

# GYVŪNŲ ASISTUOJAMOJO SKAITYMO PRATYBŲ POVEIKIS ANTROS KLASĖS MOKINIŲ SKAITYMO MOTYVACIJAI BEI ĮGŪDŽIAMS

**Gabija Liutikienė, Liana Brazdeikienė**

*Klaipėdos universitetas, Klaipėdos pedagoginė psichologinė tarnyba, Klaipėdos rajono savivaldybės visuomenės sveikatos biuras*

## **Anotacija**

Vyraujant skirtingai tyrėjų nuomonei dėl svarbiausių skaitymo proceso formavimo veiksnių, taip pat ir dėl gyvūnų asistuojamųjų pratybų poveikio skaitant, atliktas tyrimas, kuriuo siekta palyginti skirtingo pobūdžio skaitymo įgūdžių gerinimo pratybų poveikį antros klasės mokinių skaitymo motyvacijai bei žodžių dekodavimo įgūdžiams. Suformuluoti šie tyrimo uždaviniai: 1) sukurti papildomo skaitymo ir skaitymo su gyvūnu grupėms pritaikytus metodus; 2) palyginti trijų grupių (I eksperimentinės, II eksperimentinės ir kontrolinės (III)) žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus, gautus prieš ir po intervencijos; 3) palyginti I eksperimentinės, II eksperimentinės bei kontrolinės (III) grupių rezultatų pokyčius po eksperimento. Kaip tyrimo metodus pasirinktas tikrasis eksperimentas, kuriame sudarytos dvi eksperimentinės grupės (I grupė skaitė tekstus tyrėjai, II grupė – intervencijoms asistuojančiam šuniui) ir kontrolinė grupė (su ja papildoma veikla neužsiimta). Tyrimo rezultatai atskleidė, kad palyginus kiekvienos grupės rezultatus prieš ir po intervencijos / kontrolinio laikotarpio atskirai, nė vienos grupės dalyvių žodžių dekodavimo įgūdžiai, vidinė, išorinė motyvacija bei neigiamos nuostatos dėl skaitymo reikšmingai nepakito. Palyginus visų trijų grupių rezultatų po skaitymo pratybų pokyčius pastebėta, kad eksperimentinės II grupės dalyviams būdingas ryškesnis teigiamas neprasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokytis, o eksperimentinės I grupės dalyviams – ryškesnis neigiamas neprasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokytis nei likusiems tyrimo dalyviams. Išryškėjo eksperimentinės II grupės dalyvių po skaitymo pratybų reikšmingai suaktyvėjęs išorinės motyvacijos aspektas – socialinis (susijęs su skaitymu) elgesys, tuo tarpu kontrolinės grupės dalyviai pasižymėjo reikšmingai susilpnėjusiu socialiniu (susijusiu su skaitymu) elgesiu, lyginant su likusiais tyrimo dalyviais. Visų trijų grupių dalyviai po skaitymo pratybų pasižymėjo teigiamu prasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu, tačiau reikšmingai tarpusavyje nesiskyrė. Nors šiame tyrime skaitymo šuniui pratybos nerodo reikšmingų motyvacijos ar neigiamų nuostatų dėl skaitymo pokyčių, tai teigiamai veikia skaitymo motyvaciją.

**PAGRINDINIAI ŽODŽIAI:** skaitymo sunkumai, žodžių dekodavimas, skaitymo motyvacija, gyvūnų asistuojamoji terapija, gyvūnų asistuojamosios pratybos, gyvūnų asistuojamoji intervencija.

## **Abstract**

As researchers have different opinions about the most important factors in the formation of the reading process, including the effects of animal-assisted activities on reading, a study was conducted, of which the purpose was to compare the effects of different types of reading skills improvement activities on the reading motivation and word decoding skills of second-grade students. The following research tasks were formulated: 1) to develop methods adapted to Additional Reading and Reading

Received 08/04/2024. Accepted 21/04/2024

Copyright © 2024 Gabija Liutikienė, Liana Brazdeikienė. Published by Klaipėda University Press.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

with an Animal groups; 2) to compare the results of word decoding abilities and the reading motivation of three groups (I experimental, II experimental, and III control), obtained before and after the intervention; 3) to compare changes in the results of the I experimental, II experimental and III control groups obtained after the experiment. A real experiment was chosen as the research method, consisting of two experimental groups (group I participants read texts for the researcher, group II read texts for dog-assisting interventions), and the control group (with whom no additional activities were performed). The results of the study showed that when comparing the results of each group before and after the intervention, word decoding skills, internal and external motivation, and negative attitudes, in terms of reading, did not change significantly. When comparing the changes in the results of all three groups obtained after reading activities, it was observed that the participants in the experimental group II had a greater positive change in the decoding ability of non-meaningful words, while the participants in the experimental group I were distinguished by a greater negative change in the decoding ability of non-meaningful words than the rest of the participants in the study. The participants in the experimental group II, after reading activities, were distinguished by a significant increase in respect of external motivation: social (reading-related) behaviour, and the participants in the control group were distinguished by a significantly weakened social (reading-related) behaviour compared to the rest of the participants in the study. The participants in all three groups were distinguished by a positive change in the decoding ability of meaningful words after the intervention, but this difference was not significant. Although in this study reading for dog activities do not show significant changes in the motivation or negative attitudes towards reading, they had a positive effect on reading motivation.

KEY WORDS: reading difficulties, animal-assisted activities, reading to a dog, additional reading activities, reading motivation, word decoding skills.

DOI: <https://dx.doi.org/10.15181/tbb.v92i1.2626>

## Įvadas

Skaitymas – turbūt vienas svarbiausių informacijos gavimo būdų. Žinant sutartinių ženklų (raidžių) reikšmes ir gerai įvaldžius jų iššifravimo (skaitymo) būdą galima įsisažmoninti neribotą informacijos kiekį (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 veiksmų nulemtas įgūdis, formuojamas tinkamai, intensyviai praktikuojantis (Ambrukaitis, 2006).

Manoma, kad ypač svarbu vaikams išmokti sklandžiai skaityti iki trečios klasės, nes šiuo laikotarpiu žmogus nuo elementariojo (dekoduojančiojo) skaitymo pereina prie skaitymo, paremto percepcine (suvokiamąja) strategija. Kai skaitymo procesas ima remtis suvokimu, vaikas skaito greitai, taisyklingai, suvokia skaitomą tekstą, geba prasmingai bendrauti raštu. Šis įgūdis išryškėja II klasėje, įsitvirtina (palankiomis sąlygomis) III klasėje. Jei įgūdis nesusiformuoja, galima tikėtis rimtų mokymosi sunkumų vyresnėse klasėse. Tačiau kilus problemų jau elementariojo (dekoduojančiojo) skaitymo laikotarpiu ir jų nesprenžiant, gali kilti sunku-

mų pereinant į percepinio skaitymo etapą bei lemti kitus sunkumus (Gedutienė ir kt., 2008; McGeown ir kt., 2016).

Vienų autorių teigimu, skaitymas yra šeimos arba visuomenės, kurioje vaikas gyvena, kultūros nulemtas dalykas, kurį galima koreguoti papildomomis skaitymo užduotimis (Gauvain, Savage, McCollum, 2010). Gana veiksminga pagalba būtų, jei vaikas kuo daugiau laiko praleistų praktikuodamasis skaityti, jam būtų užtikrintas tinkamas grįžtamasis ryšys daromų klaidų aspektu, skaitančiajam būtų suteikta informacija kilus neaiškumų skaitant, pateiktas klaidų darymo kontekstas, priskirta semantinė reikšmė perskaitytam žodžiui, tai leistų įsiminti, kur padaryta klaida, bei pamažu jos nebekartoti (Sperling, Barwasser, Grünke, 2019; Martin-Chang, 2017; Ates, 2019).

Kitų tyrėjų nuomone, norint vaikui padėti įveikti skaitymo problemas, pirmiausia būtina sudaryti skaitymui palankias sąlygas, kad jis nepatirtų per didelio neigiamo grįžtamojo ryšio poveikio, kas paveiktų jo savęs vertinimą bei motyvaciją (Linder ir kt., 2018). Pastebėta, kad būtent tokį skaitymą galima užtikrinti į pagalbą pasitelkus gyvūnų asistuojamas pratybas, turinčias galias terapines bei edukacines šaknis (Kirnan, Siminerio, Wong, 2016). Vykstant šioms pratyboms patogiai įsitaisęs vaikas šuniui skaito paties pasirinktas jam įdomias knygas. Gyvūnas savo ruožtu nereaguoja į vaiko daromas klaidas, jų netaiso ir neteikia kitokio neigiamo pobūdžio grįžtamojo ryšio. Tai leidžia vaikui atsipalaiduoti, labiau pasitikėti savimi, tikėtina, tai lemia vidinę motyvaciją skaityti (Linder ir kt., 2018). Šios pratybos jokia būdu nepakeičia mokyklos ir joje vykstančių skaitymo pamokų, tai labiau papildoma priemonė, pagalba vaikui, kuriam sunkiau sekasi skaityti, jis nespėja su bendraamžiais, dėl to atsiranda minėtos mokymosi spragos, kyla nepasitenkinimas savimi, mažėja motyvacija (Lenihan ir kt., 2016). Gyvūnų asistuojamoji terapija pasaulyje gana populiari. Lietuvoje ji vis dar žengia pirmuosius žingsnius. Nors gyvūnų asistuojamąją terapiją reglamentuoja 2020 m. sausio mėn. priimtas Papildomosios ir alternatyviosios sveikatos priežiūros įstatymas, mokslinių tyrimų čia tema Lietuvoje beveik nevykdyta. Beje, šios srities tyrimai prisideda prie mokslinio diskurso Lietuvoje konstravimo ir skatina šia tema diskutuoti praktikus bei mokslininkus, siekiant pagrįsti gyvūnų asistuojamosios terapijos naudą ir poveikį.

Esant skirtingų tyrėjų nuomonėms dėl skaitymo proceso, dėl svarbiausių veiksnių, taip pat ir gyvūnų asistuojamųjų pratybų, poveikio skaitant, atliktas tyrimas, kurio tikslas – palyginti skirtingo pobūdžio skaitymo įgūdžių gerinimo pratybų poveikį antros klasės mokinių skaitymo motyvacijai bei žodžių dekodavimo įgūdžiams. Suformuluoti šie tyrimo uždaviniai: 1) sukurti papildomo skaitymo bei skaitymo su gyvūnu grupėms pritaikytus metodus; 2) palyginti trijų grupių (I eksperimentinės, II eksperimentinės ir kontrolinės (III)) žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus prieš ir po intervencijos; 3) palyginti I ekspe-

rimentinės, II eksperimentinės bei kontrolinės (III) grupių rezultatų pokyčius po eksperimento. Kaip tyrimo metodas pasirinktas tikrasis eksperimentas, kuriame sudarytos dvi eksperimentinės grupės (I grupė skaitė tekstus tyrėjai, II grupė – intervencijoms asistuojančiam šuniui) ir kontrolinė grupė (su ja papildoma veikla neužsiimta).

## 1. Literatūros apžvalga

Anot R. Gedutienės (2017), vaikas, norėdamas išmolti kokybiškai ir taisyklingai skaityti, turi įveikti keletą užduočių: *pseudoskaitymo ir pseudorašymo* (kai imituoja skaitymą jau ankstyvajame amžiuje, žiūrėdamas į paveikslėlius kuria istoriją ir taip tarsi ruošiasi didžiajam skaitymo mokslui, suvokia, kam reikia rašto); *logografinę* (vaikas įsimena žodžio / raidės / skiemens grafinį vaizdą ir kartais net gali teisingai užrašyti bei perskaityti žodžius, tačiau šis mokėjimas neautomatizuotas – 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 iš jų sudaryti žodžiai; taip galima skaidyti vientisus žodžius į pavienes raides bei kiek sudėtingesnius skiemenis, tada po truputį perskaityti prasmingą žodį); *ortografinę* (daug kartų matyti žodžiai nebeskaidomi į pavienes raides ar skiemenis, jie matomi kaip vientisi elementai, kuriuos atpažinus atmintyje surandama prasmė, tada skaitoma gana greitai).

