

VAIKŲ KULTŪRINIO KAPITALO SKIRTUMAI URBANIZUOTOSE IR NEURBANIZUOTOSE LIETUVOS VIETOVĖSE

(Remiantis tarptautinio vaikų skaitymo gebėjimų tyrimo PIRLS 2006 m. duomenimis)

Audronė Lapienienė, Gediminas Merkys

Kauno technologijos universiteto Sociologijos katedra

Anotacija

Straipsnyje aptariamos skaitymo ir kultūrinio kapitalo sampratos. Analizuojami IV klasės mokinių (9–10 m.), lankančių Lietuvos miesto, miestelio ir kaimo mokyklas, šeimos kultūrinio kapitalo viena sudėtinių dalių – namų biblioteka. Kultūrinis kapitalas suprantamas pirmiausia kaip žinios ir gebėjimai, todėl kultūrinio kapitalo indikatoriumi yra pasirenkamas skaitymas, kuris turi įtakos kultūriniam namų ištekliams (knygų skaičius, vaikiškų knygų skaičius, vaiko asmeninės knygos). Mokyklos vietovės veiksnys (miestas, miestelis, kaimas) skaitymo gebėjimams didelės įtakos neturi, kultūrinis kapitalas labiau priklauso nuo ekonominės šeimos situacijos. Tyrime ir straipsnyje remiamasi PIRLS (tarptautinio vaikų skaitymo gebėjimų) 2006 m. tyrimo Lietuvos imties duomenimis.

Pagrindiniai žodžiai: kultūrinis kapitalas, skaitymas, skaitymo gebėjimai, miesto–kaimo skirtumai.

Įvadas

Straipsnio mokslinė problema, naujumas ir aktualumas. Visame pasaulyje vis daugiau dėmesio skiriama vaikų skaitymo gebėjimams, nes vaikai skaito vis mažiau. Be to, knygą keičia informacinės technologijos, užsiėmę tėvai neturi laiko kartu su vaikais skaityti knygų, aptarti knygos veikėjų poelgių, charakterių, literatūrinių situacijų, todėl kultūrinis šeimos kapitalas yra svarbus veiksnys, darantis įtaką vaikų skaitymo gebėjimams, skaitymo nuostatoms ir mokslo pasiekimams. Todėl tarptautiniai skaitymo tyrimai (PIRLS; School Library Association (SLA); Lamb, 1989; Katsillis and Rubinson, 1990; Sullivan, 2001) yra reikšmingi, nes padeda išsiaiškinti vaikų skaitymo pasiekimų tendencijas, leidžia palyginti įvairių šalių švietimo ir pradinio ugdymo sistemų veiksnumą. Skaitymas taip pat atskleidžia vaiko kognityvinės ir dvasinės raidos procesus.

Tyrimo objektas – IV klasės vaikų (9–10 m.), lankančių miesto, miestelio ir kaimo mokyklas, šeimos kultūrinio kapitalo ištekliai.

Tyrimo tikslas – atskleisti kaimo, miestelio ir miesto mokyklų IV klasės moksleivių kultūrinę-educacinę namų aplinką ir jos skirtumus pagal mokyklos, kurią lanko vaikai, vietovę (kaimo, miestelio, miesto).

Tyrimo uždaviniai:

- aptarti kultūrinio kapitalo ir skaitymo sampratas;
- išanalizuoti šeimų kultūrinio kapitalo išteklius (knygų skaičius, vaikiškų knygų skaičius, asmeninės knygos) ir jų sąsajas su vaikų skaitymo gebėjimais;
- nustatyti, ką skaito;
- pagrįsti šeimos kultūrinių išteklių skirtumus pagal mokyklos vietovę (kaimo, miestelio, miesto);

Tyrimo metodai: teorinės literatūros analizė, PIRLS 2006 (tarptautinio vaikų skaitymo gebėjimų tyrimo) antrinė duomenų analizė, atlikta naudojant SPSS programinę įrangą.

Kultūrinio kapitalo samprata

Nagrinėjant kultūrinį kapitalą, didžiausia problema ta, kad jo negalima aiškiai ir griežtai apibrėžti. Nekyla abejonių, kad kultūrinis kapitalas yra turtas, kuris padeda kurti tiek kultūrinės, tiek ekonominės vertybes (Pruskus, 2008). Kapitalo terminas buvo vartojamas siekiant apibrėžti ekonomines kategorijas, tačiau žymus XX a. prancūzų kultūros sociologas Bourdieu pirmasis praplėtė kapitalo terminą ir pasiūlė įvesti kultūrinio kapitalo sampratą, kurią sudaro ir kultūrinių formų kategorijos (Moore, 2004). Kultūrinis kapitalas sociologiškai apibrėžiamas kaip asmeniniai intelektiniai gabumai, išsilavinimas, talentas, moralinės vertybės, individo, kuris dalyvauja socialinės veiklos procesuose ir įtvirtina savo socialinį statusą, kvalifikacinis pasiruošimas (Bourdieu, 2002). Bourdieu kultūrinio kapitalo samprata apima švietimo sistemą, kuri turi itin didelės įtakos individo gebėjimams, kurie padėtų geriau suvokti idėjas ir jas naudoti mokymuisi ir ugdymuisi. Kultūrinis kapitalas atskleidžia vaikų mokymosi pasiekimų, pastarieji – socialinių klasių skirtumus (Bourdieu, Passeron, 1979), nes Bourdieu kultūrinis kapitalas susijęs su vis pasikartojančia kultūrinio kapitalo perdavimo sąsaja ir nuolatinio kultūros kaupimu, kuris ir išryškina socialinę nelygybę. Individo turimas kultūrinis kapitalas padeda jam siekti gerų mokymosi rezultatų, todėl sėkmė, kurią vaikai patiria mokykloje, labiausiai išryškina šeimyninį socioekonominį ir

