

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOLOGIJOS FAKULTETAS

Ieva Ancevičiūtė

Kalbotyros (Taikomosios kalbotyros šaka) MA studijų programa

11 klasių mokinių skaitymo gimtąja lietuvių kalba gebėjimai

Magistro darbas

Darbo vadovė prof. dr. Loreta Vilkienė

Vilnius, 2021

Ieva Ancevičiūtė, *11 klasių mokinių skaitymo gimtąja lietuvių kalba gebėjimai*. Magistro darbas, vadovė prof. dr. Loreta Vilkienė, Vilniaus universitetas, Taikomosios kalbotyros institutas, Vilnius 2021, 113 p.

Raktažodžiai: skaitymas, skaitomo teksto supratimas, skaitymo gebėjimai, gebėjimas suprasti esmę, gebėjimas suprasti svarbias detales, gebėjimas interpretuoti, gebėjimas rasti argumentus, gebėjimas daryti išvadas.

Anotacija

Šiame darbe tiriama 11 klasių mokinių skaitymo gimtąja lietuvių kalba gebėjimai. Keliamas tikslas – išsiaiškinti, kaip Lietuvos 11 klasių mokiniai yra išsiugdę skaitomo teksto supratimo gimtąja kalba gebėjimus, be to, nustatyti, ar vienodai gerai išsiugdę konkretūs gebėjimai, buvo siekiama patikrinti ir tai, ar įvairūs gebėjimai vienodai reiškiasi nelygu teksto tipas; taip pat ieškoma atsakymo į klausimą, ar Vilniaus ir mažų Lietuvos miestų tiriamųjų grupės analizuojamu požiūriu skiriasi ir, jei taip, tai kuo, be to, keliamas ir tikslas pateikti įžvalgų, kurie sociolingvistiniai veiksniai mokinių skaitymo gebėjimams daro reikšmingą įtaką. Šio darbo tiriamoji medžiaga – 120 baigiamųjų klasių mokinių atsakymai į sociolingvistinį klausimyną ir skaitymo gebėjimų testo atlikčių rezultatai (1800 atsakymų į klausimus), kurie analizuoti aprašomosios ir išvadų statistikos metodais. Siekiant patikrinti, kurie sociolingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką mokinių skaitymo gebėjimams, atlikta Puasono regresinė analizė. Abiejų grupių rezultatai palyginti *Stjudento t-testu*. Tyrimo duomenys apdoroti statistinės analizės programa *RStudio*. Rezultatų analizė atskleidė, kad visų skaitymo gebėjimų požiūriu dominuoja tinkamų skaitomo teksto supratimo gebėjimų atskleistumas, t. y. didesnės dalies mokinių buvo pateikti tinkami atsakymai į klausimus. Taip pat pastebėta, kad geriausiai mokiniai yra išsiugdę gebėjimus suprasti svarbias detales ir rasti argumentus, o labiausiai jiems stinga gebėjimų tinkamai interpretuoti teksto mintis ir daryti išvadas. Nustatyta, kad tyrime dalyvavusių Vilniaus ir mažų miestų respondentų skaitymo gebėjimai yra panašūs. Taip pat bendri vaikinų skaitymo gebėjimų testo rezultatai yra statistiškai reikšmingai žemesni nei merginų. Be to, mokinių skaitymo gebėjimams apskritai statistiškai reikšmingą įtaką daro lyties veiksnys ir grožinės literatūros skaitymas savo malonumui kartais, dažnai ir visada. Šis darbas gali būti naudingas ir aktualus skaitymą bei skaitymo gebėjimus analizuojantiems tyrėjams, lietuvių kalbos mokytojams ir lietuvių kalbos ugdymo programų rengėjams.