Patyręs skaitytojas paprastai tekstą be didesnių pastangų apdoroja žodžiais ar jų junginiais (vienu metu apimdamas 2–3 žodžius), o ne pavieniais simboliiais. Savotiškai „šuliuojama“ teksto eilutėmis (jei tekstas lengvesnis, vienoje eilutėje galimi 4–5 šuoliai, o jei pasitaiko sudėtingesnis – 10–11 šuolių). Be papildomų pastangų šuliuojant tekstu ne tik aprėpiami žodžiai ar jų junginiai, bet ir automatiškai fiksuojami skyrybos ženklai, nesunkiai keičiamas skaitymo tempas. Jei tekstas sunkesnis, galima stabtelėti ir grįžti į neaiškią vietą, tada skaitoma lėčiau, sąmoningai dedant daugiau pastangų. Išmokus skaityti nesunkiai suvokiamas skaitomas tekstas, numatomas net neperskaitytas tekstas, vos patekęs į periferinį regos lauką, ir iš dalies suvokiama jo prasmė (Ambrukaitis, 2006).

Tad galima teigti, jog norint, kad žmogus išmoltų sklandžiai skaityti, būtini jo fonologiniai, dekodavimo įgūdžiai, sklاندi biofiziologinių procesų veikla bei metakognityviniai gebėjimai (Styck ir kt., 2019; Aghaie, Zhang, 2012).

J. Ambrukaičio (2006) teigimu, dažnai skaitymo sunkumų kyla, kai vaikas negėba skirti panašių (artikuliaciniu bei akustiniu aspektais) garsų ar nepajėgia analizuoti ir sintetinti garsinės informacijos. Kai kurie vaikai painioja panašios grafinės formos raides arba tiesiog negali įsiminti tam tikrų raidžių. Prie to prisideda ir galimas prastas darbinės atminties funkcionavimas (De Weerd ir kt., 2012).

Patyrus nepasitenkinimą skaitymo procesu, mažėja bendra skaitymo motyvacija, imama neigiamai reaguoti į visą skaitymo procesą, kol ši veikla netampa nemaloni ar net kankinanti. Tada individas ima vengti visų su skaitymu sijusių užduočių, dėl ko dažnai nukenčia mokymosi procesas – įsisukama į savotišką „užburtą ratą“ (Linder ir kt., 2018). Tiesa, skaitymo motyvacija mažėja dėl daugelio priežasčių, tačiau pastaruoju metu vis daugiau tyrėjų skaitymo motyvaciją pabrėžia kaip ypač svarbią sklandaus ir prasmingo skaitymo proceso sąlygą.

Vis dažniau tyrėjai kalba apie tai, kad motyvacija yra vienas pagrindinių net ir sudėtingiausių mokymosi užduočių įveikimo veiksnių, skatinančių asmenį nepasiduoti ir nenumesti jų į šalį (Parsons ir kt., 2018). Skaitymo motyvaciją rodo: asmens savęs, kaip skaitytojo, vertinimas, nusiteikimas, mėgavimasis skaitymu, reakcija į skaitymo užduotis, daromas klaidas, kartais net skaitymo greitis ir kokybė (Styck ir kt., 2019).

Anot R. Komiyama ir A. McMorris (2017), S. P. McGeown ir kolegų (2016), kiekvienas žmogus yra veikiamas vidinės bei išorinės skaitymo motyvacijos. Šiuo atveju *vidinė motyvacija* – tai įgimtas noras pažinti, tyrinėti, sužinoti, išmolti ir pritaikyti įgytas žinias, gerinant savo gyvenimo kokybę. Tačiau problema dažniausiai kyla ir vidinė motyvacija pažabojama aktyviai į skaitymo procesą įsitraukus išoriniams „motyvuotojams“. *Išorinė motyvacija* dažnai (nors ne visada) pasižymi ypač didele kontrole, suvaržymu, apribojimu ir neigiamomis emocijomis, pasireiškia būtinybe skaityti tai, kas asmeniui galbūt neaktualu, neįdomu, praktiškai nepritaikoma, neretai dar ir išdėstyta be galo sudėtingai, nuobodžiai. Išorinė motyvacija gali būti suvokiama ir kaip palanki, skatinanti, motyvuojanti, saugi, jauki socialinė aplinka (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 skaitant padarytus atradimus, galima tikėtis aktyvaus atitinkamo socialinio elgesio, susijusio su domėjimusi literatūra bei mokslu apskritai (Wohlfarth ir kt., 2014). L. Mata (2011) pažymi, kad skaitymo motyvacijos jokiū būdu nereikėtų apibrėžti kaip to, ką žmogus turi, arba ne. Motyvaciją apima eilė komponentų, kurių vieni gali būti išreikšti daugiau, kiti – mažiau. Be to, pastebėta, kad dalis autorių mini ne tik vidinę bei išorinę, bet ir socialinę (socialinio elgesio, kuris susijęs su skaitymu) motyvaciją, kuri iš dalies skiriasi nuo išorinės motyvacijos veiksnių.

Motyvacijos mažėjimą iš esmės lemia neigiamas grįžtamasis ryšys – paprastai iš mokytojų, bendraklasių, kartais net tėvų ar kitų asmenų. Neigiamas grįžtamasis ryšys pasireiškia kartais visai netyčia, atrodytų, nieko blogo mokiniui nelinkint, tiesiog netinkamai pateikiant savo pastebėjimus: mokiniui garsiai skaitant viešai taisant jo daromas klaidas, liepiant pakartoti, kartais net replikuojant, sugėdinant, taip pat bendraklasių juokas, pašaipos ir pan. Ilgainiui tai lemia didžiulį diskom-

fortą, nenorą skaityti, kartais net panišką baimę. Asmens motyvacija mažėja (ypač viešo skaitymo), nebesinori skaityti (net jei prieš tai ir būta vidinės motyvacijos), nebetobulėjama, kartais maištaujama, vengiama užduočių, taigi ima strigti mokymosi procesas (Styck ir kt., 2019; Hellmich, Hoya, 2017).

Kalbant apie berniukų ir mergaičių tarpusavio skirtumus, dalis ankstesnių tyrimų autorių teigia, kad pirmoje ir antroje klasėse mergaičių ir berniukų skaitymo motyvacija panaši, tačiau jau nuo trečios klasės (jei papildomai su vaiku neužsiimama) berniukų motyvacija daug sparčiau mažėja nei mergaičių (Merisuo-Storm, 2006; Baker, Wigfield, 1999). Tačiau remiantis naujausių tyrimų duomenimis, berniukų ir mergaičių skaitymo motyvacija reikšmingai nesiskiria (Parsons ir kt., 2018; Nyck ir kt., 2019). Skirtumų išryškėja tik vertinant mokinių grožinės literatūros skaitymo motyvaciją – čia mergaitės labiau motyvuotos nei berniukai. Vis dėlto bendra skaitymo motyvacija reikšmingai nesiskiria (Parsons ir kt., 2018).

Kalbant apie pagalbos galimybes, pastebėjus vaiko patiriamus sunkumus skaitant, galima aptikti įvairių net prieštaringų nuomonių bei siūlomų pagalbos būdų. Norint padėti vaikui, kuriam sunkiai sekasi skaityti, turbūt pirmiausia reikėtų orientuoti jį ne į bandymą suprasti tai, ką vos ne vos perskaitė, bet į patį skaitymo procesą (Pobrein, 2006). Jei skaitymo sunkumus ar net diagnozuotą sutrikimą lemia nepakankamai išsivystę skaitymo procesui būtini organai ir netinkamai atliekamos funkcijos, lavinimą reikėtų kreipti būtent ta linkme, kur išryškėja deprivacija (Ambrukaitis ir kt., 2003).

J. Ambrukaičio ir bendraautorių (2003) teigimu, jei vaikas pats ar kažkieno padedamas išmoko netaisyklingai tarti garsą, o vėliau ir perskaityti žodį, tiek tėvams, tiek pedagogams reikėtų tai kontroliuoti ir nepraleisti netinkamai tariamo garso negirdomis. Svarbu vaiką pataisyti, vėliau prašant pakartoti taisyklingai.

M. Sperling'as ir kolegos (2019), remdamiesi per kelis dešimtmečius atliktais tyrimais, teigia, kad geriausias būdas vaikams išmokti taisyklingai ir gerai skaityti – nuolatinis praktikavimasis ir užtikrintas grįžtamasis ryšys. Šiame procese vaikas turi galimybę atkreipti dėmesį į daromas klaidas, jas įsidėmėti ir ištaisyti. Kuo daugiau praktikuojamasi, tuo sparčiau įsisąmoninamos klaidos.

S. Martin-Chang (2017), remdamasi atlikto tyrimo rezultatais, teigia, kad vaikai taisyklingai skaityti mokosi sparčiausiai, kai skaitymo procese, natūraliai darant klaidas, jiems suteikiamas ne tik grįžtamasis ryšys bei galimybė išsitaisyti klaidas, bet ir skaitymo kontekstas. Autorės teigimu, vaikai geriausiai išmoksta sklandžiai skaityti, kai jiems suteikiama galimybė pasinaudoti visais ištekliais: ortografinėmis, fonologinėmis bei semantinėmis priemonėmis, kurios veidamos drauge leidžia ilgesniam laikui prisiminti, kur buvo suklysta, ir pamažu skaitant nebedaryti tiek daug klaidų.

S. Ates'as (2019) savo tyrime tikrino, ar veiksminga mokiniamis skirti pakartotinio skaitymo pratybas ir teikti grįžtamąjį ryšį dėl jų skaitymo ypatumų. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad tai veiksminga: pakartotinio skaitymo užduotis ir grįžtamąjį ryšį dėl skaitymo ypatumų gavę vaikai darė mažiau skaitymo klaidų. Taigi galima teigti, kad skaitymo praktikavimas ir grįžtamasis ryšys dėl skaitymo proceso, daromų klaidų gali lemti vaikų skaitymo sklandumą. Vis dėlto grįžtamasis ryšys turėtų būti tinkamai suteiktas, visas šis procesas, kad būtų naudingas, atidžiai stebimas.

Vieniems autoriams siūlant vaikus mokyti skaityti skiriant jiems papildomas skaitymo užduotis ir užtikrinant grįžtamąjį ryšį, kiti mano, kad skaitymo sunkumus galima įveikti keliant vaikų savivertę bei juos motyvuojant.

Vienas alternatyvių skaitymo praktikavimo būdų – gyvūnų *asistuojamųjų pratybų* metodo taikymas (Glenk, 2017). Vykstant šio tipo pratyboms vaikas paprastai savanoriškai skaito pasirinktą literatūrą specialiai parengtam – sertifikuotam šuniui arba kartu su juo atlieka specialias, iš anksto numatytas užduotis (Linder ir kt., 2018). Kadangi šuo jo nekritikuoja, netaiso klaidų ir padeda atlikti užduotis tiesiog būdamas šalia, natūraliai reaguodamas, vaikas nepatiria neigiamo grįžtamojo ryšio, tad didėja jo pasitikėjimas savimi, kartu ir motyvacija skaityti, rašyti ar atlikti kitas užduotis (Ten pat).

Tokios pratybos Lietuvoje yra naujas ir dar nepažintas „laukas“. Pirmoji skaitymo su šunimi programa (angl. *Reading Education Assistance Dogs* – R. E. A. D.) sukurta dar 1999 m. JAV (Hall ir kt., 2016). Ją vykdant vaikas kartą per savaitę turėtų turėti bent 20 min. sesiją, kai patogiai įsitaisęs, saugioje ir jaukioje aplinkoje skaitytų pasirinktą literatūrą sertifikuotam, intervencijose asistuojančiam šuniui (Sorin ir kt., 2015). Pastebėjus teigiamą R. E. A. D. programos poveikį vaikų skaitymo įgūdžių tobulinimui, ji įtraukta į JAV mokymosi sistemą, taip vaikams suteikta galimybė tobulinti savo skaitymo įgūdžius rengiant būtent tokias motyvuojančias pratybas (Loveridge, 2017).