sociokultūrinį statusą (Bourdieu, 2002). Kultūrinis kapitalas yra svarbiausias vaikų mokymosi pasiekimų veiksnys (Bourdieu ir Passeron, 1979).

Bourdieu kultūrinį kapitalą tapatina su individų ar jų grupių gebėjimais (galia), kurie leidžia jiems užimti aukštesnę padėtį visuomenėje. Bourdieu išskiria inteligentiją kaip atskirą visuomenės sluoksnį, kuris kontroliuoja kultūrinio kapitalo lauką ir dėl šio kapitalo išsaugo savo išskirtinę socialinę padėtį.

Remiantis Bourdieu, kultūrinis kapitalas pasireiškia trimis formomis:

1. Įsikūnijusiu pavidalu – idėjos ir nuostatos, kurios egzistuoja kiekvieno individo sąmonėje ir išreiškiamos žiniomis ir panaudojamos siekiant realių praktinių tikslų.
2. Institalizuotu pavidalu – kai turimos ir įkūnytos kultūrinės vertybės yra pripažįstamos tam tikra forma – vienos ar kitos aukštosios mokyklos diplomu – pripažįstamu asmens „įsikultūrinimo“ lygiu.
3. Materialusis pavidalas, kuris pasireiškia jau konkrečiuose objektuose, kurie yra pripažinti kultūrinėmis vertybėmis (knygos, paveikslai, teatras) (Bourdieu 1993).

Bourdieu kultūrinį kapitalą išskiria kaip vieną svarbiausią kultūrinę vertybę įsikūnijusiu pavidalu, nes ji priverčia individą siekti taip, kad ir aplinkiniai tai suprastų kaip vertybę ir veiktų atitinkama linkme (Pruskus, 2008).

Pruskus išvelgia problemą, kad kultūrinės vertybės gali sukurti tik konkreti karta, kad negalima perleisti šios pareigos būsimoms kartoms, kadangi jos galės kurti tik remdamos jau sukurtu paveldu. Todėl esamus kultūrinius-intelektinius išteklius dera iki galo panaudoti ir išnaudoti (nesaugoti, neužkonservuoti) jų potencialą maksimaliai „čia“ ir „dabar“.

Mokslininkų grupė kultūrinį kapitalą apibrėžia kaip elitinės kultūros vartojimą ir žinias, kurios susijusios su intelektu ir kultūros estetika (teatras, klasikinė muzika, dailė, literatūra) (De Graaf, 2001; DiMaggio, 1982; Sullivan, 2001).

Sullivan pritaria Bourdie teiginiui, kad kultūrinis kapitalas apima lingvistinę kompetenciją ir sąsajas su kultūra ir kalba (Bourdieu, 1977), o kultūriniam kapitalui priskiria visuomenėje dominuojančios kultūros pažinimą ir lingvistinių gebėjimų naudojimą mokytis kalbų (Sullivan, 2001).

Lareau ir Weininger (2003) kultūrinio kapitalo konceptualizaciją peržiūri kaip teorinį potencialą, kuris padėtų suprasti nelygybės mechanizmo įsigalėjimą mokyklose.

Taigi kultūrinis kapitalas pirmiausia kuria kultūrinę vertybę ir gamina kultūrinę produkciją, skatina žmonių supratimo ir mąstymo kaitą. Kultūrinį vaikų kapitalą geriausiai atskleidžia mokslo ir karjeros pa-

siekimai. Išanalizavus kultūrinio kapitalo sampratą matyti, kad mokslininkai pagrindiniu laiko individo gebėjimą naudotis kultūrinėmis vertybėmis, nes per šias vertybes įgyjamos žinios.

Straipsnyje buvo minėta, kad svarbiausias vaiko kultūrinio kapitalo indikatorius yra skaitymas, todėl trumpai bus aptarta ir skaitymo samprata.

Skaitymo samprata

Skaitymas – vienas keturių kalbinių gebėjimų (klausymas, kalbėjimas, skaitymas, rašymas) ir vienas dviejų svarbiausių mokymosi aspektų (skaitymas ir rašymas). Skaitymas taip pat yra ir kultūrinės veiklos forma (McArthur, 1998).