Turinys

Įvadas	4
1. Teoriniai mokinių skaitymo gebėjimų tyrimo pamatai	10
1.1. Skaitymo konstruktas	10
1.1.1. Skaitymo samprata ir ypatybės.....	10
1.1.2. Skaitymo supratimo veiklos pamatai	16
1.1.3. Skaitymo gebėjimai.....	17
1.2. Teksto tipai.....	22
1.3. Veiksniai, darantys įtaką skaitomo teksto supratimui	24
2. Skaitymo gebėjimų tyrimo ir jo rezultatų aprašymas.....	28
2.1. Tyrimo instrumentas	28
2.2. Tyrimo dalyviai	30
2.3. Duomenų rinkimo procedūra	31
2.4. Duomenų apdorojimo procedūra.....	33
2.5. Tyrimo rezultatai	34
2.5.1. Bendri mažų miestų ir Vilniaus gimnazijų mokinių skaitymo gebėjimų testo rezultatai.....	34
2.5.2. Konkrečių skaitymo gebėjimų analizė	37
2.5.2.1. Gebėjimas suprasti esmę	38
2.5.2.1.1. Gebėjimas suprasti pirmo teksto esmę	40
2.5.2.1.2. Gebėjimas suprasti antro teksto esmę	42
2.5.2.1.3. Gebėjimas suprasti trečio teksto esmę.....	44
2.5.2.2. Gebėjimas suprasti svarbias detales	47
2.5.2.2.1. Gebėjimas suprasti pirmo teksto svarbias detales	48
2.5.2.2.2. Gebėjimas suprasti antro teksto svarbias detales.....	51
2.5.2.2.3. Gebėjimas suprasti trečio teksto svarbias detales.....	52
2.5.2.3. Gebėjimas interpretuoti	54
2.5.2.3.1. Gebėjimas interpretuoti pirmo teksto mintį.....	56
2.5.2.3.2. Gebėjimas interpretuoti antro teksto mintį.....	58
2.5.2.3.3. Gebėjimas interpretuoti trečio teksto mintį	60
2.5.2.4. Gebėjimas rasti argumentus	62
2.5.2.4.1. Gebėjimas rasti argumentus pirmame tekste.....	64
2.5.2.4.2. Gebėjimas rasti argumentus antrame tekste	67
2.5.2.4.3. Gebėjimas rasti argumentus trečiame tekste	68
2.5.2.5. Gebėjimas daryti išvadas.....	71
2.5.2.5.1. Gebėjimas daryti išvadas iš pirmame tekste pateiktos informacijos	72
2.5.2.5.2. Gebėjimas daryti išvadas iš antrame tekste pateiktos informacijos	76

2.5.2.5.3. Gebėjimas daryti išvadas iš trečiame tekste pateiktos informacijos.....	79
2.5.3. Sociolingvistinės apklausos rezultatai.....	82
2.5.3.1. Sociolingvistinės apklausos atsakymų apie skaitymo įpročius laisvalaikiu rezultatai	82
2.5.3.2. Sociolingvistinių veiksnių įtaka konkreiems skaitymo gebėjimams.....	86
2.5.3.3. Sociolingvistinių veiksnių įtaka skaitymo gebėjimams	91
Išvados.....	95
Literatūros sąrašas	101
Priedas	105
Santrauka.....	112
Summary	113

Įvadas

Darbo aktualumas ir naujumas. Kas trejus metus Europos bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (toliau – EBPO) atlieka Tarptautinį penkiolikmečių tyrimą (toliau – PISA (angl. *Programme for International Student Assessment*)), kuriame dalyvauja 79 šalys, tarp jų ir Lietuva. Tyrimu siekiama įvertinti bebaigiančiųjų privalomąjį ugdymą mokinių žinias, gebėjimus ir nuostatas. Tikrinamos įvairios penkiolikmečių kompetencijos: skaitymo gebėjimai, matematinis ir gamtamokslinis raštingumas, taip pat pasirinkta inovatyvi sritis, pavyzdžiui, finansinis raštingumas. Paskutiniame 2018 m. vykdytame tyrime skaitymo gebėjimai buvo pagrindinė tyrimo sritis¹, o matematinis ir gamtamokslinis raštingumas – papildomos. Taigi remiantis 2018 m. atlikto tyrimo, kuriame dalyvavo 6885 mokiniai iš 364 Lietuvos mokyklų, duomenimis, „Lietuvos rezultatai statistiškai reikšmingai aukštesni už 40 šalių, o žemesni – už 28 šalių“ (Dukynaitė, Valavičienė 2019: 8), bet Lietuvos mokinių skaitymo gebėjimų rezultatai už EBPO šalių vidurkį yra statistiškai reikšmingai žemesni. Taip pat PISA duomenų analizė atskleidė, kad Lietuvos kaimų ir miestelių mokinių skaitymo gebėjimų patikrinimo rezultatai yra žemesni už EBPO vidurkį ir už sostinės bei didesnių miestų mokinių rezultatus. Be to, pastebėta, kad už Lietuvos vidurkį yra aukštesni ne mažiau kaip pusės sostinės ir kitų didžiųjų miestų mokinių rezultatai, o Lietuvos vidurkiui tik artimi pusės ar daugiau nei pusės miestelių mokinių rezultatai. Taip pat, kaip ir visose kitose tyrime dalyvavusiose šalyse, Lietuvoje merginų skaitymo gebėjimai yra statistiškai reikšmingai aukštesni nei vaikinų (plačiau žr. PISA 2018)². Vis dėlto PISA tyrimo vykdytojai nepateikia įžvalgų, kodėl taip yra, aiškiai neatsakoma į klausimą, kurie konkrečiai skaitymo gebėjimai yra netvirti ar pakankamai neišugdyti. Šio darbo autorės nuomone, svarbu ne tik atskleisti, koks yra bendras mokinių skaitymo gebėjimų lygis, bet ir išsiaiškinti, kokių konkrečiai skaitymo gebėjimų (suprasti esmę, suprasti svarbias detales, interpretuoti, rasti argumentus, daryti išvadas) stokoja mokiniai, kad juos tikslingai būtų galima ugdyti mokyklose. Be to, aktualu žinoti, kurie sociolingvistiniai veiksniai gali daryti reikšmingą įtaką mokinių skaitymo gebėjimams. Todėl šio darbo autorė išsikėlė tikslą ieškoti atsakymų į tokius aktualius klausimus, suprasdama, kad atliekamas tyrimas nėra tokio masto kaip PISA, tačiau, manytina, gali atskleisti tam tikras tendencijas.

