo atveju išlavinti kognityviniai gebėjimai skaitytojui leis visiškai suvokti tekstą, tačiau pats tekstas neišprovokuos emocinės reakcijos, nesužadins vidinės skaitymo motyvacijos.

Apibendrinami aptartas giliojo skaitymo formas, siūlome šių dviejų giliojo skaitymo formų palyginimą pagal svarbiausius jų bruožus ir apibrėžimus ir pateikiame jį grafine forma (žr. 1 lentelę).

1 LENTELĖ.

Skirtingų giliojo skaitymo formų palyginimas būdingų motyvacijos ir skaitymo aspektų požiūriu

	Pirmojo tipo gilusis skaitymas (pagal S. Birkertsą)	Antrojo tipo gilusis skaitymas (pagal M. Wolf)
Skaitymo aspektai		
Būdinga tekstų rūšis	<i>grožinės literatūros</i>	<i>informaciniai</i>
Skaitymo tempas	<i>lėtesnis</i>	<i>greitesnis</i>
Būdinga skaitymo trukmė	<i>ilgesnė</i>	<i>trumpesnė</i>
Susitelkimo lygis	<i>aukštesnis</i>	<i>aukštesnis</i>
Teksto suvokimo įgūdžiai	<i>aukštesni</i>	<i>aukštesni</i>
Motyvaciniai aspektai		
Būdingas motyvacijos tipas	<i>vidinė</i>	<i>išorinė</i>
Autonomijos (savarankiškumo) laipsnis	<i>aukštesnis</i>	<i>žemesnis</i>
Siekis patirti skaitymo malonumą	<i>aukštesnis</i>	<i>žemesnis</i>
Emocinis atsakas	<i>aukštesnis</i>	<i>žemesnis</i>

Pirmojo tipo gilusis skaitymas – įprastai ilgesnį laiko tarpą trunkantis, didesnės apimties ir dažniau grožinės literatūros teksto skaitymas susikaupus, nulemtas vidinės skaitytojo motyvacijos.

Antrojo tipo gilusis skaitymas – įprastai trumpesnį laiko tarpą trunkantis, mažesnės apimties ir dažniau informacinio teksto skaitymas susikaupus, įprastai nulemtas išorinės skaitytojo motyvacijos.

Abiejų tipų giliojo skaitymo sėkmės prielaida – geri teksto suvokimo įgūdžiai. Pažymėtina, kad pirmosios giliojo skaitymo formos atveju skaitytojas aktyviai naudojasi jau turimais įgūdžiais, o antrosios giliojo skaitymo formos atveju skaitymas gali vykti ne tik siekiant naudotis jau susiformavusiais įgūdžiais, bet ir siekiant juos lavinti.

GILUSIS SKAITYMAS LITERATŪROS PROGRAMOS KONTEKSTE LIETUVOJE

Grįžtant prie straipsnio pradžioje minėto skaitymo tyrėjų susirūpinimo giliuoju skaitymu ir akcentuojamos būtinybės puoselėti giliojo skaitymo įgūdžius, norisi atkreipti dėmesį į šiuo metu Lietuvoje vykstantį bendrųjų ugdymo programų atnaujinimą ir įvertinti Pagrindinio ir vidurinio ugdymo literatūros programos projektą (toliau – projektą) palankumo skirtingoms giliojo skaitymo formoms požiūriu. Spręsdami šį uždavinį išskiriame dviejų tipų prielaidas. Pirmą, formalias, kurios gali reikštis specifinėmis minėtame projekte (ne)vartojamomis sąvokomis, formuluotėmis, imperatyviomis nuostatomis ir pan. Antra, realias, kurios atsiskleidžia palankumo giliajam skaitymui požiūriu įvertinus ugdymo proceso metu naudojamus literatūros kūrinius. Prieš pradėdami programos analizę, taip pat manome esant reikalingą pastebėti, kad giliojo skaitymo, intensyvaus, ekstensyvaus, atidaus skaitymo terminai yra plačiai nagrinėjami mokslinėje literatūroje, tačiau programos projekte vengiama įvardyti konkrečias (preferencines) skaitymo formas ir pateikti apibrėžtis.

Kadangi literatūrinis ugdymas sudaro ženklų visos programos dalį, požiūriu į skirtingas giliojo skaitymo formas ženklų pirmiausia ieškome įžanginėje programos dalyje, apibrėžiančioje programos paskirtį, tikslus ir uždavinius. Apibrėžiant programos paskirtį teigiama, kad „[l]iteratūros pažinimo kursu siekiama ugdyti skaitytoją, siejant skaitymą su vertybiniu ir intelektiniu tobulėjimu. Pradedama nuo mėgavimosi skaitymo malonumu, vėliau mokinys pamažu įtraukiamas į sudėtingesnių tekstų skaitymą, kūrinio santykio su kontekstu analizę. Siekiant suaktualinti literatūrą pabrėžiamas jos ryšys su mokiniui artima vizualine kultūra ir šiuolaikinių medijų kontekstu.“ Lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo tikslas nurodo siekiamybę „padėti mokiniams <...> atrasti literatūrą kaip asmeninei egzistencijai svarbią kultūros sritį“. Vėliau pradinio ugdymo uždaviniuose skaitymas minimas kaip viena iš prasmingų ir malonių veiklų; pagrindinio ugdymo uždaviniuose minima, kad „mokiniai atidžiai skaito, analizuoja literatūrą kaip meną“. Vidurinio ugdymo (11–12 klasė) uždaviniuose su pirmojo tipo giliuoju skaitymu siejama veikla nėra minima. Aprašant lietuvių kalbos ir literatūros pasiekimų sritį „Skaitymas ir teksto supratimas“, kaip viena iš

daugybės ugdytinų sričių minimas „mokinio gebėjimas patirti skaitymo malonumą“.