Filosofė Baranova skaitymą įvardija kaip unikalią ir specifišką žmogaus veiklos rūšį, išskirtinį žmogaus antropologinį bruožą: „Juk neskaito, nors gal ir mašto, orangutangai, neskaito delfinai, netgi katės. Skaito vien tik žmogus“ (Baranova, 2008).

Skaitymas ne tik lemia žmogaus intelektą, dvasingumą, bet ir visuomenės kultūrą ir demokratiją, tiesiogiai sąlygoja socialinę ir ekonominę visuomenės plėtrą. Literatūros sociologas Escarpit skaitymo gebėjimams suteikia aukščiausią kultūros statusą. Skaitymas – žinių ir dvasinių vertybių įsisavinimo galimybė, kuri sąlygojama šeimos ir mokyklos sąveikos, taip pat tradicinių visuomenės kultūrų ir socialinės patirties įsisavinimas (Escarpit, 1976).

Demokratinė ir sveika tik ta visuomenė, kuri skatina „skaitymo kultūrą“ ir ją legitimuoja kaip meilę ir pagarbą knygai (Fischman, 2001), nes visuomenė, neturėdama skaitymo kultūros, kuri „neatskiriama visos kultūros elementas, tarpininkas tarp kultūros, kaip visuomenės atminties, ir individo“ (Bukantienė, 2008), negali atlikti savo pagrindinės funkcijos – perduoti ir išsaugoti kultūros ir istorijos jaunajai kartai (Bourdieu, 2002; Escarpitas, 1976).

Taigi pažintinė skaitymo funkcija yra svarbi, nes ji supažindina ne tik su faktais, tačiau atlieka dar ir estetinę ir kūrybinę funkciją, taip praturtindama dvasinį vaiko pasaulį. Skaitydamas vaikas išgyvena malonų nusiteikimą, jaudinantį ar žavintį, prajuokinantį ar nuilūdinantį, džiuginantį ar sukrečiantį išgyvenimą, taip pat įgyja literatūrinės patirties (Skunčikas, 2007). Vaikui suprasti kūrinių padeda jo turimos žinios, fantazija, kitaip tariant – kultūrinis jo kapitalas.

Mokslinė skaitymo funkcija yra vyraujanti, nes ji susijusi su mokymosi programomis, užduotimis, vertinimais (Tichomirova, 2006).

Sociologai Glassie (1999) ir Escarpit (1976) skaitymui suteikia komunikacinę funkciją, nes skaitymas suteikia galimybę ir individualioms, ir kolektyvinėms patirtims, išgyvenimams, mintims ir emocijoms skleisti. Skaitymas iš tiesų tampa ypatingu komunikacijos kanalu, funkcionuojančiu dėl knygų (Glassie, 1999).

Komunikacinę skaitymo funkciją praplečia ir pedagogas Jovaiša. „Skaitymas yra specifinis žmonių bendravimo fenomenas, kuris sėkmingai funkcionuoja pasitelkiant spaudinius, rankraščius ir ženklus. Tai spausdintinių ir rašytinių kalbos ženklų, ženklų ir teksto prasmės pažinimo, supratimo ir suvokimo procesas (Jovaiša, 1995), kultūros, žinių ir dvasinių vertybių perdavimo veiksnys, išpildantis socioaugos funkciją (Booth Wayne, 1997). Booth apskritai skaitymą pirmiausia suvokia kaip „dvasinę paiešką“, kaip „skaitytoją giliai įtraukiantį“ procesą, kurį patiria vaikas, pagautas meistriškai gražios pasakos pasakojimo“ (Booth Wayne, 1997). Įtraukimo procesui pritaria ir vaikų skaitymo tyrinėtoja Nikolajeva: „Tekstai atsiveria skaitytojui ir leidžia jam surasti atsakymus į savo klausimus, nuslopinti abejones ir pritaikyti žinias“ (Nikolajeva, 2006).

Verta atkreipti dėmesį ir į Tichomirovos išsakytą mintį, kad skaityti – tai daugiau nei mokėti žodžius. Tikrasis skaitymas prasideda nuo to momento, kai už žodžių arba žodžių junginių vaikas išvysta ir pajaučia gyvus vaizdus: paveikslus, garsus, kvapus. Čia ir prasideda nuostabumas: akis mato vieną, o sąmonė kuria kitą. Taip skaitymo procesą aprašo vaikų skaitymo tyrinėtoja Tichomirova (2006). Skaitomas tekstas sužadina vidinius balsus, prisiminimus, žinias ir patirtį kito laiko ir kitos erdvės – dažnai ilgai sielos viduje slypėjusį potencialą (Ruddell, 1994).

Ruddell skaitymą įvardija kaip vientisą ir sudėtingą procesą: skaitytojas atkoduoja žodžius tekste ir suvokia žodžių reikšmes, žinoma, jei ta kalba kalbama kiekvieną dieną. Skaitymas nėra gebėjimų pagrindas. Dauguma žmonių mano, kad skaitymo gebėjimai yra būtent tie, kurie atsiskleidžia vaikams mokantis skaityti pradinėse klasėse – mokyti tik naujų žodžių ir sąsajų su nauju turiniu tai dar nėra skaitymo procesas. Skaitymo procesas prasideda tada, kai jis verčia mąstyti (Ruddell, 1994).