Kitų kalbų tyrėjai skaitymo konstrukta ir gebėjimus aktyviai analizuoja įvairiais aspektais. Pavyzdžiui, William'o Grabe'o (1991, 2002, 2008), Grabe'o ir Fredericka'os L. Stoller (2002, 2011, 2013, 2020) skaitymo konstruktas aptartas įvairiausiai pjūviais, analizuotas pats skaitymo procesas, jį veikiantys socialiniai veiksniai, iš psicholingvistikos perspektyvos nagrinėta, kaip tai

¹ Skaitymo gebėjimai kaip pagrindinė tyrimo sritis buvo 2000 m., 2009 m. ir 2018 m.

² Informacija apie EBPO PISA (2018) rezultatus ir tendencijas iš: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/2306_8770b812f802657fab599b26ecb77ca3.pdf, žiūrėta 2020-10-24.

veikia individualiu lygmeniu, įvardyti skaitymo tikslai, detaliau aprašyti gebėjimai, žinios ir įgūdžiai, reikalingi skaitomam tekstui suprasti, lygintas skaitymas gimtąja ir svetimąja kalbomis, taip pat aptarti skaitymo mokymo ir mokymosi procesai. Šių tyrėjų ir Timothy'o V. Rasinsky'o, Ray'aus Reutzel'o, David'o Chard'o, Sylvia'os Linan-Thompson (2011), Grabe'o (2010), Roxane F. Hudson, Paige C. Pullen, Holly Lane (2013), Gökhan Ari (2017) analizuota sklandaus skaitymo samprata, jo ypatybės. Feng Liu (2010) aprašyti skaitymo gebėjimai, būdai, strategijos. Vieno iš svarbiausių tyrėjų kalbos vertinimo srityje J. Charles'o Alderson'o, taip pat Fernandes'o Arung'o (2013), Grabe'o ir Xiangying Jiang (2014) aptartas skaitymo vertinimas ir testavimas. Grabe'o, Stoller (2011), Amy M. Elleman ir Eric'o L. Oslund'o (2019) pateikta skaitymo suvokimo tyrimų apžvalga, aptarti reikšmingi skaitymo suvokimo komponentai. Michael'io L. Kamil'o ir kolegų (2011) pristatyta skaitymo tyrimų raida, istorija bei metodologija. Barabara'os R. Foorman, Carol M. Connor (2011) aptarti pradinukų, Patricia'os A. Alexander, Emily Fox (2011) – paauglių, o Greg'o Brooks'o (2011) – suaugusiųjų skaitymo gebėjimai, su jais susiję tyrimai ir problemos. Nell K. Duke, Joanne Carlisle (2011), Keiko Koda'os (2013) nagrinėtas skaitymo supratimo procesas. Theresa'os A. Roberts, Catherine Christo, John'o A. Shefelbine'o (2011) analizuotas skaitymo pagrindu laikomas žodžių atpažinimas ir su juo susijusios problemos. Panašus aspektas – automatinis, greitas žodžių atpažinimas – vienas iš svarbiausių teksto supratimą palengvinančių veiksnių – nagrinėtas Anne E. Cunningham, Ruth G. Nathan, Katie Schmidt Raher (2011). Vykdydami akių judesių tyrimus Stephan'as Bax'as (2013), Tineke Brunfaut, Gareth'as McCray'us (2015) aiškinosi, kokie kognityviniai procesai vyksta tiriamiesiems atliekant skaitymo užduotis. Taigi minėtų mokslininkų apibrėžta skaitymo samprata, aptartas skaitymo procesas, tikslai, įvardyta, kokie gebėjimai, įgūdžiai ir žinios reikalingi, norint suprasti tekstą ir t. t. Tyrimų gausa rodo, kad su skaitymo gebėjimais susiję klausimai yra aktualūs įvairiose šalyse ir domina skirtingų sričių – lingvistikos, psichologijos, psicholingvistikos, pedagogikos, svetimųjų kalbų įsisavinimo – tyrėjus. Kaip teigia Alderson (2000), skaitymas yra labiausiai ištirta kalbinės veiklos rūšis, tačiau ir vis dar kelianti daugiausia klausimų. Tai viena iš sudėtingiausių kognityvinių veiklų, kuria žmogus užsiima, todėl sunku ją tirti, jos mokytį.