Netrukus R. E. A. D. programa išskaidyta į daugybę skirtingų skaitymo su šunimi programų. Jų skirtumai – minimalūs (Kirnan ir kt., 2016). Daugybė skirtingų skaitymo su šunimi programų skiriasi jų autorių pasirinktu: užsiėmimo laiku, vieta, klientų amžiumi, vedliams keliamiems reikalavimais, užsiėmimo metu skaitoma literatūra ir pan., nors užsiėmimų esmė išlieka ta pati – vaikas patogiai įsitaiso ir per reguliariai vykstančias pratybas skaito sertifikuotam, intervencijose asistuojančiam šuniui, vedliui (specialistas arba apmokytas savanoris) koordinuojant šį procesą (Loveridge, 2017).

R. Sorin ir kolegos (2015) atliko tyrimą ir pastebėjo, kad tyrime dalyvavusių pradinėjų klasių mokinių skaitymo greičio pokytis nebuvo ryškus (pakito tik keletą

tiriamųjų), tačiau reikšmingai pakilo vaikų, 10 savaičių skaičiusių šuniui, skaitymo bei rašymo motyvacija.

J. Kirnan ir kolegų (2016) atlikto tyrimo (jame dalyvavo dvi vaikų grupės: viena – darželinio amžiaus, kita – 4-os klasės mokiniai) rezultatai atskleidė, kad statistiškai reikšmingai skiriasi tik darželinio amžiaus vaikų po skaitymo su gyvūnu pratybų intervencijos perskaitytų žodžių skaičius. Tačiau vykdant interviu išryškėjo, kad abiejų grupių tyrimo dalyvių bendras požiūris į pratybas ir skaitymo motyvacija kito teigiamai. Teigiamai pasikeitė net ir iš pradžių skeptiškai nusiteikusių tyrimo dalyvių bei jų mokytojų nuomonės.

L. A. Bassette ir T. Taber-Doughty (2013) atliktas tyrimas su vaikais, turinčiais elgesio ir emocijų sunkumų, atskleidė, kad tyrimo dalyviams, kurie turėjo galimybę skaityti knygas gyvūnui, būdingas didesnis susikaupimas ir atidumas atliekant šią veiklą. Tiesa, jų skaitymo kokybė nevertinta.

D. Lenihan ir kolegų (2016) tyrimą atliko vasarą, kai vaikai nelankė mokyklos. Stebėta, kaip keisis / nesikeis vaikų skaitymo ypatumai, papildomai skaitant vienu ar kitu būdu. Antrojai atsitiktiniu būdu padalinti į dvi grupes: pirmoji skaitė 5 savaites (kartą per savaitę) knygas šuniui, procesą koordinuojant vedliui, antroji 5 savaites (kartą per savaitę) skaitė knygas priskirtam tyrėjui, kuris šuns neatsivedavo. Trys iš devynių kontrolinėje grupėje (skaityta be šuns) esančių vaikų atsiskaitė dalyvauti tyrime jau po pirmųjų pratybų, tuo tarpu visi eksperimentinės grupės (skaityta šuniui) dalyviai pratybose dalyvavo iki tyrimo pabaigos. Vertinant abiejų grupių tyrimo dalyvių žodžių dekodavimo įgūdžius pastebėta, kad per vasarą kontrolinės grupės tyrimo dalyvių įgūdžiai šiek tiek prarasti, tuo tarpu eksperimentinės grupės situacija pagerėjo, nors ir nereikšmingai.

D. E. Linder ir kolegų (2018) atliko tyrimą su antrojų grupėmis (eksperimentine ir kontroline). Šešias savaites eksperimentinės grupės tyrimo dalyviams kartą per savaitę buvo vedamos skaitymo šuniui pratybos, atlikus pakartotinius vertinimus – šešias savaites suteikta galimybė dalyvauti pratybose ir kontrolinės grupės tyrimo dalyviams. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad reikšmingai skyrėsi tik akademinis skaitymas (rekreacinis, skirtas savo malonumui, skaitymas ir bendras požiūris į skaitymą, jo kokybė reikšmingai nesiskyrė), tad pateikti rekomendacinio pobūdžio pastebėjimai, kad šunį į mokyklą vesti prasminga, nes taip vaikams formuojama teigiama asociacija tarp skaitymo ir mokymosi aplinkos, dėl to gerėja akademinio skaitymo kokybė. Be to, norint pamatyti ryškesnius skirtumus tarp grupių, rekomenduojama intervenciją taikyti ilgiau nei šešias savaites, nes mokymosi procesas vis dėlto ilgalaikis, trumpai taikomas liekamosios vertės nedaug teturi.

Kalbant apie gyvūnų asistavimą, siekiant socialinių, psichologinių, edukacinių ar fizinių rezultatų, turima galvoje *gyvūnų asistuojamoji terapija* ir *gyvūnų asis-*



*tuojamosios pratybos*. Ši veikla dar vadinama *gyvūnų asistuojamąja intervencija*. Taikydami šias intervencijas specialistai gali efektyviau teikti pagalbą įvairiems klientams: nuo sunkių ligonių iki skirtingus sunkumus patiriančių moksleivių (Kirnan ir kt., 2016). Nepaisant bendrų teigiamų rezultatų taikant gyvūnų asistuojamąsias intervencijas, šias dvi veiklas (terapiją ir pratybas) vis dėlto reikėtų skirti, nes jų pobūdis, reikalavimai, atliekamos užduotys ir net klientai – skiriasi.

Gyvūno asistuojamoji terapija (angl. *Animal-Assisted Therapy* – AAT) – tai specialisto taikoma terapija, kai asistuojant terapiniam gyvūnui (jis pasitelkiamas kaip motyvacijos ir / ar apdovanojimo šaltinis) siekiama pagerinti asmens fizinės, socialinės, emocinės ar kognityvinės galimybes (gebėjimus ir įgūdžius). Gyvūnas įtraukiamas į fizinę, protinę ar kalbėjimo veiklą, kuri pateikiama tarsi žaidimo forma. Terapija ir ją vykdant atliekamos užduotys kinta, atsižvelgiant į asmens (ar asmenų grupės) poreikius bei specialisto išsikeltus uždavinius (Kirnan ir kt., 2016; Glenk, 2017; Loveridge, 2017; Shaw, 2013).

## 2. Tyrimo metodika

Tyrimo dalyvavo tos pačios Klaipėdos mokyklos trijų skirtingų klasių antros klasės mokiniai. Kadangi mokinių gebėjimai jau buvo įvertinti mokykloje taikomomis metodikomis, iš mokyklos logopedės gauti sąrašai su mokinių, kurie turi skaitymo sunkumų bei lanko specialias pratybas, vardais. Šie mokiniai (kurių tėvai davė sutikimą) atsitiktiniu būdu suskirstyti į tris grupes:

1. Eksperimentinė (I) – kartą per savaitę per grupines pratybas skaitė tekstus tyrėjai.
2. Eksperimentinė (II) – kartą per savaitę per grupines pratybas skaitė tekstus sertifikuotam, terapijoje dalyvaujančiam šuniui (tyrėja tik koordinavo grupės tvarką).
3. Kontrolinė (III) – papildoma intervencija netaikyta.

*1 lentelė.* Tyrimo dalyvių pasiskirstymas grupėse, pratybų lankomumas

Grupė	Lytis	Lankytų pratybų skaičius / iš viso pratybų
I eksperimentinė (skaitė tyrėjai)	Mergaitė	4/14 (po keturių pratybų tyrimą paliko, grupės 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

Grupė	Lytis	Lankytų pratybų skaičius / iš viso pratybų
Kontrolinė (III)	Mergaitė	Papildoma intervencija netaikyta
	Mergaitė	
	Berniukas	
	Berniukas	

Tyrimui antros klasės mokiniai (7–8 m.) pasirinkti neatsitiktinai. Antroje klasėje vaikai nuo elementariojo (dekoduojančiojo) skaitymo pereina prie skaitymo, paremto perceptive (suvokiamąja) strategija, kai skaitymo procesas grindžiamas suvokimu: vaikas ima skaityti greitai, taisyklingai, suvokia tekstą, įvaldo prasmingą bendravimą raštu. Šis įgūdis formuojasi II klasėje, įsitvirtina III klasėje. Jei įgūdis nesusiformuoja, galimi rimti mokymosi sunkumai vyresnėse klasėse, nes jau IV klasėje vaikai turi greitai ir taisyklingai skaityti bei suprasti skaitomą tekstą. Kilus problemų jau elementariojo (dekoduojančiojo) skaitymo laikotarpiu ir jų nesprenžiant, gali kilti sunkumų pereinant į perceptive skaitymo etapą (Gedutienė ir kt., 2008).

Vykdam tyrimą gauti mokyklos administracijos, klasės mokytojų, logopedės, raštiški tėvų / globėjų sutikimai.

Tyrimo įvertinimo būdai. Vaikų elementariojo (dekoduojamojo) skaitymo įgūdžiai vertinti taikant R. Gedutienės, M. Rugevičiaus, R. Čepienės, A. Žakaitienės, R. Šimulionienės, M. Bogdanowicz, D. Kalkos, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke's ir K. Karasiewicz (2008) sukurtos „Skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio įvertinimo metodikos“ prasmingų ir neprasmingų žodžių skaitymo užduotis:

1. Prasmingų žodžių skaitymas. Šia užduotimi vertinami vaikų gebėjimai perskaityti pavienius žodžius per 1 min. Vaikui pateikiamas lapas su 127 dviskiemeniais žodžiais iš antros klasės lietuvių kalbos vadovėlio ir prašoma kuo greičiau juos perskaityti. Kiekvienas teisingai perskaitytas žodis 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 ir prašoma kuo greičiau juos perskaityti. Kiekvienas teisingai perskaitytas neprasmingas žodis vertinamas 1 tašku. Fiksuojamas teisingai perskaitytų žodžių skaičius.
3. Rengiant užduotis, remtasi E. Marcelionienės vadovėlio „Šaltinėlis“ (antrai klasei) medžiaga. Metodika standartizuota ir pritaikyta 8–8,5 metų vaikų skaitymo ir rašymo gebėjimams vertinti. Metodikos patikimumas (vidinis

suderinamumas) gana geras (Kronbacho alfa 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.

Vaikų skaitymo motyvacija vertinta pasitelkus A. Wigfield'o, J. T. Guthrie ir K. McGoug'o (1996) „Skaitymo motyvacijos klausimyną“ (angl. *The Motivations for Reading Questionnaire – MRQ*), kuris, gavus autorių leidimą, išverstas į lietuvių kalbą, tada vėl į angų kalbą bei vėl į lietuvių kalbą (be to, suderinti keli vertimai į lietuvių kalbą ir pasirinktas tiksliausiai atitinkantis originalą teiginių vertimas).

Skaitymo motyvacijos klausimynas (MRQ) vertina skirtingas pradinės mokyklos mokinių skaitymo motyvacijos dimensijas bei aspektus. Jį pasitelkus galima nustatyti ne tik vaiko skaitymo motyvaciją, bet ir jos nebuvimą lemiančius veiksnius. Metodika gali būti taikoma vertinant skaitymo motyvacijos pokytį laikui bėgant.

Klausimyną sudaro trys skalės su poskalėmis:

1. Vidinė skaitymo motyvacija ir pripažinimas (poskalės: *skaitymo saviveiksmingumo; skaitymo iššūkio; skaitymo smalsumo; estetinio pasitenkinimo skaitymu; skaitymo svarbos; skaitymo gebėjimų pripažinimo siekio*).
2. Išorinė skaitymo motyvacija (poskalės: *skaitymo dėl įvertinimo; rungtyniavimo; socialinio aktyvumo (susijusi su skaitymu)*).
3. Neigiamos skaitymo nuostatos (poskalės: *skaitymo užduočių vengimo; paklusimo*).