Skaitymas yra svarbiausias vaiko, šeimos ir mokyklos kultūros indikatorius (Bourdieu, 2002; Sullivan, 2001). Skaitymas ir skaitymo gebėjimai atspindi sociokultūrinę tikrovę ir klasinę švietimo nelygybę, o skaitymo pokyčiai kartu atskleidžia ir švietimo sistemos (Ericksen, 1997) bei šeimos institucinius pokyčius. Pavyzdžiui, jau beveik visiškai išnykęs „šeiminio skaitymo“ fenomenas. Skaitymas paveikia asmenybės formavimosi procesus, kurie svarbūs vėlesniems žmogaus biografijos etapams, taip pat suteikia asmenybės raidai kryptingumo.

Vaikų skaitymo pasiekimai ir gebėjimai nėra vienkartiniai, tai ilgalaikis procesas, kuris atsiskleidžia per tam tikrus aplinkos veiksnius, kuriems pirmiausiai įtakos turi suaugusieji – tėvai ir mokytojai, todėl toji sąveika yra reikšminga vaiko socialiniam gyvenimui ir dabartyje, ir ateityje. Kita vertus, šie pasiekimai yra

kintantys, nes savo skaitymo gebėjimus vaikai vysto įvairiuose kontekstuose – ir namų, ir mokyklos – tiek aiškiai apibrėžtomis veiklomis (pvz., skaitymas per pamokas), tiek mažiau apibrėžtomis (skaitymas laisvalaikiu). Tačiau be namų ir mokyklos, kultūrinis vaikų kapitalas yra veikiamas ir platesnės aplinkos, kurioje jie gyvena ir mokosi.

Tyrimo metodologija

PIRLS tyrimas sudarytas iš ciklų, trunkančių 5 m. Jau įvyko du ciklai, kurių pagrindiniai duomenys buvo organizuoti 2001 ir 2006 m. Lietuva dalyvavo abejuose PIRLS tyrimo cikluose. 2001 m. dalyvavo 35 pasaulio šalys, 2006 m. – jau 45 pasaulio šalys.¹ Lietuva tyrė tik IV klasės mokinių skaitymo pasiekimus ir veiksnius, kurie daro įtaką šiems pasiekimams.²

Tyrimo pagrindas – testas su įvairiais tekstais ir klausimais. Atlikus testą mokiniams buvo pateikiamas *Mokinio klausimynas*, kuriame reikėjo atsakyti į klausimus apie mokinio namų ir mokyklos gyvenimą: patirtį pamokose, skaitymą namų darbams ir savo malonumui, požiūrį į skaitymą ir savo skaitymo gebėjimų vertinimą, kompiuterio naudojimą, edukacinius išteklius namuose.

Klausimyną taip pat gauna ir tėvai. Jame klausama apie edukacinę namų aplinką, susijusią su skaitymo gebėjimų ugdymu, apie tėvų veiklą su vaiku, tėvų požiūrį į skaitymą. *Mokytojų klausimyne* pateikiami klausimai apie klasės ir pamokų aplinką mokantis skaityti (PIRLS ataskaita, 2007).

Straipsnyje iškeltai problemai nagrinėti naudojami *Tėvų klausimyno* duomenys apie kultūrinius namų išteklius ir *Mokinio klausimyno* duomenys apie namuose turimas knygas ir testų rezultatai, kurie leidžia pateikti mokinių skaitymo gebėjimus.

Remiantis konkrečiais kultūriniais namų ištekliais, bus mėginama paaiškinti kultūrinių išteklių skirtumus (miesto, miestelio ir kaimo mokyklas lankančių vaikų) ir jų įtaką skaitymo gebėjimams.

- Vaiko asmeninės knygos (0–10; 11–25; 26–100; 101–200; daugiau nei 200);

¹ Tarptautinį skaitymo gebėjimų tyrimą PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) pradėjo vykdyti IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) – tarptautinė švietimo pasiekimų vertinimo asociacija. 2001 m. įvykdyto tyrimo rezultatai pradžiuo Lietuvos visuomenę gerai IV klasių mokinių skaitymo pasiekimais – Lietuva buvo septintoji tarp 35 šalių (Elijo, Čekanavičius; 2005). 2006 m. Lietuvos mokinių rezultatai nustebino visuomenę ryškiai pasiekimų praradimu – Lietuva nukrito į 21 vietą iš 45 pasaulio šalių. Pagrindinis tyrimas vyko 146 lietuviškose mokyklose. Dalyvavo 4704 ketvirtokai, jų tėvai, 260 IV klasių mokytojų, 146 mokyklų direktoriai.

² Vaikai vysto savo gebėjimus įvairiuose kontekstuose. IV klasėje jų igūdžiai ir požiūriai, susiję su skaitymu, daugiausia vystomi namuose ir mokykloje. Be namų ir mokyklos vaikai taip pat veikiami ir platesnės aplinkos, kurioje jie gyvena ir mokosi – tiek vietovės, tiek šalies (Eljio, 2006).