Viena iš galimų tokių formuluočių interpretacijų leistų teigti, kad pirmojo tipo gilusis skaitymas, kurį siejame su skaitymo malonumo sąvokos vartojimu, yra laikomas priemone pasiekti vertybinį ir intelektualinį tobulėjimą (taigi, sietinas su išorine motyvacija, nes vidinės motyvacijos atveju pasitenkinimas kyla iš pačios veiklos), o mokiniui augant skaitymo malonumo elemento svarba mažta, ją keičia siekis analizuoti literatūros kūrinius. Tokią prielaidą patvirtintų ir kai kurių specifinių žodžių vartojimo dažnumas. Pvz., žodžio analizė variantai minimi 452 kartus, o malonumas – 11 kartų).

Laipsnišką tolimą nuo su skaitymo malonumu siejamų tekstų (5–8 klasė) suponuoja ir skaitymo malonumo (ir įdomumo) komponento kaita:

- 5 kl. ir 6 kl. – „Skaitymas kaip vertybė. Skaitymo malonumas, įdomumas. Savarankiškas knygų pasirinkimas <...>“;
- 7 kl. ir 8 kl. – „Skaitymas kaip vertybė. Skaitymo malonumas. Skaitymo tikslas. Savarankiškas knygų pasirinkimas <...>“;
- 9 kl. ir 10 kl. (gimnazijos I ir II kl.) – „Skaitymas kaip vertybė. Skaitymo tikslas <...>“;
- gimnazijos III kl. – „Skaitymas kaip vertybė. Prasmės perteikimas raiškiai skaitant poeziją, esė, prozas, dramos tekstus“;
- gimnazijos IV kl. – „Žodžio, spaudos laisvė ir jos ribos <...>“.

Programos autorių pasirinktos formuluotės ir jų kaita rodo, kad skaitymo malonumo (ir įdomumo) komponentai svarbiais laikomi 5–6 klasėse. Vėliau, 7–8 klasėse skaitymo malonumo komponentas lieka, tačiau įdomumo komponentą keičia skaitymo tikslo komponentas. Tai galimai rodo pastangas mažinti skaitymo malonumui patirti būtinų elementų skaičių (nors sunku įsivaizduoti, kad skaitomas tekstas gali būti malonus, bet neįdomus) ir projektuojamą slinktį nuo skaitymo, kaip malonaus proceso, į skaitymą, kaip tikslingą veiklą, leidžiančią pasiekti programoje suformuluotą tikslą ir uždavinius. Tai leidžia tikėtis, kad 5 ir 6 kl. mokiniai turėtų skaityti daugiau ilgos apimties šio amžiaus tarpsnio skaitytojams aktualių grožinės literatūros kūrinių, priskiriamų pirmajam giliojo skaitymo tipui ir galinčių padėti patirti skaitymo malonumą. Vėliau, 9 kl. (gimnazijos I kl.), 10 kl. (gimnazijos II kl.) ir gimnazijos III kl. ir IV kl. skaitymo malonumo ir įdomumo komponentų nebelieka. Tai galimai rodo jau minėtą siekį mažinti orientaciją į skaitymą, kaip su malonumu ir įdomumu siejamą veiklą, ir siekti kitų tikslų.

Projektuojamą laipsnišką slinktį nuo savo malonumui skaitomų tekstų skaitymo link skaitymo kaip intelektualio tobulėjimo priemonės tikimės būsiant atkartotą ir privalomai skaitomų kūrinių sąrašuose, daugiausia tokių kūrinių randant 5–6 klasėse ir vėliau mažėjant. Tačiau atmetus trumpas apimties kūrinius (pasakas, mitus, apsakymus, noveles, kūrinių (nepriklausomai nuo jų žanro) ištraukas, poeziją) ir atrinkus tik ilgesnės apimties (apysakos, romano apimties) grožinės literatūros kūrinius, siejamus su pirmojo tipo giliuoju skaitymu, gauti rezultatai

rodo, kad kūrinių, kurie potencialiai gali būti siejami su pirmojo tipo giliuoju skaitymu, sąrašas yra trumpas, o pirmajam giliojo skaitymo tipui priskirtinų kūrinių skaičių konkrečioje klasėje pirmiausia lemia programos autorių pasirinktas teminis programos formavimo principas (žr. 2 lentelę).

Analizuojant programą į akis krenta keli jos ypatumai.

Pirma. Itin mažas pirmajai giliojo skaitymo formai potencialiai priskiriamų kūrinių skaičius 5 klasėje (1) ir 6 (2) klasėje paneigia programos paskirtyje minimą teiginį, kad „pradedama nuo mėgavimosi skaitymo malonumu“. Galbūt programos autoriai mano, kad tokio amžiaus mokiniai per menkai pasirengę savarankiškai skaityti ilgesnės apimties kūrinius, todėl šiose klasėse daugiau dėmesio skiriama eilėraščių, pasakoms (liaudies ir literatūrinėms), padavimams ir pan.?