Klausimyną sudaro 54 teiginiai, vertinami pagal keturbalę Likerto skalę (*man tai visiškai netinka; man tai netinka; man tai šiek tiek tinka; man tai labai tinka*). Kiekvienam teiginiui priskiriamas balas nuo 1 iki 4. Kuo aukštesnis 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, nes atliekant faktorinę analizę pastebėta, kad 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, nes jie pateikia daugiau naudingos informacijos dėl skirtingų vaiko skaitymo motyvacijos aspektų nei bendras balas. Šie rezultatai gali būti naudingi rengiant skaitymo užduotis, kad vaikui būtų smagu jas atlikti.

A. Wigfield'as ir J. T. Guthrie's (1997) pažymi, kad visų į klausimyną įtrauktų poskalių patikimumas (vidinis suderinamumas) svyravo tarp 0,43 ir 0,81. Skaitymo užduočių vengimo bei skaitymo dėl įvertinimo poskalių Kronbacho alfa lygi 0,44 ir 0,43 po pirmojo matavimo, tuo tarpu po antrojo matavimo – 0,60 ir 0,59. Likusių devynių poskalių Kronbacho alfa svyravo tarp 0,52 ir 0,81.

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

Kai po pirminio tyrimo dalyvių motyvacijos įvertinimo tikrinome vidinį klausimyno suderinamumą, poskalių Kronbacho alfa varijavo tarp –0,72–0,97. Pašalinome klausimus, kurie žymėti kaip nepatikimi (jų į bendrą skaičiavimą neįtraukėme), ir apskaičiavome atnaujinto klausimyno vidinį suderinamumą.

2 lentelė. Skaitymo motyvacijos klausimyno vidinis suderinamumas atnaujinus klausimyną

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

Iš 2 lentelėje pateiktų duomenų matome, kad atnaujinto klausimyno poskalių Kronbacho alfa svyruoja tarp 0,62 ir 0,97, tai leidžia kalbėti apie pakankamą klausimyno rezultatų patikimumą.

Tyrimo eiga. Tyrimas vykdytas 2019 m. sausio–birželio mėnesiais. Aptarus tyrimo planą su mokyklos valdžia, antrų klasių mokytojomis ir mokyklos logopedė, gautas sutikimas vykdyti tyrimą. Be to, mokytojų ir logopedės paprašyta išskirti sunkiau už bendraklasius skaitančius, bet diagnozuotų sutrikimų neturinčius mokinius. Kadangi nebuvo galimybės suorganizuoti tėvų susirinkimo, klasių mokytojos išipareigojo paskambinti kiekvieno atrinkto mokinio tėvams ir pranešti apie planuojamas pratybas, be to, individualiai per TAMO dienyno programą nusiuntė tyrėjos parengtą išsamų planuojamos veiklos aprašą. Gavus žodinį sutiki-

mą, tėvams pateiktos raštiško sutikimo, kad jų vaikas dalyvautų tyrime, formos. Į tolesnę atranką įtraukti tik tie vaikai, kurių tėvų gauti raštiški sutikimai.

Atrinkti mokiniai, kurių tėvai raštiškai sutiko, kad jų vaikas dalyvautų tyrime, atsitiktinai suskirstyti į tris grupes (išimtis galėtų būti taikoma vaikams, kurių tėvai individualiai susisiektų su tyrėja arba praneštų klasės mokytojai, kad jų vaikas alergiškas šunims arba labai jų bijo, tokiu atveju vaikas būtų paskirtas atsitiktinai į vieną iš dviejų grupių, kur nėra kontakto su šuniu, bet tokių atvejų nebuvo):

I eksperimentinė grupė. Šios grupės pratybos tai, vykdant mokslinius tyrimus, taikant atitinkamus metodus, sukurtas metodas, kurį taikant 14 savaitių buvo vedamos skaitymo pratybos. Mokiniai kartą per savaitę nustatytu laiku dalyvaudavo 45 min. trukmės pratybose, kur garsiai tyrėjai skaitė pasirinktus tekstus.

II eksperimentinė grupė. Šios grupės pratybos tai, vykdant mokslinius tyrimus, taikant atitinkamus metodus, sukurtas metodas, kurį taikant 14 savaitių buvo vedamos skaitymo pratybos. Mokiniai kartą per savaitę nustatytu laiku dalyvaudavo 45 min. trukmės pratybose, kur garsiai intervencijoms asistuojančiam šuniui Faustui skaitė pasirinktus tekstus – taip, kaip jiems pavyksta, vienišas grįžtamasis ryšys – šuns dėmesys.

III kontrolinė grupė. Su mokiniais, kurie pateko į šią grupę, tyrėja papildomos veiklos nevykdė (išskyrus žaidybines pratybas, kurios visiems tyrime dalyvaujantiems vaikams buvo vedamos kartą per mėnesį). Su jais tyrėja susitiko du kartus (išskyrus žaidybines pratybas): įvertinti jų žodžių dekodavimo įgūdžiai bei skaitymo motyvacija prieš ir po vykdytos veiklos su kitomis dviem grupėmis.

Per pirmąsias pratybas su vaikais aptartos bendros taisyklės, kurių pagrindinė – nekomentuoti, netaisyti, nesijuokti iš skaitančių grupės narių. Ši taisyklė buvo primenama prieš kiekvienas pratybas.

Įvertinti visų trijų grupių dalyvių žodžių dekodavimo įgūdžiai per pirmąsias pratybas – kiekvieno vaiko individualiai, pateikiant skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio įvertinimo metodikos, prasmingų ir neprasmingų žodžių užduotis. Vaikams duodamas lapas su prasmingais žodžiais ir prašoma juos kuo greičiau perskaityti. Pabaigus šią užduotį vaikui duodamas kitas lapas su keistais, neprasmingais žodžiais ir vėl prašoma kuo greičiau perskaityti.

Individualiai atlikus visas užduotis, grupės dalyviai pakviesti į kabinetą. Visiems išdalinti „Skaitymo motyvacijos klausimynai“. Kadangi klausimynai pateikti antros klasės mokiniams, remdamasi A. Wigfield'o ir kolegų (1996) patarimu, tyrėja garsiai skaitė teiginius, o mokiniai savo atsakymų lapuose žymėjo, kiek kiekvienas teiginys jam / jai tinka. Prieš tai pateikta instrukcija.

Pradėjus vesti pratybas I ir II eksperimentinėms grupėms, po keturių kartų pastebėta, kad I eksperimentinėje grupėje esantys vaikai nebenori jų lankyti, nes jiems „nuobodu“ ir „garsiai skaityti iš viso nepatinka“. Nenorint prarasti I eksperimentinės grupės (per skaitymo pratybas užtikrintas grįžtamasis ryšys dėl savo skaitymo), pasitarus su vaikų tėveliais nuspręsta, kad kartą per mėnesį vietoj vienerių skaitymo pratybų visoms trimis tyrime dalyvaujančioms grupėms (įskaitant kontrolinėje grupėje esančius vaikus) bus vedamos žaidybinės / edukacinės pratybos su šunimi, kurių metu taikomi gyvūnų asistuojamosios terapijos pratybose naudojami žaidimai bei inventoriai, taigi visi vaikai turėjo galimybę pabendrauti su terapijai asistuojančiu šunimi Faustu. I eksperimentinės grupės dalyviai sutiko toliau dalyvauti skaitymo pratybose, akcentuota, kad bet kuriuo metu, jei vis dėlto norės pasitraukti iš tyrimo, tikrai galės tai padaryti. Iš tyrimo pasitraukė tik vienas tyrimo dalyvis (iš I eksperimentinės grupės).

Per paskutines pratybas vėl įvertinti visų trijų grupių dalyvių (kiekvienu vaiko) žodžių dekodavimo įgūdžiai, pateikiant prasmingų ir neprasmingų žodžių skaitymo užduotis iš skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio įvertinimo metodikos. Vaikams priminta, kad prieš prasidedant pratyboms jie šias užduotis jau atliko, tad norima, kad dar kartą jas pakartotų. Primintos instrukcijos. Be to, vaikų prašoma užpildyti „Skaitymo motyvacijos klausimyną“.

Atlikus prasmingų bei neprasmingų žodžių skaitymo užduotis ir atsakius į „Skaitymo motyvacijos klausimyno“ klausimus vaikai, norintys tėveliai ir mokytojai buvo sukviesti į bendrą atsisveikinimo susitikimą, kuriame dalyvavo tyrėja bei terapijose asistavęs šuo Faustas. Į susitikimą atėjo tik tyrime dalyvavę vaikai. Vaikų klausta, ar jiems patiko pratybos, kas patiko labiausiai, kas nepatiko, ar dalyvautų jose dar kartą. Tyrime dalyvavusiems vaikams įteiktos vardinės atminimo dovanėlės, apsiukeista linkėjimais, dalis vaikų nupiešė piešinius, kuriuos įteikė tyrėjai bei asistuojančiam šuniui. Atsisveikinta.

Tyrimo metodologija: tyrime taikyta pozityvistinė paradigma. Pozityvizmas moksliniuose tyrimuose yra filosofija, susijusi su realaus tyrimo koncepcija. Pozityvizmu grindžiama tyrimų filosofija taiko griežtą požiūrį į sistemingą duomenų šaltinių tyrimą.

Tyrimo metodas: tikrasis eksperimentas, kuriame sudarytos dvi eksperimentinės grupės (I grupė skaitė tekstus tyrėjai, II grupė – intervencijoms asistuojančiam šuniui) ir kontrolinė grupė (su ja papildoma veikla neužsiimta). Siekiant užtikrinti grupių homogeniškumą, jos sudarytos panašaus dydžio, atrenkant mokinius, kurie skaito sunkiau nei bendraklasiai, tačiau neturi diagnozuotų sutrikimų. Taip siekta užtikrinti vidinį eksperimento validumą. Išorinis eksperimento validumas galėtų būti įvertintas skirtingoje aplinkoje ir su kitais tiriamaisiais gavus tuos pačius eksperimento rezultatus.

Duomenų apdorojimas. Tyrimo duomenys statistiškai apdoroti naudojant SPSS 20.0 programinį paketą. Kadangi tyrimo dalyvių imtis buvo ypač maža (I gr. – 3; II gr. – 4; III gr. – 4; iš viso – 11 tyrimo dalyvių), tolesnei statistinei duomenų analizei pasirinkti neparametriniai kriterijai.

Lyginant I grupės (skaitė tyrėjai), II grupės (skaitė su šunimi) bei III grupės (kontrolinė) prasmingų ir neprasmingų perskaitytų žodžių bei skaitymo motyvacijos ypatumus, prieš ir po intervencijos atskirai apskaičiuoti kiekvienos grupės per minutę perskaitytų prasmingų ir neprasmingų žodžių skaičiaus ir klausimyno poskalių vidurkiai. Siekiant palyginti kiekvienos iš trijų grupių rezultatus prieš ir po intervencijos, taikytas Wilcoxon priklausomų grupių kriterijus. Lyginant tarpusavyje prieš ir po intervencijos atsiradusį rezultatų pokytį trijose skirtingose grupėse taikytas neparametrinis Kruskalio-Wallis kriterijus trims nepriklausomoms grupėms.

Kadangi grupių imtys ypač mažos, visiems rezultatams skaičiuota ir lentelėse pateikiama patikslinta (angl. *exact*)  $p$  reikšmė. Pasirinktas statistinio reikšmingumo lygmuo  $p < 0,05$ .

### 3. Rezultatai

Siekdami įgyvendinti antrąjį tyrimo uždavinį – palyginti žodžių dekodavimo gebėjimų, skaitymo motyvacijos rezultatus trijose grupėse prieš ir po pratybų, pirmiausia palyginome prasmingų ir neprasmingų žodžių, perskaitytų per 1 min. prieš ir po intervencijos, rezultatus I eksperimentinėje, II eksperimentinėje ir III kontrolinėje grupėse (žr. 3 lentelę). Kadangi grupės labai mažos (trys arba keturi dalyviai), pasirinktas Wilcoxon statistinis kriterijus, skirtas neparametrinių duomenų analizei, dviem priklausomoms grupėms.