- vaikiškos knygos (0–10; 11–25; 26–100; 101–200; daugiau nei 200);
- knygų skaičius namuose (0–10; 11–25; 26–100; 101–200; daugiau nei 200);
- asmeniniai skaitymo gebėjimai;
- vaikų skaitymas namuose.

Kultūrinių išteklių skirtumai ir panašumai

Straipsnyje nagrinėjami tie namų kultūriniai ištekliai, kurie turi ryšį su moksleivių skaitymo gebėjimais. Vienas jų, kurį išskiria mokslininkai – tai namų biblioteka, kuri yra vienas svarbiausių rodiklių, veikiančių kultūrinius žmogaus poreikius. Jie pastebi ryškia sąsają tarp skaitymo pasiekimų ir turimų knygų skaičiaus namuose (Bourdieu, 2002; Jovaiša, 1995; Buhler, 1999; Lareau, 2003; Tomanovič-Mihajlovič, 2000; Morgan, Fuchs, 2007).

Bibliotekoje esančių knygų skaičius dažnai tiesiogiai susijęs su šeimos skaitymo įpročiais ir teigiamomis skaitymo nuostatomis (Baker, 2003). Gausi namų biblioteka suteikia galimybę aktyviai naudotis ir patenkinti savuosius kultūrinius poreikius (Kublickienė, 2004).

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad visi respondentai turi namuose biblioteką. Analizuojant duomenis paaiškėjo, kad 37,5 proc. šeimų namų bibliotekoje turi knygų nuo 26 iki 100. 17 proc. šeimų namų biblioteką sudaro nuo 101 iki 200 knygų, o daugiau nei 200 knygų namų bibliotekoje turi 18,8 proc. šeimų.

Daugiau nei 200 knygų namuose turi 9,5 proc. šeimų, kurių vaikai lanko kaimo mokyklas. 26,6 proc. miestelio mokyklas lankančių vaikų šeimų turi daugiau nei 200 knygų. Miesto mokyklų vaikų daugiau nei 200 knygų namuose turi 20 proc. šeimų. Mažiausiai šeimų – 9,5 proc. – daugiau nei 200 knygų turi tos, kurių vaikai lanko kaimo mokyklas. Taip pat kaimo mokyklų vaikų šeimos (10,8 proc.) mažiausiai turi knygų – nuo 101 iki 200 (žr. 1 lent.). Tiriant kultūrinius šeimų išteklius, galima išvelgti ir visuomenės diferenciacijos ypatumus, nes ir poreikiai, ir ištekliai glaudžiai susiję su ekonominėmis aplinkybėmis (Kublickienė, 2004).

Straipsnio autorė yra tyrusi tėvų ekonominių išteklių ir knygų namuose santykį.

1 lentelė

Knygų skaičius namuose

Mokyklos vietovė	Knygų skaičius namuose					
	0–10	11–25	26–100	101–200	Daugiau nei 200	Iš viso:
Miestas	7,9 %	15,1 %	38,0 %	18,7 %	20,2 %	100,0 %
Miestelis	5,6 %	11,2 %	39,2 %	17,5 %	26,6 %	100,0 %
Kaimas	19,2 %	26,3 %	34,1 %	10,8 %	9,5 %	100,0 %
Iš viso:	9,5 %	16,6 %	37,5 %	17,5 %	18,8 %	100,0 %

2 lentelė

Vaikiškos knygos namų bibliotekoje

Mokyklos vietovė	Knygų vaikams skaičius namuose					
	0–10	11–25	26–100	101–200	Daugiau nei 200	Iš viso:
Miestas	15,9 %	31,5 %	31,0 %	15,2 %	6,3 %	100,0 %
Miestelis	12,7 %	28,2 %	30,3 %	19,7 %	9,2 %	100,0 %
Kaimas	36,1 %	36,1 %	18,2 %	7,4 %	2,3 %	100,0 %
Iš viso:	18,7 %	32,1 %	29,1 %	14,2 %	5,8 %	100,0 %

Vaikų, kurie visiškai neturėtų namuose jiems skirtų knygų, kaip parodė tyrimo duomenys, nėra. Tačiau daugiau vaikų (50,8 proc.) turi limituotą knygų skaičių – nuo 0 iki 25 ir skurdžią knygų įvairovę. Tik 5,8 proc. vaikų turi daugiau nei 200 vaikiškų knygų. Kaimo mokyklas lankantys vaikai namuose jų turi mažiausiai – 72,2 proc. vaikų namuose vaikiškų knygų turi nuo 0 iki 25. Miesto ir miestelio mokyklas lankantys vaikai taip pat negali džiaugtis gausia vaikiška biblioteka. 6,3 proc. miesto mokyklas lankančių vaikų turi daugiau nei 200 knygų, o miestelio mokyk-

las lankantys vaikai – 9, 2 proc. Miestelio mokyklų vaikų yra daugiau, kurie turi knygų nuo 101 iki 200 (19,7 proc.) nei miesto mokyklų vaikų (15,2 proc.) (žr. 2 lent.).