Antra. Gimnazijos I ir II klasėse skaitomų kūrinių, kurie teoriškai galėtų būti priskirti pirmajai giliojo skaitymo formai (4 ir 4), skaičius nėra didelis. Jau minėta teminė programos struktūra nesudaro prielaidų šios giliojo skaitymo formos propagavimui. Pavyzdžiui, pirmoje gimnazijos klasėje daug dėmesio skiriama lietuvių literatūros istorijai (M. Mažvydo ir M. Daukšos asmenybėms, jų veiklai aptarti) ir sąsajoms su tautine tapatybe (A. J. Greimo, Č. Milošo, Vydūno, V. Zaborskaitės tekstai, liaudies dainos, tautosakos leidiniai). Antroje gimnazijos klasėje daug dėmesio skiriama Antikos kūrinių ir Biblijos ištraukoms nagrinėti, taip pat pamatinėms Europos literatūros tekstų (Dantė „Dieviškoji komedija“, M. de Servantesas „Don Kichotas“) ištraukoms, herojinio epo ištraukoms nagrinėti.

Trečia. Vidurinės mokyklos klasėse (gimnazijos III ir IV kl.) skaitomų kūrinių skaičių (3 ir 4) lemia pasirinktas chronologinis / teminis literatūros mokymo modelis. Gimnazijos IV klasės privalomų autorių sąrašą sudaro tik lietuvių

2 LENTELĖ.

Lietuvių kalbos ir literatūros programoje pateiktų kūrinių, siejamų su pirmąja giliojo skaitymo forma, sąrašas pagal klases

Klasė ir kūrinių skaičius	Kūriniai, siejami su pirmojo tipo giliuoju skaitymu
5 kl. 1 kūrinys	Privaloma pasirinkti vieną iš pateiktų kūrinių: C. S. Lewis „Narnijos kronikos: liūtas, burtininkė ir drabužių spinta“, Astrid Lindgren „Broliai Liūtaširdžiai“, „Mijo, mano Mijo“, „Mes Varnų saloje“, Kate DiCamillo „Nepaprasta Edvardo Tiuleino kelionė“ ar kt.
6 kl. 2 kūriniai	Privaloma pasirinkti vieną lietuvių autoriaus kūrinių: G. Morkūnas „Grįžimo istorija“, B. Vilimaitė „Rojaus obuoliukai“, Vilė Vėl „Kaip mes išgarsėjome“ Privaloma pasirinkti vieną užsienio autoriaus kūrinių: Kenneth Grahame „Vėjas gluosniuose“, L. Sachar „Duobės“, Natalie Babbitt „Amžinieji Takiai“, Katherine Paterson „Smarkuolė Gilė Hopkins“, Markas Tvenas „Tomo Sojerio nuotyčiai“ ar kt.
7 kl. (6) 6 kūriniai	Privalomai skaitoma: Antoine de Saint-Exupery „Mažasis princas“ Kazys Binkis „Atžalynas“ Gendrutis Morkūnas „Iš nuomšiko gyvenimo“ Privaloma pasirinkti vieną iš pateiktų kūrinių: Mark Haddon „Tas keistas nutikimas šuniui naktį“, Alanas Maršalas „Aš moku šokinėti per balas“ ar kt. Privaloma pasirinkti vieną iš pateiktų kūrinių: J. Žilinskas „Mano Vilnius mano“, Dž. R. Tolkinas „Hobitas“, D. Defo „Robinzono nuotyčiai“, Ž. Vernas „Aplink Žemę per 80 dienų“ ar kt. Privaloma pasirinkti vieną iš pateiktų kūrinių: Rebeka Una „Atjunk“, Lois Lowry „Siuntėjas“, P. Forde „Žodžių sąrašas“, Risto Isomaki „Sarasvati upės smėlis“ ar kt.
8 kl. 6 kūriniai	Privalomai skaitoma: Viljamas Šekspyras „Romeo ir Džuljeta“ Kazys Boruta „Baltaragio malūnas“ Vincas Krėvė „Skerdžius“ Saulius Šaltenis „Riešutų duona“ Šiuolaikinė lietuvių autorių proza paaugliams (pasirinktas kūrinys)