3 lentelė. I, II ir III grupių per 1 min. perskaitytų prasmingų ir neprasmingų žodžių prieš ir po intervencijos palyginimas

M		I grupė		II grupė		III grupė	
		SD	M	SD	M	SD	M
Perskaitytų prasmingų žodžių	Prieš	34,33	5,86	33,25	8,06	39,25	5,38
	Po	38,33	7,64	47,25	12,29	46,00	5,35
Perskaitytų neprasmingų žodžių	Prieš	20,00	8,72	22,25	4,5	21,75	3,1
	Po	19,67	9,67	28,5	6,14	25,75	5,56

Verta pažymėti, kad I eksperimentinėje grupėje vykdant tyrimą tyrimo dalyvių nubyrėjo (vos pavyko išsaugoti grupę iki tyrimo pabaigos – tam pasitelkti papildomi paskatinimo – žaidybinės formos su šunimi pratybos – metodai, taikyti visoms trims grupėms), kaip galima to priežastis jų nurodytas nuobodulys.

Pažvelgę į 3 lentelę matome, kad I eksperimentinės grupės (skaitančiųjų be šuns) dalyviai po intervencijos (skaitymo pratybų, kai skaitė pasirinktą tekstą tyrėjai) per 1 min. perskaitė daugiau prasmingų žodžių nei prieš intervenciją, neprasmingų žodžių po intervencijos perskaitė vidutiniškai mažiau. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

II eksperimentinės tyrimo grupės dalyviai į pratybas susirinko visus organizuotus kartus. Nė vienas šios grupės tyrimo dalyvis nepanoro pratybų nutraukti. Be to, šioje grupėje tyrėjai keletą kartų (įpusėjęs tyrimui) teko stabdyti skaitymo pratybas tarp tyrimo dalyvių kilus asmeninių nesutarimų. Problemos išspręstos, remiantis grupės konsultavimo žiniomis, paprašius visų grupės dalyvių po vieną, vieniems kitų nepertraukinėjant, pasisakyti, kaip jie matė įvykusį konfliktą, jo galimą priežastį, kaip dėl to jaučiasi ir ką galima būtų ateityje daryti kitaip, kad situacija nesikartotų. Šiuo atveju visi pasisakė tyrimo dalyviai teigė nusiraminę, išsakė savo poziciją ir kiekvienas sau suradę sprendimą, ką galėtų daryti kitaip, kad konfliktų nebekiltų. Net ir šiame procese tyrėja į pagalbą pasitelkė šunį vienam iš tyrimo dalyvių po konflikto ypač suirzus ir užsisklendus, net palindus po kėde, kad išlįstų ir bent šuniui Faustui pamėgintų papasakoti, kaip jaučiasi. Neišvengiamai šioje eksperimentinėje grupėje išryškėjo terapinės grupės proceso užuomazgos, tačiau tam skirta minimaliai laiko (tik tada, kai tai buvo būtina, pavyzdžiui, tyrimo dalyviams staiga ėmus konfliktuoti, nors tai vykdavo gana retai) – susitelkta ties skaitymo procesu.

3 lentelėje matome, kad II eksperimentinės grupės (skaityta su šunimi) dalyviai po intervencijos (skaitymo pratybų, kai pasirinktą tekstą skaitė tyliajam klausytojui šuniui) per 1 min. tiek prasmingų, tiek neprasmingų žodžių perskaitė vidutiniškai daugiau nei prieš intervenciją. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

III kontrolinė grupė, kaip ir dvi eksperimentinės grupės, gresiant I eksperimentinės grupės (skaitė be šuns) iširimui, turėjo galimybę kartą per mėnesį susitikti su šunimi Faustu per žaidimų pratybas, kad išlaikytų motyvaciją dalyvauti tyrime ir kad visos eksperimente dalyvaujančios grupės gautų vienodą paskatinimą, kuris nedarytų poveikio skirtingų grupių rezultatams. III (kontrolinės) grupės (nepatyrė jokios intervencijos) dalyviai po kontrolinio laikotarpio per 1 min. tiek prasmingų, tiek neprasmingų žodžių perskaitė vidutiniškai daugiau nei prieš intervenciją. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

Tyrimo dalyvių įsivertintos skaitymo motyvacijos rezultatai prieš ir po intervencijos pateikti 4 lentelėje. Vidurkiai palyginti taikant Wilcoxon statistinį kriterijų neparametrinių duomenų analizei dviem priklausomoms grupėms, kadangi grupės ypač mažos (3–4 dalyviai).



4 lentelė. I, II ir III grupių vidinės skaitymo motyvacijos bei pripažinimo skalės rezultatai prieš ir po intervencijos

Subskalė M		I grupės		II grupės		III grupės	
		SD	M	SD	M	SD	
Skaitymo iššūkis	Prieš	19,00	1,73	14,00	2,94	15,25	3,60
	Po	16,33	5,51	14,75	1,71	15,50	1,73
Skaitymo smalsumas	Prieš	15,33	1,16	12,75	2,50	13,25	2,06
	Po	14,67	2,31	14,75	1,26	13,50	2,08
Estetinis pasitenkinimas skaitymu	Prieš	22,33	2,08	18,75	3,78	20,00	4,24
	Po	18,00	8,72	20,00	2,58	20,00	2,16
Skaitymo svarba	Prieš	8,00	0,000	5,00	3,46	7,50	0,58
	Po	7,00	1,73	5,25	2,22	6,75	1,26
Skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimas	Prieš	16,00	1,73	15,25	4,57	15,50	3,41
	Po	14,00	7,94	17,75	1,89	17,00	0,82

4 lentelėje matome, kad I eksperimentinės grupės (skaitė be šuns) dalyviai po intervencijos (skaitymo tyrėjai pratybų) savo *skaitymo iššūkį*, *skaitymo smalsumą*, *estetinį pasitenkinimą skaitymu*, *skaitymo svarbą* ir *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimą* įvertino kaip sumažėjusius. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ). II eksperimentinės grupės (skaitė su šuniu) dalyviai po intervencijos (pasirinktą tekstą skaitė tyliajam klausytojui šuniui) savo *skaitymo iššūkį*, *skaitymo smalsumą*, *estetinį pasitenkinimą skaitymu*, *skaitymo svarbą* ir *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimą* įvertino kaip padidėjusius. Statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ). III (kontrolinės) grupės (nepatirta jokios intervencijos) dalyviai po kontrolinio laikotarpio savo *skaitymo iššūkį*, *skaitymo smalsumą* ir *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimą* įvertino kaip padidėjusius; *skaitymo svarbą* – kaip sumažėjusią; *estetinio pasitenkinimo skaitymu* lygmuo nepakito. Statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

5 lentelė. I, II ir III grupių išorinės skaitymo motyvacijos skalės rezultatai prieš ir po intervencijos

Subskalė M		I grupės		II grupės		III grupės	
		SD	M	SD	M	SD	SD
Skaitymas dėl įvertinimo	Prieš	14,00	2,65	12,25	5,56	13,75	3,20
	Po	12,00	6,93	13,50	3,32	14,25	1,50
Socialinis aktyvumas (susijęs su skaitymu)	Prieš	20,00	4,59	13,25	1,71	20,50	3,87
	Po	19,67	1,53	18,75	2,63	18,25	7,81

5 lentelėje matome, kad I eksperimentinės grupės dalyviai po intervencijos (per skaitymo pratybas pasirinktą tekstą skaitė tyrėjai) savo *skaitymą dėl įvertinimo* bei *socialinį aktyvumą (susijusį su skaitymu)* vertino kaip sumažėjusius. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ). II eksperimentinės grupės (skaitė su šunimi) dalyviai po intervencijos (per skaitymo pratybas pasirinktą tekstą skaitė tyliajam klausytojui šuniui) savo *skaitymą dėl įvertinimo* bei *socialinį aktyvumą (susijusį su skaitymu)* vertino kaip padidėjusius. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ). III (kontrolinės) grupės (neteikta jokios intervencijos) dalyviai po kontrolinio laikotarpio savo *skaitymą dėl įvertinimo* vertino kaip suprastėjusį, *socialinį aktyvumą (susijusį su skaitymu)* – kaip sumažėjusį. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

6 lentelė. I, II ir III grupių neigiamos skaitymo nuostatos skalės rezultatai prieš ir po intervencijos

	I grupės		II grupės		III grupės	
	M	SD	M	SD	M	SD
Prieš	6,67	1,16	11,75	4,03	10,75	1,26
Po	9,33	4,93	9,00	1,41	9,00	2,16

Pažvelgę į 6 lentelę matome, kad I eksperimentinės grupės (skaitė be šuns) dalyviai po intervencijos (per skaitymo pratybas pasirinktą tekstą skaitė tyrėjai) savo *neigiamas nuostatas dėl skaitymo* įvertino kaip sustiprėjusias. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ). II eksperimentinės grupės (skaitė su šunimi) dalyviai po intervencijos (per skaitymo pratybas pasirinktą tekstą skaitė tyliajam klausytojui šuniui) ir III (kontrolinės) grupės (intervencija netaikyta) dalyviai po kontrolinio laikotarpio savo *neigiamą požiūrį dėl skaitymo užduočių* įvertino kaip pakitusį – labiau teigiamą. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

Siekdami palyginti I ir II eksperimentinių bei kontrolinės grupės žodžių dekodavimo gebėjimų, skaitymo motyvacijos rezultatų pokyčius po intervencijos / kontrolinio laikotarpio, pirmiausia palyginome prasmingų ir neprasmingų žodžių, perskaitytų per 1 min., rezultatų skirtumus. Kadangi imtis ypač maža ( $N = 11$ ), pasirinktas Kruskal-Wallisio statistinis kriterijus, taikomas neparametrinių duomenų analizei, trims ir daugiau nepriklausomų grupių.

Lyginama, kuo skiriasi grupių rezultatai, gauti iš konkrečios grupės poskalių vidurkio po antrojo tiriamųjų įvertinimo, atėmus pirmojo rezultatų įvertinimo (prieš intervenciją / kontrolinį laikotarpį) vidurkius. Šis skirtumas atskleidžia, ar po intervencijų / kontrolinio laikotarpio konkrečioje grupėje situacija konkrečiu aspektu pagerėjo (+X), suprastėjo (–X), nepakito (0).

7 lentelė. Visų grupių per 1 min. perskaitytų prasmingų ir neprasmingų žodžių pokyčio prieš ir po intervencijos / kontrolinio laikotarpio palyginimas

	Grupė	M	SD	Vidurkinis rangas (n)	$\chi^2$	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	<b>I</b>	<b>–0,333</b>	<b>0,667</b>	<b>2,170</b>	<b>6,101</b>	<b>2</b>	<b>0,034*</b>
	II	6,250	1,548	8,250			
	III	4,000	1,780	6,630			

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pateikti paryškintu šriftu.

\*Reikšminga, kai  $p < 0,05$ .

Pažvelgę į 7 lentelę matome, kad statistiškai reikšmingai skiriasi per 1 min. perskaitytų neprasmingų žodžių pokytis po intervencijos / kontrolinio laikotarpio, palyginus visas tris grupes ( $\chi^2 = 6,101$ ;  $p = 0,034$ ). Čia matome, kad I grupėje (skaitė be šuns) po intervencijos perskaitytų neprasmingų žodžių sumažėjo ( $M = -0,333$ ;  $n = 2,170$ ), o II grupėje (skaitė su šunimi) po intervencijos labiausiai padaugėjo perskaitytų neprasmingų žodžių skaičius ( $M = 6,250$ ;  $n = 8,250$ ).

Lyginant perskaitytų prasmingų žodžių pokytį, matomi ir grupių tarpusavio skirtumai: didžiausias teigiamas pokytis įvyko II grupėje (skaityta su šunimi), mažiausias – I grupėje (skaityta be šuns), tačiau statistiškai reikšmingai nesiskiria ( $p > 0,05$ ).