Vaikų namų bibliotekos yra atvirkščiai proporcingos vaikiškų knygų pasirinkimui knygynuose. 2005 m. Lietuvos autorių poezijos knygų vaikams buvo išleista apie 50, prozos – apie 40 naujų, neskaičiuojant verstinių kūrinių. Perkamumo galiai dar neturėjo įtakos ir ekonominė krizė, nes tyrimas buvo vykdomas iki jos.

Vaiko asmeninės knygos namuose

Mokyklos vietovė	Turi asmeninių knygų	Neturi asmeninių knygų	Iš viso:
Miestas	90,7 %	9,3 %	100,0 %
Miestelis	90,4 %	9,6 %	100,0 %
Kaimas	85,9 %	14,1 %	100,0 %
Iš viso:	90,0 %	10,0 %	100,0 %

Namuose turimos knygos vaikams ir asmeninės vaiko knygos yra suvokiamos skirtingai. Asmeninės knygos yra tos, kurios paprastai būna šalia vaiko – jo kambaryje arba jo darbo vietoje, kuriomis jis gali naudotis kada panorėjęs (Sullivan, 2001; Zahn, 2005). Kaip jau buvo minėta šiame straipsnyje, vaikų, kurie neturėtų vaikiškų knygų, nėra, tačiau asmeninių knygų neturi 10 proc. vaikų, 14,1 proc. vaikų, lankančių kaimo mokyklas, neturi asmeninių knygų. Daugiau nei 9 proc. miesto ir miestelio vaikų taip pat neturi savo asmeninių knygų (žr. 3 lent.).

Asmeninių knygų turėjimas nėra itin reikšmingas veiksnys skaitymo gebėjimams. Vaikas, kuris turi bro-

lių ir seserų, dalijasi knygomis, todėl negali jų įvardyti kaip asmeninės.

Nors kaimo mokyklas lankančių vaikų namų bibliotekos nėra gausios, tačiau 50 proc. vaikų nurodė, kad jiems skaityti patinka, o 61 proc. kaimo mokyklų moksleivių džiaugtųsi, jei gautų dovanų knygų. Miesto ir miestelio moksleiviai, turintys gausesnes bibliotekas namuose, nurodė, kad mėgsta skaityti (46 proc. miesto ir 48 proc. miestelio). Daugiau kaip pusė jų (54 proc. miesto ir 58 proc. miestelio) džiaugtųsi gavę dovanų knygų (žr. 4 lent.). Mokslininkai pastebėjo, jog būna, kad vaikai namuose turi gausią biblioteką jiems skirtų knygų, tačiau jų neskaity (Zahn, 2005).

Vaikų skaitymas namuose

Vaikai skaito / neskaity	Miesto mokyklos		Miestelio mokyklos		Kaimo mokyklos	
	skaito	neskaity	skaito	neskaity	skaito	neskaity
komiksus	45,1 %	54,9 %	44,1 %	55,9 %	51,3 %	48,7 %
pasakas ir romanus	55,6 %	44,4 %	62,1 %	37,9 %	61,4 %	38,6 %
įvairias knygas	66,8 %	33,2 %	66,2 %	33,8 %	75,0 %	25,0 %
žurnalus	67,9 %	32,1 %	71,6 %	28,4 %	63,1 %	36,9 %
laikraščius	36,5 %	63,5 %	41,3 %	59,7 %	50,7 %	49,3 %
instrukcijas	49,8 %	50,2 %	56,5 %	43,5 %	52,5 %	47,5 %
brošiūras ir katalogus	39,3 %	60,7 %	39,7 %	60,3 %	45,0 %	55,0 %
elektroninius tekstus	74,5 %	25,5 %	71,8 %	28,3 %	76,2 %	23,8 %

Išanalizavus, ką vaikai skaito, galima teigti, kad jie priklauso tai kartai, kurios skaitymo modelis yra „naujas vaiko skaitymo modelis“ (Rudell, 1994). Jo skiriamasis bruožas – daug dėmesio skiriama interneto tinklalapių ir elektroninių tekstų santraukų skaitymui. Tyrimo duomenys parodė, kad daugiau nei 70 proc. miesto, miestelio ir kaimo mokyklų vaikai skaito elektroninius tekstus. Naujam skaitymo modeliui taip pat priskiriamas skaitymas turint informacijos tikslą (Rudell, 1994).

Beveik 70 proc. miesto ir miestelio ir daugiau nei 70 proc. kaimo mokyklų moksleivių skaito įvairias knygas, kad gautų jiems reikalingos informacijos. Panašus procentas vaikų skaito ir žurnalus. Tačiau dar matyti ir „nueinančio“ vaiko skaitymo modelio bruožą – pasakų ir romanų skaitymas. Daugiau kaip pusė vaikų skaito pasakas ir romanus nepriklausomai nuo mokyklos vietovės (žr. 4 lent.).