Vis dėlto Lietuvoje panašaus pobūdžio tyrimų nėra tiek daug. Nuo 2006 m. Lietuva dalyvauja kas trejus metus vykdomame jau minėtame Tarptautiniame penkiolikmečių tyrime (2006, 2009, 2012, 2015, 2018). O nuo 2001 m. kas penkerius metus įvairiose šalyse, tarp jų ir Lietuvoje, atliekamas tarptautinis ketvirtokų skaitymo gebėjimų tyrimas (PIRLS (angl. *Progress in International Reading Literacy Study*) (2001, 2006, 2011, 2016). Pasakytina, kad tyrimų rezultatai tiesiog atskleidžia esamą padėtį, tačiau duomenys mokslininkų nėra giliau analizuojami. Vis dėlto nors ir nelabai daug, tačiau esama ir kitų su skaitymu susijusių tyrimų, pavyzdžiui, Ramunė

Civinskienė (2005) analizavo, kaip gebėjimas skaityti veikia mokinių mokymosi sėkmę. Giedrės Knizikevičiūtės ir Aleksandro Veličkos (2006) aptarti skaitymo kaip kalbinės veiklos esminiai bruožai, skaitymo rūšys. Ritos Melienės (2008) daktaro disertacijoje analizuotas teksto supratimo gebėjimų ugdymas ir skaitymo motyvacijos stiprinimas mokant(is) metakognityvinių skaitymo strategijų heterogeninėje klasėje. Irma Babachinienė (2014), interpretuodama 2012 m. nacionalinio mokinių pasiekimų patikrinimo rezultatus, savo magistro darbe tyrė mokytojų kompetencijos įtaką 4 klasės mokinių skaitymo pasiekimų rezultatams. Ingridos Balčiūnienės, Sergej'aus R. Oganov'o ir Aleksandr'o N. Kornev'o (2015) analizuoti gerai ir silpnai skaitančių studentų kalbiniai ir kognityviniai rašytinio teksto suvokimo ypatumai, tiksliau, siekta nustatyti, kaip kognityviniai veiksniai (darbinė atmintis, kalbinis loginis mąstymas ir nekalbinis intelektas) yra susiję su rašytinio teksto suvokimu. Elenos Marcelionienės (2016) aptarta šiuolaikinė skaitymo samprata ir skaitymo gebėjimų ugdymo strategijos. Skaitymo įgūdžiai iš psichologijos perspektyvos tirti Katažynos Labanienės ir Gražinos Gintilienės (2018), jos nagrinėjo pirmokų skaitymo lietuvių kalba įgūdžius prognozuojančius veiksniai: girdimojo apdoravimo, fonologinius ir kalbinius. Taip pat Katažynos Labanienės (2020) daktaro disertacijoje analizuoti skaitymo sunkumų prognostiniai veiksniai ikimokykliniame amžiuje. Matyti, kad Lietuvoje skaitymas tirtas, bet vis dėlto galima sakyti, kad nelabai aktyviai ir kryptingai, todėl lieka įvairių neatsakytų klausimų. Galima teigti, kad išsamesnių įžvalgų pateikiančių tyrimų apie konkrečius moksleivių skaitymo gebėjimus Lietuvoje nėra. Taigi šio darbo autorė siekė papildyti Lietuvos tyrėjų darbus, skirtus skaitymui analizuoti, kaip jau minėta, siekdama atsakyti į klausimą, kurie skaitymo gebėjimai išsiugdyti Lietuvos – sostinės ir nedidelių miestų gimnazijų – mokinių, o į kurių ugdymą dar turėtų būti sutelkta daugiau dėmesio.