Palyginę tyrimo dalyvių įsivertintus skaitymo vidinės motyvacijos rezultatų pokyčius (8 lentelė) matome, kad lyginant su kitomis dviem grupėmis, II eksperimentinėje grupėje (skaitė su šunimi) padidėjo *skaitymo iššūkio*, *skaitymo smalsumo*, *estetinio pasitenkinimo skaitymu*, *skaitymo svarbos* bei *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekimo* įverčiai. Lyginant su kitomis dviem grupėmis, I eksperimen-

tinei grupei (skaitė be šuns) būdingi didžiausi neigiami *skaitymo iššūkio*, *skaitymo smalsumo*, *estetinio pasitenkinimo skaitymu*, *skaitymo svarbos* bei *skaitymo gebėjimų pripažinimo siekio* įverčiai. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

8 lentelė. Visų grupių vidinės skaitymo motyvacijos ir pripažinimo skalės rezultatų pokyčio po intervencijų / kontrolinio laikotarpio palyginimas

Subskalė	Grupė	M	SD	Vidurkinis rangas (n)	$\chi^2$	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			

Skaitymo išorinės motyvacijos pokyčiai trijose grupėse matomi 9 lentelėje. Statistiškai reikšmingai skiriasi grupių *socialinio aktyvumo (susijusio su skaitymu) įverčiai* po intervencijų / kontrolinio laikotarpio ( $\chi^2 = 6,770$ ;  $p = 0,018$ ). Teigiamas pokytis (kai įverčiai didėjo) stebimas tik II eksperimentinėje grupėje (skaitė su šunimi) ( $M = 5,500$ ;  $n = 9,380$ ). Tiek I eksperimentinei (skaitė be šuns), tiek kontrolinei grupėms būdingas neigiamas pokytis (įverčių mažėjimas) šioje subskalėje, tačiau didesnis neigiamas pokytis (įverčių mažėjimas) įvyko kontrolinėje grupėje ( $M = -2,250$ ;  $n = 3,630$ ).

*Skaitymo dėl įvertinimo įverčiai* labiau didėjo II eksperimentinėje (skaitė su šunimi) grupėje, o I eksperimentinėje (skaitė be šuns) *šie įverčiai* sumažėjo. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

GYVŪNŲ ASISTUOJAMOJO SKAITYMO PRATYBŲ POVEIKIS ANTROS KLASĖS...

9 lentelė. Visų grupių išorinės skaitymo motyvacijos skalės rezultatų pokyčio po intervencijų / kontrolinio laikotarpio palyginimas

Subskalė	Grupė	M	SD	Vidurkinis rangas (n)	x <sup>2</sup>	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  $p < 0,05$ .

Pažvelgę į 10 lentelę matome, kad *neigiamų nuostatų dėl skaitymo* labiausiai mažėjo II eksperimentinėje (skaitė su šunimi) grupėje, I eksperimentinėje (skaitė be šuns) jų skaičius augo. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ( $p > 0,05$ ).

10 lentelė. Visų grupių neigiamos skaitymo nuostatos skalės rezultatų pokyčio po intervencijų / kontrolinio laikotarpio palyginimas

Grupė	M	SD	Vidurkinis rangas (n)	x <sup>2</sup>	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			

#### 4. Rezultatų aptarimas

I eksperimentinei grupei taikytas papildomo skaitymo pratybų metodas, sukurtas ir pritaikytas darbui grupėje, remiantis M. Sperling'o ir kolegų (2019) bei S. Martin-Chang'o (2017) atliktų tyrimų duomenimis, laikantis požiūrio, kad geriausias būdas vaikams išmokti taisyklingai ir kokybiškai skaityti – praktikavimasis ir grįžtamasis ryšys. II eksperimentinei grupei pasirinktas skaitymo su šunimi metodas, sukurtas ir pritaikytas darbui grupėje, pagrįste taikant R. E. A. D. ir „Read to the Dog“ programas (Smith, 2009), remiantis J. Kirnan ir bendradarbių (2016), D. Lenihan ir bendradarbių (2016), D. E. Linder ir bendradarbių (2018) atliktų tyrimų rezultatais bei pateiktomis rekomendacijomis.

Lyginant I eksperimentinės grupės, kurios dalyviai lankė papildomo skaitymo pratybas (skaitė tyrėjai, o ši jiems teikė grįžtamąjį ryšį dėl daromų klaidų ir leido jas išsitaisyti), žodžių dekodavimo įgūdžius pastebėta, kad po intervencijos jie per minutę taisyklingai perskaitė vidutiniškai daugiau prasmingų žodžių nei prieš intervenciją, o neprasmingų žodžių po intervencijos perskaitė vidutiniškai mažiau nei prieš pratybas. Tačiau nustatytas pokytis nebuvo reikšmingas. D. Lenihan ir kolegoms (2016) atlikus tyrimą pastebėta, kad tyrimo dalyviai, lankę papildomas skaitymo pratybas per vasaros atostogas, kai skaitė tam tikrą literatūrą tyrėjui, po eksperimento perskaitė mažiau žodžių nei prieš eksperimentą, tačiau šis pokytis pastebėtas vertinant tik prasmingų žodžių dekodavimo įgūdžius. Tuo tarpu M. C. Le Roux, L. Swartz ir E. Swart (2014) vykdydamos tyrimą pastebėjo, kad tyrimo dalyviams lankant tokio pobūdžio pratybas skaitymo įgūdžių rodikliai kyla (nors ir nereikšmingai), tiesa, neprasmingų žodžių dekodavimo užduoties jų tyrime nebuvo. Turbūt galima teigti, kad skaitymo pratybos, kai vaikai garsiai skaito suaugusiam žmogui, reikšmingo poveikio vaikų skaitymo įgūdžiui nedaro, tačiau kartais poveikis gali būti neigiamas, ypač jei praktikuojamasi ne mokslo metų laikotarpiu, kai nėra papildomų pratybų ar tyrimo dalyviai nesipraktikuoja – neskaito (Lenihan ir kt., 2016).

Lyginant I eksperimentinės grupės, kurios dalyviai lankė papildomo skaitymo pratybas, skaitymo motyvacijos pokyčius, pastebėta, kad po intervencijos tiek vidinė, tiek išorinė jų skaitymo motyvacija vidutiniškai sumažėjo, o neigiamų nuostatų dėl skaitymo atsirado daugiau. Tačiau skirtumas statistiškai nereikšmingas. Nepaisant statistinio reikšmingumo, ypač ryškus natūralus kokybinis rodiklis – šios grupės tyrimo dalyvių motyvacija lankyti papildomo skaitymo pratybas ir garsiai skaityti pakaitomis mažėjo, jie nuoširdžiai pareiškė tyrėjai, kad jiems „nuobodu“, „nepatinka garsiai skaityti“, taigi nebenori dalyvauti tyrime. Tad pabandyta tyrimo dalyvius (visų trijų grupių, kad neatsirastų papildomų kintamųjų, kurie darytų poveikį tyrimo rezultatams) motyvuoti papildomomis pratybomis: tyrėja su terapiniu šunimi Faustu vedė žaidybines pratybas, kai vaikai turėdavo atlikti įvairias užduotis, šiame procese dalyvaudavo ir terapinis šuo. Tai iš dalies motyvavo tyrimo dalyvius tęsti dalyvavimą, nes jie žinojo, kad bet kada gali pasitraukti ir nebelankyti pratybų (nebedalyvauti eksperimente). Šioje grupėje iki tyrimo pabaigos išliko trys iš keturių tyrimo dalyvių. Panaši situacija, rodanti vaikų motyvaciją lankyti papildomas skaitymo pratybas, kai garsiai skaitoma tyrėjui, susiklostė ir D. Lenihan bei kolegų (2016) atliktame tyrime, kai trys iš devynių grupės, kur garsiai skaitė tyrėjui, dalyvių apsisprendė nebedalyvauti tyrime. Be to, tyrėjai pastebėjo, kad per tyrimo laikotarpį neigiamai pakito (nors ir nereikšmingai) šios grupės dalyvių požiūris tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, panašiai kaip ir mūsų tyrime išryškėjo (nors ir nereikšmingai) neigiamos nuostatos dėl skaity-

mo. Ši intervencija gana retai įtraukiama į tyrimus, siekiant išsiaiškinti jos poveikį skaitymo motyvacijos rezultatams. Tai galima pagrįsti tuo, kad grįžtamojo ryšio siekis mokiniui dažnai leidžia pamatyti savo klaidas, manoma, kad padeda geriau įsisąmoninti patį skaitymo procesą, o papildomas praktikavimasis gerina skaitymo spartos, kokybės ir suvokimo duomenis, bet atlikti tyrimai rodo, jog toks mokymosi skaityti būdas vaikams gana nuobodus bei demotyvuojantis (Styck ir kt., 2019; Hellmich, Hoya, 2017). Galima manyti, kad skaitymo pratybos, kai vaikai garsiai skaito suaugusiam žmogui, vaikui, jo skaitymo įgūdžiams ar motyvacijos rodikliams reikšmingos žalos galbūt ir nedaro, tačiau galime stebėti ne tik mažėjančius klausimynuose matomus motyvacijos skaityti rodiklius, vis daugiau neigiamų nuostatų dėl skaitymo, bet ir natūralų elgesį (norą nebedalyvauti šiose pratybose), aiškiai rodantį, kad tokio pobūdžio skaitymas neskatina skaityti.

Lyginant II eksperimentinės grupės, kurios dalyviai lankė skaitymo su šunimi pratybas (skaitė terapiniam šuniui, nesant grįžtamojo ryšio dėl daromų klaidų), žodžių dekodavimo įgūdžius pastebėta, kad po intervencijos tyrimo dalyviai per minutę taisyklingai perskaitė vidutiniškai daugiau prasmingų ir neprasmingų žodžių nei prieš intervenciją. Tačiau pokytis statistiškai nereikšmingas. D. Lenihan ir bendradarbiai (2016) savo tyrime pastebėjo, kad po intervencijos, kai eksperimentinės grupės dalyviai skaitė terapiniam šuniui, nereikšmingai, tačiau gerėjo žodžių dekodavimo gebėjimai. Nereikšmingai gerėjančius prasmingų žodžių dekodavimo įgūdžius grupėje pastebėjo ir D. E. Linder bei kolegės (2018). J. Kirnan ir kolegės (2016; 2018) savo atliktuose tyrimuose nurodo, kad vertinant antrojų skaitymo rezultatus po skaitymo šuniui intervencijos rezultatai lieka beveik nepakitę. Jų tyrimai atskleidė, kad taikant skaitymo šuniui intervenciją reikšmingai teigiamai kinta tik darželinio amžiaus vaikų skaitymo rezultatai (kuo vaikai vyresni tuo matomas mažesnis pokytis). Tuo tarpu W. A. Treat (2013) savo tyrime pastebi, kad gerokai (teigiamai) pakito grupės dalyvių, lankusių pratybas su šunimi, skaitymo rezultatai: statistiškai reikšmingai pagerėjo jų skaitymo sklandumas, tikslumas bei teksto suvokimas. Be to, pastebėta, kad reikšmingai teigiamai pakito grupės dalyvių, lankusių pratybas su šunimi, skaitymo greitis ir kokybė, lyginant su normos vidurkiu. Taigi, nors mūsų tyrimo dalyvių, lankančių skaitymo terapiniam šuniui pratybas, skaitymo įgūdžių pokytis nebuvo reikšmingas, stebimi gerėjantys rezultatai rodo teigiamą pratybų poveikį skaitymo įgūdžiams.