Mokinių skaitymo gebėjimai

Miesto mokyklos			Miestelio mokyklos			Kaimo mokyklos		
Aukštas	Vidutinis	Žemas	Aukštas	Vidutinis	Žemas	Aukštas	Vidutinis	Žemas
42,3 %	54,9 %	2,8 %	43,4 %	52,4 %	4,2 %	34,2 %	62,2 %	3,6 %

Išanalizavus kultūrinius namų išteklius ir vaikų skaitomus tekstus, verta atkreipti dėmesį į vaikų skaitymo gebėjimų indeksą. Miesto ir miestelio mokyklų

moksleivių aukštas skaitymo gebėjimų indeksas skiriasi labai nežymiai. Mažiau kaimo mokyklų moksleivių turi aukštą skaitymo gebėjimų indeksą – 34,2 proc.

Tačiau žemą skaitymo gebėjimų indeksą turi daugiau miestelio (4,2 proc.) nei kaimo mokyklų moksleiviai (3,6 proc.). Daugiau kaip pusė moksleivių turi vidutinius skaitymo gebėjimus (žr. 5 lent.).

Tyrimas atskleidė, kad vaikai, kurie lanko kaimo mokyklas, dažniau bendrauja su tėvais nei miesto ar miestelio mokyklų vaikai. Pusė kaimo mokyklas lankančių vaikų tėvai kasdien klauso jų garsinio skaitymo (50 proc.) ir kalba su vaiku apie tai, ką jis perskaitė (47 proc.). Kaimo mokyklas lankantiems vaikams 37 proc. tėvų padeda atlikti skaitymo namų darbus, miesto mokyklų moksleiviams – 23,8 proc., miestelio – 22, 5 proc. tėvų. Miesto ir miestelio moksleivių garsinio skaitymo klauso 30 proc. tėvų.

Išvados

1. Kultūrinis kapitalas pirmiausia kuria kultūrinę vertybę ir gamina kultūrinę produkciją, skatina žmonių supratimo ir mąstymo kaitą. Kultūrinį vaikų kapitalą geriausiai atskleidžia mokslo ir karjeros pasiekimai. Išanalizavus kultūrinio kapitalo sampratą matyti, kad mokslininkai pagrindiniu laiko individo gebėjimą naudotis kultūrinėmis vertybėmis, nes dėl tų vertybių įgyjamos žinios.
2. Vaikų skaitymo pasiekimai ir gebėjimai nėra vienkartiniai – tai ilgalaikis procesas, kuris atsiskleidžia per tam tikrus aplinkos veiksmus, kuriems pirmiausia įtakos turi suaugusieji – tėvai ir mokytojai, todėl ta sąveika yra reikšminga vaiko socialiniam gyvenimui ir dabartyje, ir ateityje.
3. Daugelis Lietuvos vaikų turi limituotą vaikiškų knygų skaičių namuose. Kaimo mokyklas lankantys vaikai namuose jų turi mažiausiai, lyginant su miesto ir miestelio mokyklų moksleiviais. Kaimo mokyklas lankantys vaikai taip pat turi mažiau savo asmeninių knygų nei miesto ir miestelio mokyklų moksleiviai.
4. Nors kaimo mokyklas lankančių vaikų namų bibliotekos nėra gausios, jiems skaityti patinka ir jie džiaugetusi, gavę dovanų knygų. Miesto ir miestelio moksleivių namų bibliotekos gausesnės, tačiau mėgstančių skaityti mažiau nei kaimo moksleivių.
5. Šiuolaikiniai vaikai priklauso kartai, kurios skaitymo modelis yra „naujasis vaikų skaitymo modelis“. Jo skiriamasis bruožas – daugiau dėmesio tenka santraukų skaitymui interneto svetainėse ir elektroniniams tekstams.
6. Daugiau nei pusė miesto, miestelio ir kaimo moksleivių turi vidutinius skaitymo gebėjimus.

Literatūra

1. Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, (19), 87–106.

2. Baker, L., Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, (23), 239–269.
3. Booth Wayne, C. (1997). Pasakojimas kaip dazing patirtis. *Kultūros barai*, (12), 56–57.
4. Bourdieu, P. (2002). The forms of capital. In: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. Stuart Wells (Eds). *Education – Culture Economy, Society*. Oxford: University press.
5. Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Ed. Randall Jonh-son. Cambridge: Polisy Press.
6. Bourdieu, P. (1990a) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. (Orig. pub. 1972.)
7. Bourdieu, P. (1986). Forms of Capital, in John G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New York.
8. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage. (Orig. pub. 1970.)
9. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1979). *The Inheritors: French Students and their Relations to Culture*. University of Chicago Press, Chicago.
10. Bukantienė, J. (2008). Biblioterapija kaip neformaliojo savarankiško skaitymo metodas pradinėse klasėse. *Žvirblių takas*, (4), 22.
11. Buhler, C. (1999). *Psichologai apie žmogaus raidą*. Kaunas: Šviesa.
12. Čekanavičius, V., Elijo, A. (2005). *IEA PIRLS 2001 Rezultatų analizė*. Vilnius.
13. De Graaf, P., De Graaf, N. K. (2001). The Effects of Parental Resources in the Educational Career in the Netherlands: Parental Income, Beaux Arts Participation, and Reading Behaviour', paper presented at the RC 28th meeting, Mannheim.
14. Dimaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Rev*, 47, 189–210.
15. Erickson, H. (1996). Culture, class, and connections. *American Journal of Sociology*, 102, 217–51.
16. Escarpit, R. (1958). *Sociologie de la littérature, Que sais-je?* Presses Universitaires de France.
17. Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviours in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, (29), 541.
18. Fischman, G. E. (2001). Reflections about images, visual culture, and educational research. *Educational Researcher*, 30 (8), 28–33. Cambridge, MA: MIT Press.