Klasė ir kūrinių skaičius	Kūriniai, siejami su pirmojo tipo giliuoju skaitymu
	Privaloma pasirinkti vieną iš pateiktų kūrinių: Kazys Binkis „Vokiškas pavasaris“, G. Beresnevičiaus tekstai iš kn. „Pabėgęs dvaras“, Juozas Erlickas „Kaip aš kuriu“, „Po arabą bent vieną – į kambarį kiekvieną!“, „Metai: eilėraščiai proza“ ar kt., R. Černiausko tekstas iš kn. „Miestelio istorijos“, Moljeras „Tartiufas“, Sue Townsend „Adriano Moulo dienoraštis“, Dž. Kriusas „Timas Taleris, arba Parduotas juokas“, G. A. Biurgeris „Baronas Miunhauzenas“, T. Pračetas „Mažieji laisvūnai“ ar kt.
9 kl. (gimnazijos I kl.) 4 kūriniai	Privalomai skaitoma: Ieva Simonaitytė „Aukštųjų Šimonių likimas“ Žemaitė „Sutkai“ Ignas Šeinius „Kuprelis“ Privaloma pasirinkti vieną iš pateiktų kūrinių: E. Hemingvėjus „Senis ir jūra“, O. Vaildas „Doriano Grėjaus portretas“, E. M. Remarkas „Vakarų fronte nieko naujo“, Dž. Selindžeris „Rugiuose prie bedugnės“, H. Lee „Nežudyk strazdo giesmininko“ ar kt.
10 kl. (gimnazijos II kl.) 4 kūriniai	Privalomai skaitoma: R. Bredberis „451° Farenheito“ Sofoklis „Antigonė“ Jonas Biliūnas „Ubagas“ Privaloma pasirinkti vieną iš pateiktų kūrinių: J. Grušas „Meilė, džiazas ir velnias“, A. Šlepikas „Mano vardas – Marytė“, V. Goldingas „Musių valdovas“, I. Meras „Lygiosios trunks akimirka“, Dž. Orvelas „Gyvulių ūkis“ ar kt.
Gimnazijos III kl. 4 kūriniai	Privalomai skaitoma: K. Donelaitis „Metai“ Šatrijos Ragana „Sename dvare“ J. Tumas-Vaižgantas „Dėdės ir dėdienės“ V. Krėvė „Skirgaila“
Gimnazijos IV kl. 5 kūriniai	Privalomai skaitoma: V. Mykolaitis-Putinas „Altorių šešėly“ Just. Marcinkevičius „Mažvydas“ M. Ivaškevičius „Išvaymas“ B. Sruoga „Dievų miškas“ A. Škėma „Balta drobulė“

Kilmės XX a. autoriai. Gimnazijos III klasės privalomų autorių sąrašą sudaro Renesanso, Baroko, Apšvietos, romantizmo, realizmo, XX a. pradžios autorių kūriniai. Galima kelti pagrįstą prielaidą, kad vidurinėje mokykloje literatūra, visų pirma, suvokiama kaip kultūrinio (istorinio)

mokinio akiračio plėtimo dalis, o skaitytojo motyvacijos formavimo darbas atliekamas žemesnėse klasėse.

Ketvirta. Pažymėtina, kad su pirmąja giliojo skaitymo forma siejamų kūrinių skaičius gautas taikant du kriterijus, t. y. tai, kad kūrinys priskiriamas grožinei literatūrai ir yra ne mažesnės apimties nei apysaka. Tikėtina, jog didesnio skaičiaus papildomų komponentų įvedimas, pvz.: emocinio atsako; savarankiško skaitymo; skaitymo siekiant patirti skaitymo malonumą, dar labiau sumažintų šį skaičių, todėl tikėtina, kad minėtų kriterijų neatitiktų didelė klasikinių kūrinių dalis, pvz.: K. Donelaičio „Metai“, J. Tumo-Vaižganto „Dėdės ir dėdienės“ ir pan. Panašios amžiaus grupės (9 kl.) tyrime Vokietijoje tirta mokinių motyvacija skaityti laisvalaikiu ir mokyklai. Tyrimo metu nustatyta, kad tokių kūrinių koreliacija su skaitytojo motyvacija yra neigiama⁴⁴. Šiuos rezultatus tyrimo autoriai sieja su menkesnėmis klasikinių kūrinių galimybėmis (palyginti su šiuolaikinių autorių kūriniais) sužadinti neatsiejamą giliojo skaitymo savybę – įsitraukimą į skaitomą tekstą. Šie duomenys leidžia tikėtis, kad Lietuvos kontekste tyrimo rezultatai būtų panašūs.

Penkta. Atkreiptinas dėmesys į savarankiško skaitymo elementą, integruotą programoje ir numatantį, kad penktų–dvyliktų klasių mokiniai turėtų per metus perskaityti ne mažiau kaip dešimt meniškai vertingų rekomenduojamų arba savarankiškai pasirinktų knygų. Viena vertus, tai rodo dalinį siekį paskatinti pirmojo tipo gilųjį skaitymą. Kita vertus, mažas ilgos apimties grožinės literatūros kūrinių, nagrinėjamų pamokų metu, skaičius disonuoja su dideliu (ne mažiau kaip dešimt) rekomenduojamų arba savarankiškai pasirenkamų perskaityti knygų skaičiumi. Tai rodo, kad pirmojo tipo gilusis skaitymas dažniausiai traktuojamas kaip savarankiško (užklausinio) skaitymo dalis.

Šešta. Programoje integruotas savarankiško skaitymo elementas pasižymi su pirmojo tipo giliuoju skaitymu siejamomis kūrinių ir skaitymo ypatybėmis: (a) dideliu asmens autonomijos laipsniu renkantis kūrinius; (b) ilgą kūrinio apimtį; (c) reikalavimu kūrinio meniškumui, siejamam su didesne emocinės reakcijos išprovokavimo tikimybe; (d) nenurodant konkrečių skaitomų kūrinių didinama vidinės motyvacijos tikimybe. Vis dėlto pažymėtina ir tam tikros rizikos, susijusios su šiuo elementu. Kadangi nurodoma, kad mokinys skaito rekomenduojamas arba savarankiškai pasirinktas knygas, išauga mokytojo poveikio tikimybė (pvz.: nurodant rinktis knygas iš rekomenduojamų knygų sąrašo, o ne paliekant pasirinkimo teisę mokiniui; nurodant, kokios konkrečios knygos turi būti pasirinktos; skatinant visą klasę skaityti tas pačias knygas), atsiranda rekomenduojamų knygų sąrašų kokybės problema.