Lyginant II eksperimentinės grupės, kurios dalyviai lankė skaitymo su šunimi pratybas (skaitė terapiniam šuniui, nesant grįžtamojo ryšio dėl daromų klaidų), skaitymo motyvacijos pokyčius pastebėta, kad po intervencijos tyrimo dalyvių tiek vidinė, tiek išorinė skaitymo motyvacija vidutiniškai pagerėjo, o neigiamų nuostatų dėl skaitymo sumažėjo. Tačiau skirtumas statistiškai nereikšmingas. Nepaisant statistinio reikšmingumo, natūralus kokybinis rodiklis buvo tai, kad šios grupės

dalyviai per visą tyrimo laikotarpį nė karto nepareiškė noro nutraukti dalyvavimo tyrime. Tą patį pastebėjo ir tyrimą atlikę D. Lenihan bei kolegos (2016), kai skirtingai nei kontrolinėje grupėje (tyrimo dalyviai skaitė tyrėjai) eksperimentinėje grupėje, kur vykdyta skaitymo šuniui intervencija, per visą tyrimo laikotarpį nė vienas tyrimo dalyvis nepareiškė noro nutraukti dalyvavimo pratybose. Be to, pastebėtas, nors ir nereikšmingas, teigiamas požiūrio pokytis tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, kaip mūsų tyrime – mažėjo šios grupės dalyvių neigiamų nuostatų dėl skaitymo. D. E. Linder ir kolegų (2018) tyrimas atskleidė teigiamai pakitusį šuniui skaičiusios grupės dalyvių požiūrį tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, tik šiuo atveju požiūris į akademinį skaitymą kito reikšmingai. J. Kirnan ir kolegos (2016) savo tyrime pastebi, kad vykdant kokybinį interviu, tyrime dalyvavusių mokytojų bei savanorių (šunų vedlių) nuomone, nepaisant amžiaus, visų vaikų, skaičiusių šuniui, požiūris į patį skaitymo procesą bei su skaitymu susijęs elgesys gana pastebimai teigiamai kito. Tiesa, apklaustųjų teigimu, kuo vyresnis vaikas, tuo ryškesnis pokytis. R. Sorin, T. Brooks ir J. Lloyd (2015), atlikusios kokybinį tyrimą, pastebi, kad mokinių, kurie lankė skaitymo su šunimi pratybas, mokytojos dalinosi įspūdziais apie besikeičiantį ne tik vaikų skaitymą, jo kokybę, bet ir apskritai požiūrį į skaitymo procesą, bendravimą. Pastebėta, jog jau po keleto pratybų šuniui skaitę vaikai ramiau reagavo į skaitymo procese daromas klaidas ir akivaizdžiai jautėsi labiau atsipalaidavę Taigi skaitymo šuniui pratybos, nors mūsų tyrime ir nerodo reikšmingų motyvacijos ar neigiamų nuostatų dėl skaitymo pokyčių, tačiau skatina skaityti.

Lyginant kontrolinės (III) grupės žodžių dekodavimo įgūdžius pastebėta, kad po kontrolinio laikotarpio tyrimo dalyviai per minutę taisyklingai perskaitė vidutiniškai daugiau prasmingų ir neprasmingų žodžių nei prieš kontrolinį laikotarpį. Tačiau pokytis statistiškai nereikšmingas. D. E. Linder ir kolegos (2018) atlikdami tyrimus pastebėjo, kad kontrolinės grupės dalyviai (netaikyta jokia intervencija) po kontrolinio laikotarpio nereikšmingai, tačiau vidutiniškai perskaitė daugiau prasmingų žodžių nei prieš tyrimą. Šiuo atveju galima kalbėti apie vaikų natūralų skaitymo įgūdžių lavinimą per mokslo metus.

Lyginant kontrolinės (III) grupės skaitymo motyvacijos pokyčius pastebėta, kad po kontrolinio laikotarpio tyrimo dalyvių vidinės motyvacijos – skaitymo iššūkio, skaitymo smalsumo, skaitymo gebėjimo pripažinimo siekio rodikliai kilo, po kontrolinio laikotarpio estetinio pasitenkinimo skaitymu rodikliai nepakito, tuo tarpu skaitymo svarbos rodiklis sumažėjo. Išorinės motyvacijos – skaitymo dėl įvertinimo rodikliai padidėjo, tuo tarpu socialinio aktyvumo (susijusio su skaitymu) – sumažėjo. Neigiamų nuostatų dėl skaitymo fiksuota mažiau. Tačiau skirtumai statistiškai nereikšmingi. D. E. Linder ir kolegos (2018) savo atliktame tyrime pastebi, kad nereikšmingai, bet vis dėlto gerėjo kontrolinės grupės dalyvių požiūris



tiesiogiai akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą, tai rodo ir mūsų atliktas tyrimas – neišsiaiškinti, kaip nuostatų dėl skaitymo sumažėjo (nors ir nereikšmingai). Šiuo atveju galima galvoti apie vaikų motyvacijos ir nuostatų dėl skaitymo pokytį natūraliomis aplinkos bei mokymosi proceso mokykloje sąlygomis.

Palyginus visų trijų grupių rezultatų pokytį po intervencijos / kontrolinio laikotarpio, stebint žodžių dekodavimo įgūdžius, pastebėta statistiškai reikšmingų skirtumų vertinant visų trijų grupių neprasmingų žodžių skaitymo rezultato pokytį. Lyginant su kontroline (III) bei I eksperimentine grupėmis, II eksperimentinės grupės dalyvių taisyklingai perskaitytų neprasmingų žodžių pokytis po intervencijos buvo didžiausias teigiamas, tuo tarpu I eksperimentinės grupės – didžiausias neigiamas. Anot R. Gedutienės ir kolegų (2008), vaikai antroje klasėje paprastai perėina nuo dekoduojančio skaitymo prie pažangesnio, paremto lingvistinėmis strategijomis. Pasitelkęs dekoduojančio skaitymo strategiją vaikas daro daug klaidų, skiemenuoja, sunkiai geba suvokti perskaityto teksto prasmę. Neprasmingų žodžių dekodavimo užduotis ypač naudinga, siekiant išsiaiškinti, ar vaikas suvokia, kad parašytas žodis neturi jokios prasmės, ar bando jį atspėti, paversdamas prasmingu žodžiu ir taip darydamas klaidų. Vykdamt mūsų tyrimą, atsižvelgdami į pastebėtų reikšmingų rezultatų tarp skirtingą poveikį patyrusių grupių skirtumus būtent neprasmingų žodžių dekodavimo aspektu, galime svarstyti, kad galimai skaitymo užsiėmimai su gyvūnu tyrimo dalyvių neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžius paveikė teigiamai, o skaitymo pratybos, kai užtikrintas grįžtamasis ryšys iš tyrėjos, neigiamai veikė dalyvių neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžius.

Palyginus visų trijų grupių prasmingų taisyklingai perskaitytų žodžių skaičiaus pokytį pastebėta, kad visų grupių rezultatų pokytis buvo teigiamas, tik vidutiniškai labiausiai po intervencijos pagerėjo II eksperimentinės grupės rezultatai, mažiausiai – I eksperimentinės grupės. Tačiau rezultatai statistiškai nereikšmingi. D. Lenihan ir kolegų (2016) vykdydami tyrimą vertino tik prasmingų žodžių dekodavimo įgūdžius, jų pokytis kontrolinėje (dalyviai skaitė tyrėjai) bei eksperimentinėje (dalyviai skaitė šuniui) grupėse, palyginus tarpusavyje, statistiškai nereikšmingas, tačiau nuo mūsų tyrimo rezultatų skiriasi tuo, kad su šuniu buvusioje grupėje prasmingų žodžių dekodavimo situacija gerėjo, o su tyrėja buvusioje grupėje – prastėjo. Vykdydami mūsų tyrimą, tyrėjai skaitančioje grupėje (I eksperimentinėje) žodžių dekodavimo gebėjimo prastėjimą pastebėjome tik vertindami neprasmingų žodžių dekodavimo rezultatų pokytį. R. Wohlfarth'o ir kolegų (2014) tyrime, vertinant pirmokų skaitymo įgūdžius, pastebėta, kad grupė, kuri pirmiausia patyrė skaitymo šuniui intervenciją, tada – skaitymo tyrėjai intervenciją, nors ir nereikšmingai, bet vidutiniškai gavo geresnius skaitymo vertinimo rezultatus nei grupė, kur pirmiausia taikyta tyrėjos asistuojamoji intervencija, o tik vėliau skaityta šuniui. Gyvūno asistuojamąją skaitymo programą lankančių antroklų skaitymo

tikslumo, supratimo ir dekodavimo reikšmingą gerėjimą savo darbe pastebėjo ir M. C. Le Roux bei kolegos (2014). Tiesa, jų rezultatai rodo, kad didžiausią poveikį ši programa padarė berniukams. Mergaitės, lankančios gyvūno asistuojamąsias skaitymo pratybas, savo gerėjančiais skaitymo rezultatais praktiškai nesiskyrė nuo kitų mergaičių, kurios lankė papildomas skaitymo, kai skaitė suaugusiajam, pratybas, bei nuo kontrolinės grupės. Gerokai prastesni rezultatai pastebėti tik toje vaikų grupėje (tiek berniukų, tiek mergaičių), kur vaikai skaitė pliušiniam meškučiui. Galima manyti, kad tiek natūraliai mokymosi procese, tiek taikant papildomas skaitymo pratybų intervencijas antrojų prasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiai gerėja, tačiau reikšmingai tarpusavyje nesiskiria.

Palyginus visų trijų 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) buvo neigiamas, labiausiai – kontrolinės grupės socialinis elgesys (susijęs su skaitymu). Mūsų gauti tyrimo rezultatai iš dalies prieštarauja C. S. Smith' (2009) tyrimo duomenims, kai tyrime dalyvaujančių mokinių mokytojų paprašyta įvertinti vaikų lankomumo rodiklius, kurie yra vienas iš socialinio elgesio, atskleidžiančio mokymosi motyvaciją, aspektų. Rodikliai skirtumų neatkleidė, taigi skirtumų tarp dalyvių, skaitančių gyvūnui bei esančių kontrolinėje grupėje, socialinio elgesio kintamumo nepastebėta. Tuo tarpu W. A. Treat (2013) savo tyrime, pasitelkusi kokybinį interviu, pastebėjo, kad akivaizdžiai keičiasi tyrime dalyvavusių vaikų socialinis su skaitymu susijęs elgesys. Skirtumas tarp mūsų gautų ir W. A. Treat vykdyto tyrimo (2013) rezultatų toks, kad 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 teigiamą visų tyrimo dalyvių (tiek skaičiusių šuniui, tiek buvusių kontrolinėje grupėje) socialinio su skaitymu susijusio elgesio pokytį, vizualiai lygindamos su tyrime nedalyvavusiais vaikais. Nepaisant to, mūsų tyrime galimai atsiskleidė anksčiau aptartas teigiamo vaizdo formavimo, siejamo su noru dalintis savo susidomėjimu skaitymu su aplinkiniais (Wohlfarth ir kt., 2014), skirtumas tarp skirtingą poveikį patiriančių (arba jokio papildomo poveikio nepatiriančios) grupių. Galima teigti, jog mūsų tyrimas atskleidė, kad papildomas skaitymo pratybas, kai tyrimo dalyviai skaitė terapiniam šuniui, lankė antrokai galimai patyrė labiau teigiamą poveikį, po kurio reikšmingai aktyvesnis tapo jų socialinis (susijęs su skaitymu) 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 sumažėjo kontrolinės grupės (negavusios jokio papildomo poveikio) socialinio (su skaitymu susijusio) elgesio įvertis, galima manyti, kad natūraliai mokymosi procese sumažėjus mūsų tirtų antrojų socialinio (su skaitymu susijusio) elgesio įverčiui šiek tiek teigiamą poveikį darė ir papildomos skaitymo pratybos, kai I eksperimentinės grupės dalyviai skaitė tyrėjai, kadangi ši grupė pasižymėjo mažiau neigiamai pakitusiais socialinio (su skaitymu susijusio) elgesio rezultatais nei kontrolinė grupė.