Darbo objektas, tikslas ir uždaviniai. Šio darbo **objektas** – trijų Vilniaus ir dviejų mažų Lietuvos miestų gimnazijų 11 klasių mokinių skaitymo gebėjimai. Darbo **tikslas** – išsiaiškinti, kaip Lietuvos 11 klasių mokiniai yra išsiugdę skaitomo teksto supratimo gimtąja kalba gebėjimus, be to, nustatyti, ar vienodai gerai išsiugdyti konkretūs gebėjimai: 1) suprasti teksto esmę, 2) suprasti svarbias detales, 3) interpretuoti teksto mintis, 4) rasti argumentų ir 5) daryti išvadas, patikrinti, ar šie gebėjimai vienodai reiškiasi nelygu teksto tipas; taip pat atsakyti į klausimą, ar Vilniaus ir mažų Lietuvos miestų tiriamųjų grupės analizuojamu požiūriu skiriasi ir, jei taip, tai kuo, be to, pateikti įžvalgų, kurie sociolingvistiniai veiksniai mokinių skaitymo gebėjimams daro reikšmingą įtaką.

PISA (2018) tyrimas leistų daryti prielaidą, kad geresnius gebėjimus turbūt atskleis sostinės gimnazijų mokiniai, tačiau šio darbo autorė mano, kad 11 klasių mokinių, sąmoningai pasirinkusių tęsti mokslus gimnazijose, rezultatai gali atskleisti kitokią situaciją nei PISA tyrimas. Reikia pasakyti, kad atliekant PISA tyrimus, analizuojami tik penkiolikmečių skaitymo gebėjimai. Vadinasi, yra galimybė, kad dalis mokinių po pagrindinio ugdymo, kuris Lietuvoje yra privalomas

ir trunka iki 10 klasės³, išeina į profesinio rengimo centrus arba lieka vidurinėse mokyklose, o ne tęsia mokymąsi gimnazijose. Taip pat šio tyrimo dalyviai yra vyresni, jau peržengę privalomojo ugdymo slenkstį, pasirinkę mokytis gimnazijose (be to, tiriamos tik 5 gimnazijos), todėl tiriamųjų grupė gali būti stipresnė nei PISA tyrimo. Taigi aprašomo tyrimo rezultatai gali skirtis nuo PISA tyrimo rezultatų. Kad tikslas būtų pasiektas, kelti tokie **uždaviniai**:

1. Sudaryti skaitymo gebėjimų testą⁴ ir parengti sociolingvistinį klausimyną.
2. Prieš atliekant testą su respondentais, išbandyti jį su testavimo specialistais ir su kontroline grupe.
3. Surinkti po 60 mokinių (30 merginų ir 30 vaikų) atlikčių tyrime dalyvaujančiose Vilniaus ir mažų Lietuvos miestų gimnazijose.
4. Įvertinti mokinių atsakymus nustatant, kurie jų rodo tinkamą konkretų gebėjimą, kurie – dalinį, o kurie – neatskleistą, tai sukoduoti bei suvesti į *Microsoft Excel* lentelines skaičiuokles ir taip parengti duomenis analizei.
5. Išanalizuoti duomenis aprašomosios statistikos metodu ir išsiaiškinti, kaip abiejų tiriamųjų grupių mokiniai yra išsiugdę konkrečius skaitymo gebėjimus (suprasti esmę, suprasti svarbias detales, interpretuoti, rasti argumentus ir daryti išvadas). Taip pat išvadų statistikos metodu (atliekant *T* testą) patikrinti rezultatų statistinį reikšmingumą.
6. Išsiaiškinti, ar tiriamųjų skaitymo gebėjimų kokybė nesiskiria nelygu teksto tipas: pasakojimas, aprašymas ar samprotavimas, nes darbo autorės daroma prielaida, kad teksto tipas gali veikti konkrečius skaitymo gebėjimus.
7. Pasitelkus *RStudio* programą atlikti duomenų regresinę analizę ir pateikti įžvalgų, kokie sociolingvistiniai veiksniai (lytis, mokyklos vietovė, skaitymo įpročiai laisvalaikio) daro reikšmingą įtaką konkrečioms mokinių skaitymo gebėjimams, nes remiantis minėto PISA (2018) tyrimo rezultatais, merginų skaitymo gebėjimai yra geresni nei vaikų, o kaimų ir miestelių mokinių rezultatai žemesni už sostinės ir didesnių miestų mokinių rezultatus.