Apibendrinimai ir išvados

1. Dviejų giliojo skaitymo sampratų analizė atskleidė, kad:

- a) Gilusis skaitymas gali būti suvokiamas kaip gili (įtrauki) grožinio teksto skaitymo patirtis (pagal S. Birkertso sampratą) arba

kaip itin gilios (išlavintos) ir sklandžios kognityvinių gebėjimų integracijos ir veikimo reikalaujantis grožinių ir informacinių tekstų skaitymo būdas (pagal M. Wolf sampratą).

- b) Skirtingas giliojo skaitymo sampratas jungiančiu bruožu laikytume būtinybę išlaikyti aukštą susitelkimo skaitant lygį.
- c) Lygindami S. Birkertso ir M. Wolf giliojo skaitymo sampratas, esminiais jų skirtumais laikytume skaitytojo emocinės reakcijos ir gilaus įsijautimo į skaitomą kūrinių būtinumą vienu atveju ir nebūtinumą kitu; skirtingą požiūrį į skaitymo tempą, vienu atveju siejamą su neskubaus ir reflektivaus skaitymo patirtimi, kitu – su keliomis papildomomis milisekundėmis, kurių skaitytojas neskiria tekstui tais atvejais, kai skaitoma paviršinio skaitymo būdu.

2. Nors Lietuvių kalbos ir literatūros programos projekte nėra įvardyta dominuojanti giliojo skaitymo samprata ir dokumentą tenka interpretuoti (tai atveria subjektyvaus dokumento perskaitymo galimybes), projekto analizė palankumo skirtingoms giliojo skaitymo formoms požiūriu leidžia daryti tokias išvadas ir teikti šiuo pasiūlymus:

- a) Projekte vartojamos formuluotės rodo siekį integruoti abi giliojo skaitymo formas, tačiau visuminė programos analizė, apimanti tiek projekto formuluočių, tiek literatūros kūrinių analizę, rodo, kad pirmojo tipo gilusis skaitymas, siejamas su įtraukia grožinės literatūros kūrinių skaitymo patirtimi, yra labiau laikomas savarankiško skaitymo veiklos dalimi. Šiai skaitymo formai tinkamų grožinės literatūros kūrinių integravimas į ugdymo procesą pamokų metu yra žemas. Net ir sąlygiškai parankių kūrinių įtraukimą į pamokų metu nagrinėjamų kūrinių sąrašą lemia ne tikslingas siekis sužadinti ir išlaikyti vidinę skaitytojo motyvaciją, o kūrinių atitiktis teminiam ir chronologiniam (aukštesnėse klasėse) programos principui.
- b) Programos projektas palankesnis antrojo tipo giliojo skaitymo formai, labiau sietinai su siekiu lavinti skaitymo metu aktyvuojamus kognityvinius procesus ir išorinę skaitytojo motyvaciją. Tai rodo šiai skaitymo formai palankių kūrinių gausa 5–12 klasėse.
- c) Siekiant sužadinti ir išlaikyti vidinę skaitytojų motyvaciją, siejamą su pirmąja giliojo skaitymo forma, ugdymo proceso metu turėtų būti nagrinėjama daugiau kūrinių, siejamų su šia skaitymo forma, o vidinei motyvacijai palankios sąlygos turėtų būti sudaromos nenutrūkstamai ir nuolat per visą 5–12 kl. mokymosi laikotarpį. Kertinius apsisprendimo teorijos postulatus atitiktų siekis didinti skaitytojo autonomiją (pvz.: leidžiant rinktis skaitomus kūrinius, skaitymo laiką ir bendros skaitymo veiklos dalyvius), kompetenciją (pvz.: skaityti kūrinius, kurie atitinka mokinio lygį ir padeda augti), gerinti ryšius su kitais asmenimis (pvz.: per bendras skaitymo veiklas, projektus, aptarimus ir pan. su klasės draugais).

Agnosce

Padėka. Už vertingas pastabas, susijusias su Lietuvių kalbos ir literatūros programos projektu, dėkoju Aliui Avčininkui, vienam iš programos projekto autorių.