Palyginus visų trijų grupių likusius skaitymo motyvacijos rezultatų po intervencijos / kontrolinio laikotarpio pokyčio aspektus statistiškai reikšmingų skirtumų nepastebėta, pastebėtas tiek vidinės, tiek išorinės motyvacijos aspektų didžiausias teigiamas pokytis buvo II eksperimentinėje grupėje, didžiausias neigiamas pokytis – I eksperimentinėje grupėje. Be to, neigiamų nuostatų dėl skaitymo labiausiai sumažėjo II eksperimentinėje grupėje, kontrolinėje (III) grupėje sumažėjo šiek tiek mažiau, o I eksperimentinėje grupėje neigiamos nuostatos sustiprėjo. D. Lenihan ir kolegos (2016) atlikę tyrimą pastebėjo, kad panašiai kaip ir mūsų tyrime gauti neigiamų nuostatų (dėl skaitymo) rezultatai, nors pokytis statistiškai nereikšmingas, po intervencijos grupės, kurios dalyviai skaitė šuniui, požiūris tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą pakito teigiamai, tuo tarpu tyrėjai skaičiusios grupės dalyvių požiūris tiek į akademinį, tiek į rekreacinį skaitymą pakito neigiamai. Taigi, nors reikšmingų skirtumų tarp grupių nepastebėta, šiek didesnis teigiamas skaitymo motyvacijos poveikis matomas grupėje, kuri lankė papildomas skaitymo pratybas (tyrimo dalyviai skaitė terapiniam šuniui), o labiau neigiamas skaitymo motyvacijos poveikis pastebėtas grupėje, kuri lankė papildomas skaitymo tyrėjai pratybas.

Tyrimo ribotumai ir rekomendacijos tolesniems tyrimams. Didžiausias šio tyrimo ribotumas – darbas grupėse. Dėl darbo grupėse keletą kartų vykstant pratyboms tarp vaikų kilo konfliktų, tad teko laikinai stabdyti skaitymo procesą ir pasitelkus grupių konsultavimo psichologijos žinias spręsti problemą čia ir dabar. Be to, ši sąlyga neleido vaikams, lankantiems pratybas su šunimi, kokybiškai su juo bendrauti, kadangi šuns dėmesiu kiekvienas privalėjo dalintis dar su trimis vaikais (tai kėlė tyrimo dalyvių nepasitenkinimą, nusivylimą, nors čia galima būtų išvelgti ir terapinę naudą, kuri su mūsų tyrimo tikslais nesusijusi). Be to, grupių pratybos neleido vaikams nuosekliai susikaupti skaitant (abiejose eksperimentinėse grupėse), kadangi jie turėjo tekstą skaityti su pertraukomis, o per pertraukas sekti tekstą akimis. Be to, abiejose grupėse vaikus akivaizdžiai blaškė (kartais gal net kėlė nepatogumo jausmą) kiti skaitymo klausantys tyrimo dalyviai, tad, mano nuomone, šiuo atveju nebuvo įmanoma pasiekti tikrojo šuns asistuojamojo skaitymo pratybų poveikio, koks galėjo būti, jei tyrimo dalyviai būtų turėję galimybę lankyti individualias skaitymo pratybas.

Antra, nors suteikta galimybė pratybas organizuoti mokyklos aplinkoje, taip, tikėtina, kuriant teigiamą asociaciją su skaitymu mokymosi aplinkoje (to svarbą atskleidė D. E. Linder ir kolegos (2018)), atliekant tolesnius panašaus pobūdžio tyrimus būtina, kad 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.

Trečia, vienaip ar kitaip sukontroliavus vedlių bei šunų panašumą, galima pasirinkti didesnę tyrimo dalyvių imtį bei atlikti didesnės apimties tyrimą, kurio rezultatai būtų daug kartų reprezentatyvesni.

## Išvados

Sukurti ir pritaikyti darbui su grupėmis papildomo skaitymo bei skaitymo su šunimi metodai, kurie vykdant tyrimą pasitelkti kaip intervencijų metodai dviem skirtingoms eksperimentinėms grupėms. Palyginus I ir II eksperimentinių bei III kontrolinės grupių žodžių dekodavimo gebėjimų bei skaitymo motyvacijos rezultatus prieš ir po intervencijos galima teigti, kad prasmingų ir neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiai reikšmingai nepakito nė vienoje iš šių grupių. Vidinė ir išorinė motyvacija bei neigiamos nuostatos dėl skaitymo reikšmingai nepakito.

Nors prasmingų ir neprasmingų žodžių dekodavimo įgūdžiai reikšmingai nepakito nė vienoje iš grupių, grupės, kuri skaitė literatūrą terapiniam šuniui, dalyviams po eksperimento būdingas didesnis teigiamas neprasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokytis nei likusiems eksperimento dalyviams (kontrolinėje ir tyrėjai skaičiusioje grupėje). Grupės, kuri skaitė literatūrą tyrėjai, kuriai suteiktas grįžtamasis ryšys, dalyviai, po eksperimento pasižymėjo didesniu neigiamu neprasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu nei likusieji eksperimento dalyviai (kontrolinėje bei terapiniam šuniui skaičiusioje grupėse). Visų trijų grupių dalyviai po eksperimento pasižymėjo teigiamu prasmingų žodžių dekodavimo gebėjimo pokyčiu, tačiau tarpusavyje reikšmingai nesiskyrė.

Grupės, kuri skaitė literatūrą terapiniam šuniui, dalyviams po eksperimento būdingi reikšmingai padidėję išorinės motyvacijos aspekto – socialinio (susijusio su skaitymu) elgesio įverčiai lyginant su likusiais eksperimento dalyviais (kontrolinės ir tyrėjai skaičiusios grupės).

Grupės, kuri nepatyrė jokio poveikio (kontrolinės), dalyviai po eksperimento pasižymėjo reikšmingai sumažėjusiais išorinės motyvacijos aspekto – socialinio (su skaitymu susijusiu) elgesio įverčiais, lyginant su likusiais eksperimento dalyviais (terapiniam šuniui ir tyrėjai skaičiusios grupės).

Visų trijų grupių dalyviai po eksperimento reikšmingai tarpusavyje nesiskyrė likusių vidinės, išorinės skaitymo motyvacijos bei neigiamų nuostatų dėl skaitymo įverčiais.

Nors šiame tyrime skaitymo šuniui pratybos reikšmingų motyvacijos ar neigiamų nuostatų dėl skaitymo pokyčių neatskleidė, tačiau skaitymo motyvacijai jos darė teigiamą poveikį.

## Literatūra

- 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5>.
- Ambrukaišis, J. (2006). *Vaikų, turinčių mokymosi sunkumų, kalbinis ugdymas I–IV klasėse*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Ambrukaišis, J., Ališauskas, A., Labinienė, R., Ruškus, J. (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Ates, S. (2019). The Effect of Repeated Reading Exercises With Performance-Based Feedback on Reading Skills. *Reading Improvement*, 50 (4), 158–165.
- 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.
- Bassette, L. A., Taber-Dougherty, 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9197-y>.
- 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: <https://doi.org/10.1177/0022219412455238>.
- 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.
- Gedutienė, R. (2017). *Disleksijos archipelagas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Gedutienė, R., Rugevičius, M., Čepienė, R., Žakaitienė, A., Šimulionienė, R., Bogdanowicz, M., Kalka, D., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B. M., Karasiewicz, K. (2008). *Skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio įvertinimo metodika*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Glenk, S. M. (2017). Current Perspectives on Therapy Dog Welfare in Animal-Assisted Interventions. *Animals*, 7 (7). DOI: <https://doi.org/10.3390/ani7020007>.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.565721>.
- 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: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>.
- Kirman, 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0747-9>.
- 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.
- 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: <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9262-1>.
- Lenihan, D., McCobb, E., Diurba, A., Linder, D., Freeman, L. (2016). Measuring the Effects of Reading Assistance Dogs on Reading Ability and Attitudes in Elementary Schoolchildren. *Journal of Research in Childhood Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143896>.

- 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0862-x>.
- Loveridge, S. (2017). Reading Confidence with Tail Waggin' Tutors. *Public Libraries*, 56 (5), 31–34.
- Martin-Chang, S. (2017). Learning to Read With and Without Feedback, In and Out of Context. *Journal of Educational Psychology*, 109 (2), 233–244.
- Mata, L. (2011). Motivation For Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32, 272–299. ISSN: 0270-2711. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12060>.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 111–125. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>.
- Parsons, A. W., Parsons, S. A., Malloy, J. A., Marinak, B. A., Reutzell, 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.
- Pobrein, V. (2006). *Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, skaitymas ir literatūrinis ugdymas II–IV klasėse*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- 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.
- Sokal, L., Piotrowski, C. (2011). My Brother's Teacher? Siblings and Literacy Development in the Home. *Education Research International*, 1–6. DOI: <https://org/10.1155/2011/253896>.
- 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.
- 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.
- 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. DOI: <https://dx.doi.org/10.1037/spq0000345>.
- Tissen, I., Hergovich, A., Spiel, C. (2007). School-based Social Training with and Without Dogs: Evaluation of their Effectiveness. *Anthrozoös*, 20 (4), 365–373.
- 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>.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., McGough, K. (1996). A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading. *Instructional Resource*, 22, 2–24.
- 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.
- 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.

## **THE EFFECT OF ANIMAL-ASSISTED READING ACTIVITIES ON SECOND GRADE STUDENTS' READING MOTIVATION AND SKILLS**

**Gabija Liutikienė, Liana Brazdeikienė**

### **Summary**

As researchers have different opinions about the most important factors in the formation of the reading process, including the effect of animal-assisted activities on reading, a study was conducted of which the purpose was to compare the effects of different types of reading skills improvement activities on the reading motivation and word decoding skills of second-grade students. The following research tasks were formulated: 1) to develop methods adapted to groups of Additional Reading and Reading with an Animal; 2) to compare the results of word decoding abilities and reading motivation of three groups (I experimental, II experimental, and III control), obtained before and after the intervention; 3) to compare the changes in the results of the I experimental, II experimental and III control groups obtained after the experiment. A real experiment was chosen as the research method, consisting of two experimental groups (in group I participants read texts to the researcher, group II read texts for dog assisting interventions), and in the control group no additional activities were performed.

The study involved second grade students (seven to eight years old) from three different classes at the same school in Klaipėda. Since the students' abilities had already been assessed with the help of methodologies used in the school, lists were obtained from the school speech therapist with the names of students who have reading difficulties and attend special classes at the school. The following students (who also received parental consent) were randomly divided into three groups: experimental (I), once a week (14 weeks), during a group session, read 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); in the control group (III) no additional intervention was applied.

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

Meaningful and Meaningless Words Reading Tasks, and The Motivations for Reading Questionnaire (MRQ) were used in this research. Elementary (decoded) reading skills and the change in reading motivation, after different intervention/control periods, were assessed in the participants in the three different groups.

The results of this study showed that comparing the results of each group before and after the intervention/control period separately, for none of the participants did word decoding skills, internal, external motivation and negative attitudes towards reading significantly change.

Comparing the changes in the results of all three groups after the experiment, it was observed that the participants in the group who read the literature to 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 (the control and the group that read to the researcher); and the participants in the group that read 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 (the control and the group that read to the therapy dog). Also, the participants in the group that read literature to the therapy dog showed significantly increased external motivation after the experiment: social (reading-related) behaviour compared to the rest of the experimental participants (the control and the group that read to the researcher), and the group that did not receive any exposure (the control), participants showed significantly reduced social (reading-related) behaviour after the experiment compared to the rest of the participants in the experiment (the group that read to the therapy dog, and the group that read to the researcher). After the experiment, participants in all three groups 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. Although in this study, reading for dog activities do not show significant changes in motivation, or negative attitudes towards reading, they have a positive effect on reading motivation.

**Liana Brazdeikienė** – docentė, socialinių mokslų daktarė (psichologija), Klaipėdos universiteto Socialinių ir humanitarinių mokslų fakultetas, Psichologijos katedra.

El. paštas: [brazdeikienueliana@gmail.com](mailto:brazdeikienueliana@gmail.com)