19. Jovaiša, L. (1995). *Hodegetika. Auklėjimo mokslas*. Kaunas: Agora.
20. Glassie, H. (1999). *Material Culture*. University of Chicago Press, Chicago.
21. Kame'enui, E. J., Simmons, D. C. (1998). Beyond effective practice to schools as host environments: Building and sustaining a school-wide intervention model in beginning reading. *Oregon School Study Council*, No. 41 (3), 3–16.
22. Kublickienė, L. (2004). Lietuvos gyventojų kultūriniai poreikiai: kultūros įstaigų vertinimas ir lanymas. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 2, 66.
23. Lareau, A., Weininger, E. B. (2003). Social class and the daily lives of children: A study from the United States. *Childhood*, 7 (7), 155–171.
24. McArthur, T. (1998). "Reading" *Concise Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press.
25. Morgan, P. L., Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165–183.
26. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
27. Nikolajeva, M. (2006). (Ed. S. Beckett). *Beyond Babar: The European tradition in children's literature*. Lanham, Scarecrow.
28. Pruskus, V. (2005). Culture capital and peculiarities of its expression. *Problemos*, (67), 48–62.
29. Ruddell, M. (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: Del.: International Reading Association.
30. Skunčikas, R. (2007). *Vaikų literatūros etiudai*. Klaipėda: KU.
31. Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35 (4), 893–912.
32. Tichomirova, I. I. (2006). *Škola čtenija: opyt, tiorijy, razmysljenija*. Moskva.
33. Tomanović-Mihajlović, S. (2000). Young People's Participation within the Family: Parents' Accounts'. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 151.
34. Zahn, M. (2005). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961–975.

A. Lapienienė, G. Merkys

The Differences of Children Cultural Capital in Urbanised and Non-Urbanised Regions of Lithuania (International Analyses of Reading Capabilities Pirls 2006)

Summary

The attention to children's reading abilities nowadays is increasing all over the world for one simple reason: children read less and less, the book is being replaced by information technologies, busy parents do not have time to read books together with their children, to discuss the literary characters and their actions as well as literary situations. The reading indicators constantly are diminishing. The cultural capital of family is one of the most important factors impacting child's reading abilities and one's scholarly achievements.

The analysis using such method provides possibility to show the model of reading by children who attend village, small town or city schools and to pay attention to the index and factors of cultural capital of children that determines model's distribution.

The children of village schools have quite poor educational resources at home: low number of books and books for children. They also have less personal books than the children from a small town or city.

The children attending village schools consider their own reading abilities to be rather poor, however they willingly talk about books with their friends and they would gladly accept the book if one would be given as a gift. Village schools children prefer reading fiction literature, but children from small town or city schools have other preferences.

They read "tales" and "novels" as well as "books that describe various things"

The children from small town or city schools prefer reading magazines than fiction that they read "daily or almost daily". They also would rather not read newspapers and booklets as well as catalogues. The children from schools of the three types mentioned above spend much time reading the texts displayed on the monitor and many of them read only when it is compulsory. Children's attitudes towards reading are greatly influenced by their parents' approach to reading and common activity with child, and in particular that early activity when a child learns to read. The parents of children attending village schools pay bigger attention to children's reading. They more often listen to how their child reads than the parents of children from small town or city schools do as well as talk with child about various things. The data of analyses revealed that the differences of cultural capital of family are determined not by residential area, but by culture: parents' background, number of books at home, attitude to reading and available economic resources.

The child's early cultural stage that continues for entire life is very important for evolution of personality.

This early cultural recognition reflects universal human values, individual proper cultural process and diversi-

ty of cultural forms as well as each child's different cultural experience.

Reading as an active form of culture is rather mutable phenomenon of socioculturally determined social classes and their members as well as of readable texts and reading practice that underlines cultural and socioeconomical differences.

The children's achievements in and abilities of reading are not momentary, it is the long lasting process that reveals itself through certain environmental factors that first of all are influenced by adults (such as parents and teachers), therefore that interaction is significant to child's social life both in present and in future.

On the other hand, these achievements are different because children develop their reading abilities in different contexts – of home and of school – in clearly defined activities (e.g. reading during the lessons) as well as in less defined activities (reading during free time). Nevertheless, children's cultural capital is being impacted not only by home and school, but also by wider environment in which they live and learn.

Individual achievements of children in reading are significant for their socialization; they become more able to make further decisions.

Keywords: cultural capital, reading, ability of reading, city-country differences.