Literatūra

1. BARON, Naomi S. Digital Reading. A Research Assessment. In Handbook of Reading Research, vol. V. Routledge, 2020, p. 116–136. ISBN 9781138937376.
2. BIRKERTS, Sven. The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age. Faber & Faber, 1994. ISBN-10: 9780865479579.
3. CARR, Nicholas. The Shallows: How the Internet is Changing the Way We think, Read and remember. Atlantic Books Ltd, 2010. ISBN-10: 9781848872271.
4. CARR, Nicholas. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. WW Norton & Company, 2020. ISBN-10: 9780393339758.
5. COST E-READ Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading, 2019. Prieiga per internetą: <<https://ereadcost.eu/wpcontent/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>>; [žiūrėta 2020 m. gruodžio 13 d.].
6. CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education. International Reading Association, 1994. ISBN-10: 0872071251.
7. DENBY, David. Do Teens Read Seriously Anymore? The New Yorker, 2016, vasario 23. Prieiga per internetą: <<https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/books-smell-like-old-people-the-decline-of-teen-reading>>;.
8. FLINT, Kate. Reading Uncommonly: Virginia Woolf and the Practice of Reading. The Yearbook of English Studies, Modern Humanities Research Association, 1996, vol. 26, p. 187–198. DOI: <https://doi.org/10.2307/3508657>
9. GERRIG, Richard J. Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading. Yale University Press, 1993. ISBN: 9780300054347.
10. GISSEL, Stig T.; HANSEN, Stine R.; PUCK, Morten R. Børns læsning 2017: –en kvantitativ undersøgelse af børns læse-og medievaner i fritiden, 2017. Prieiga per internetą: <<https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/11/BrnsLsningenkelt.pdf>>; [žiūrėta 2021 m. gruodžio 13 d.].
11. GOTTFRIED, Adele E.; FLEMING, James S.; GOTTFRIED, Allen W. Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. Journal of Educational Psychology, 2001, vol. 93 (1:3), p. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
12. GREEN, Melanie C.; BROCK, Timothy C. The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives. Journal of Personality and Social

- Psychology, 2000, vol. 79 (5), p. 701–721. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
13. JERRIM, John; MOSS, Gemma. The Link between Fiction and Teenagers' Reading Skills: International Evidence from the OECD PISA Study. *British Educational Research Journal*, 2019, vol. 45 (1), p. 181–200. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
14. KRAFT, Tobias. Reading in the Digital Age: Innovation, Failure and Prospects of Digital Philology. In *World Editors: Dynamics of Global Publishing and the Latin American Case between the Archive and the Digital Age*. Berlin, Boston: De Gruyter. 2020, p. 351–378. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110713015-022>
15. LENHARD, Wolfgang; SCHROEDERS, Ulrich; LENHARD, Alexandra. Equivalence of Screen Versus Print Reading Comprehension Depends on Task Complexity and Proficiency. *Discourse Processes*, 2017, vol. 54, p. 427–445. DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1319653>
16. LOCHER, Franziska M.; BECKER, Sarah; PFOST, Maximilian. The Relation between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA Open*, 2019, vol. 5 [puslapių numeracija nepateikiama]. DOI: <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>
17. LÜDTKE, Jana; MEYER-SICKENDIECK, Burkhard; JACOBS, Arthur M. Immersing in the Stillness of an Early Morning: Testing the Mood Empathy Hypothesis of Poetry Reception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2014, vol. 8 (3), p. 363–377. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0036826>
18. MCKENNA, Michael C. et al. Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a US Survey. *Reading Research Quarterly*, 2012, vol. 47 (3), p. 283–306. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
19. Nacionalinė švietimo agentūra. Lietuvių kalbos ir literatūros bendrosios programos projektas, 2021. Prieiga per internetą: <<https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2021-11-03/BP/Lietuvi%C5%B3%20kalbos%20ir%20literat%C5%ABros%20BP%20projektas.%202021-11-03.pdf?fbclid=IwAR0qy4dPkxNtZ9LF2RN9sp08IqomAAvYyyFjVO5CTcz6XRJfcw6DUu>> [žiūrėta 2022 m. sausio 24 d.].
20. National Endowment for the Arts. How Do We Read? Let's Count the Ways, 2020. Prieiga per internetą: <<https://www.arts.gov/sites/default/files/How%20Do%20We%20Read%20report%202020.pdf>>; [žiūrėta 2020 m. gruodžio 13 d.].
21. NELL, Victor. The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly*, 1988, vol. 23, p. 6–50.
22. PETRONIS, Augminas. K. Urba: Jei perskaitęs knygą vaikas ima verkti, džiaukitės [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<https://www.bernardinai.lt/2019-10-16-kestutis-urba-jei-perskaite-knyga-vaikas-ima-verkti-dziaukites/>>; [žiūrėta 2021 m. gruodžio 13 d.].
23. PFOST, Maximilian; DÖRFLER, Tobias; ARTELT, Cordula. Students' Extracurricular Reading Behavior and the Development of Vocabulary and Reading Comprehension. *Learning and Individual Differences*, 2013, vol. 26, p. 89–102.

24. RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, vol. 25, issue 1, p. 54–67. DOI: doi:10.1006/ceps.1999.1020
25. SCHIEFELE, Ulrich; SCHAFFNER, Ellen; MOELLER, Jens; WIGFIELD, Allan. Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 2012, vol. 47, p. 427–463. DOI: <https://doi.org/10.1002/RR.Q.030>
26. SINGER, Lauren M.; ALEXANDER, Patricia A. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 2017, vol. 87 (6), p. 1007–1041. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
27. SLONIM, Mark. Trys Dostojevskio meilės. Vilnius: Margi raštai, 2005. ISBN 9789986092841.
28. TORGESEN, Joseph K. et al. Academic Literacy Instruction for Adolescents: A Guidance Document from the Center on Instruction. Center on Instruction, 2017.
29. TORPPA, Minna et al. Leisure Reading (but not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other – A Longitudinal Study across Grades 1 and 9. *Child Development*, 2020, vol. 91 (3), p. 876–900. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
30. TWENGE, Jean; MARTIN, Gabrielle N.; SPITZBERG, Brian H. Trends in U.S. Adolescents' Media Use, 1976–2016: The Rise of Digital Media, the Decline of TV, and the (Near) Demise of Print. *Psychology of Popular Media Culture*, 2019, vol. 8 (4), p. 329–345. DOI: <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
31. WASSILIWIZKY, Eugen; KOELSCH, Stefan; WAGNER, Valentin; JACOBSEN, Thomas; MENNINGHAUS, Winfried. The Emotional Power of Poetry: Neural Circuitry, Psychophysiology and Compositional Principles. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2017, vol. 12, p. 1229–1240. DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsx069>
32. WIGFIELD, Allan; GUTHRIE, John T. Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 89 (3), p. 420–432. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
33. WOLF, Maryanne; BARZILLAI, Mirit. The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 2009, vol. 6, p. 32–37.
34. WOLF, Maryanne. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York, NY: Harper, 2018. ISBN-10: 0062388770.
35. WOLF, Maryanne; ULLMAN-SHADE, Catherine; GOTTWALD, Stephanie. Lessons from the Reading Brain for Reading Development and Dyslexia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 2016, vol. 21, p. 143–156. DOI: <https://doi.org/10.1080/19404158.2016.1337364>
36. WOOLF, Virginia; BANKS, Joanne T.; LEE, Hermione. *Selected Letters*. Vintage publishing, 2008. ISBN 9780099518242.
37. ZEMAN, Adam; MILTON, Fraser; SMITH, Alicia; RYLANCE, Rick. By Heart An fMRI Study of Brain Activation by Poetry and Prose. *Journal of Consciousness Studies*, 2013, vol. 20 (9–10), p. 132–158.

Notes

- 1 CARR, Nicholas. The Shallows: How the Internet Is Changing the Way We Think, Read and Remember. Atlantic Books Ltd, 2010; CARR, Nicholas. The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains. WW Norton & Company, 2020; WOLF, Maryanne. Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. New York, NY: Harper, 2018.
- 2 COST E-READ Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading, 2019. Prieiga per internetą: <<https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>>; [žiūrėta 2020 m. gruodžio 13 d.].
- 3 National Endowment for the Arts. How Do We Read? Let's Count the Ways, 2020. Prieiga per internetą: <<https://www.arts.gov/sites/default/files/How%20Do%20We%20Read%20report%202020.pdf>>; [žiūrėta 2020 m. gruodžio 13 d.].
- 4 DENBY, David. Do Teens Read Seriously Anymore? The New Yorker, 2016, vasario 23. Prieiga per internetą: <<https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/books-smell-like-old-people-the-decline-of-teen-reading>>;
- 5 MCKENNA, Michael C. et al. Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a US Survey. Reading Research Quarterly, 2012, vol. 47 (3), p. 283–306.
- 6 GISSEL, Stig T.; HANSEN, Stine R.; PUCK, Morten R.. Børns læsning 2017: –en kvantitativ undersøgelse af børns læse-og medievaner i fritiden, 2017. Prieiga per internetą: <<https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/11/BrnsLsningenkelt.pdf>>; [žiūrėta 2021 m. gruodžio 13 d.].
- 7 BARON, Naomi S. Digital Reading. A Research Assessment. In Handbook of Reading Research, vol. V. Routledge, 2020, p. 116–136.
- 8 LENHARD, Wolfgang; SCHROEDERS, Ulrich; LENHARD, Alexandra. Equivalence of Screen Versus Print Reading Comprehension Depends on Task Complexity and Proficiency. Discourse Processes, 2017, vol. 54, p. 427–445.
- 9 TWENGE, Jean; MARTIN, Gabrielle N.; SPITZBERG, Brian H. Trends in U.S. Adolescents' Media Use, 1976–2016: The Rise of Digital Media, the Decline of TV, and the (Near) Demise of Print. Psychology of Popular Media Culture, 2019, vol. 8 (4), p. 329–345.
- 10 JERRIM, John; MOSS, Gemma. The Link between Fiction and Teenagers' Reading Skills: International Evidence from the OECD PISA Study. British Educational Research Journal, 2019, vol. 45 (1), p. 181–200.
- 11 PFOST, Maximilian; DÖRFLER, Tobias; ARTELT, Cordula. Students' Extracurricular Reading Behavior and the Development of Vocabulary and Reading Comprehension. Learning and Individual Differences, 2013, vol. 26, p. 89–102.
- 12 TORPPA, Minna et al. Leisure Reading (but not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other – A Longitudinal Study across Grades 1 and 9. Child Development, 2020, vol. 91 (3), p. 876–900.
- 13 Lietuvių kalbos ir literatūros bendrosios programos projektas, 2021. Prieiga per internetą: <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2021-11-03/BP/Lietuvi%C5%B3%20kalbos%20ir%20literat%C5%ABros%20BP%20projektas.%202021-11-03.pdf?fbclid=IwAR0DBSZAtLiNEEzWN7SjGh-Kdv9yVIBnWz-c0rNTavKfP8UAA_plKgA1vU>; [žiūrėta 2021 m. gruodžio 13 d.].
- 14 RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 2000, vol. 25, issue 1, p. 54–67.
- 15 SCHIEFELE, Ulrich; SCHAFFNER, Ellen; MOELLER, Jens; WIGFIELD, Allan. Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading

- Behavior and Competence. Reading Research Quarterly, 2012, vol. 47, p. 427–463.
- 16 Apysaka – prozos žanras, kuriam priskiriami kūriniai, užimantys tarpinę padėtį tarp apsakymo (novelės) ir romano. Pgl. KRASNOVAS, Aleksandras. Apysaka. Iš Visuotinė lietuvių enciklopedija. Prieiga per internetą: <<https://www.vle.lt/straipsnis/apysaka/>>; [žiūrėta 2022 m. lapkričio 10 d.].
- 17 BIRKERTS, Sven. The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age. Macmillan, 2006.
- 18 Ten pat, p. 168.
- 19 FLINT, Kate. Reading Uncommonly: Virginia Woolf and the Practice of Reading. The Yearbook of English Studies, 1996, vol. 26, p. 187.
- 20 WIGFIELD, Allan; GUTHRIE, John T. Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. Journal of Educational Psychology, 1997, vol. 89 (3), p. 420.
- 21 SCHIEFELE, Ulrich; SCHAFFNER, Ellen; MOELLER, Jens; WIGFIELD, Allan. Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence.
- 22 NELL, Victor. The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. Reading Research Quarterly, 1988, vol. 23, p. 6–50.
- 23 Ten pat.
- 24 GERRIG, Richard J. Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading. Yale University Press, 1993; GREEN, Melanie C.; BROCK, Timothy C. The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives. Journal of Personality and Social Psychology, 2000, vol. 79 (5), p. 701–721.
- 25 GREEN, Melanie C.; BROCK, Timothy C. The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives.
- 26 SLONIM, Mark. Trys Dostojevskio meilės. Vilnius: Margi raštai, 2005, p. 34.
- 27 GREEN, Melanie C.; BROCK, Timothy C. The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives.
- 28 Ten pat.
- 29 NELL, Victor. The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications.
- 30 GREEN, Melanie C.; BROCK, Timothy C. The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives.
- 31 MCKENNA, Michael C.; KEAR, Dennis J.; ELLSWORTH, Randolph A. Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. Reading Research Quarterly, 1995, vol. 30, no. 4, p. 934–956; GOTTFRIED, Adele E.; FLEMING, James S.; GOTTFRIED, Allen W. Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study. Journal of Educational Psychology, 2001, vol. 93 (1), p. 3; TORGESEN, Joseph K. et al. Academic Literacy Instruction for Adolescents: A Guidance Document from the Center on Instruction. Center on Instruction, 2017.
- 32 CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education. International Reading Association, 1994.
- 33 PETRONIS, Augminas. K. Urba: jei perskaitęs knygą vaikas ima verkti – džiaukitės. Prieiga per internetą: <<https://www.bernardinai.lt/2019-10-16-kestutis-urba-jei-perskaites-knyga-vaikas-ima-verkti-dziaukites/>>;.
- 34 WOLF, Maryanne; BARZILLAI, Mirit. The Importance of Deep Reading. Educational Leadership, 2009, vol. 6, p. 32.
- 35 Ten pat.
- 36 LENHARD, Wolfgang; SCHROEDERS, Ulrich; LENHARD, Alexandra. Equivalence of Screen Versus Print Reading Comprehension Depends on Task Complexity and Proficiency.

- 37 SINGER, Lauren M.; ALEXANDER, Patricia A. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 2017, vol. 87 (6), p. 1007–1041.
- 38 ZEMAN, Adam; MILTON, Fraser; SMITH, Alicia; RYLANCE, Rick. By Heart An fMRI Study of Brain Activation by Poetry and Prose. *Journal of Consciousness Studies*, 2013, vol. 20 (9–10), p. 132–158; LÜDTKE, Jana; MEYER-SICKENDIECK, Burkhard; JACOBS, Arthur M. Immersing in the Stillness of an Early Morning: Testing the Mood Empathy Hypothesis of Poetry Reception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2014, vol. 8 (3), p. 363–377.
- 39 WASSILIWIZKY, Eugen; KOELSCH, Stefan; WAGNER, Valentin; JACOBSEN, Thomas; MENNINGHAUS, Winfried. The Emotional Power of Poetry: Neural Circuitry, Psychophysiology and Compositional Principles. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2017, vol. 12, p. 1229–1240.
- 40 WOLF, Maryanne; ULLMAN-SHADE, Catherine; GOTTWALD, Stephanie. Lessons from the Reading Brain for Reading Development and Dyslexia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 2016, vol. 21, p. 143–156.
- 41 BARON, Naomi S. Digital Reading. A Research Assessment. In *Handbook of Reading Research*, vol. V. Routledge, 2020, p. 116–136.
- 42 KRAFT, Tobias. Reading in the Digital Age: Innovation, Failure and Prospects of Digital Philology. In *World Editors: Dynamics of Global Publishing and the Latin American Case between the Archive and the Digital Age*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2020, p. 351–378.
- 43 GREEN, Melanie C.; BROCK, Timothy C. The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives.
- 44 LOCHER, Franziska M.; BECKER, Sarah; PFOST, Maximilian. The Relation between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA Open*, 2019, vol. 5 [puslapių numeracija nepateikiama].