Tiriamoji medžiaga ir metodai. Tiriamąją medžiagą sudaro 120 mokinių atsakymai į sociolingvistinį klausimyną ir skaitymo supratimo gebėjimų tikrinimo testo atliktys (1800 atsakymų į klausimus). Tiriamoji medžiaga darbo autorės rinkta trijose Vilniaus ir dviejose mažų Lietuvos miestų gimnazijose 2021 metų vasario ir kovo mėnesiais. Apibrėžiant miesto sampratą šiame darbe remiamasi Lietuvos Respublikos teritorijos administracinių vienetų ir jų ribų įstatymu (2016 m.). Antrame šio įstatymo straipsnyje miestas apibrėžiamas kaip „kompaktiškai užstatyta gyvenamoji

³ Plačiau apie pagrindinį ugdymą žr. <https://www.smm.lt/web/lt/tevams/tevams-pagrindinis-ugdymas>.

⁴ Plačiau apie testą žr. 2.1. skyriuje.

vietovė, kurioje gyvena 3000 ir daugiau gyventojų, iš kurių daugiau kaip 2/3 dirbančiųjų dirba pramonės, statybų, prekybos, valdymo, aptarnavimo, švietimo ir kultūros srityse⁵. Paminėtina, kad aprašomame tyrime sutiko dalyvauti trys Vilniaus ir dvi miestų (gyventojų skaičius 8150, 8346)⁶ mokyklos. Šiame darbe, kaip jau buvo galima pastebėti, minėtą dviejų miestų imtį nuspęsta vadinti mažų miestų imtimi.

Duomenys tyrimui rinkti mokyklose⁷, priimančiose visus mokinius, po aštuntos klasės neatsirenkančiose jų pagal mokymosi rezultatus, pažymių vidurkius (pažangumą), nerengiančiose specialiųjų stojamųjų egzaminų. Iš viso tiriami 120 baigiamųjų klasių mokinių – 60 iš Vilniaus ir 60 iš mažų miestų gimnazijų, po 30 merginų ir 30 vaikinų iš abiejų grupių – atlikčių rezultatai. Visų 120 respondentų amžius nuo 17 iki 18 m. (vidurkis – 17,14 m.). Kaip minėta, PISA ir šiame darbe aprašomo tyrimo dalyvių amžius skiriasi, pastarieji yra vyresni, vadinasi, jų skaitymo gebėjimai yra ugdomi ilgiau. Taigi abi mokinių grupės – sostinės ir mažų miestų – suderintos lyties ir amžiaus aspektais. Tačiau pabrėžtina, kad darbe analizuojama ne reprezentatyvioji, o patgioji respondentų imtis, t. y. tyrime sutikusių dalyvauti gimnazijų mokinių atliktys. Pasakytina, kad tyrimas buvo visiškai anonimiškas, taip pat mokiniai turėjo galimybę tyrime nedalyvauti. Tiksliau, iš respondentų buvo gautas sutikimas dalyvauti tyrime, t. y. jie teste turėjo pažymėti, kad sutinka arba nesutinka, kad jų atsakymai būtų analizuojami ir naudojami magistro darbo tyrimo tikslams.

Kaip jau buvo minėta, vykdant tyrimą taip pat atlikta nedidelės apimties sociolingvistinė apklausa. Įvairių tyrėjų (Guthrie, Alvermann, 2000; Cox, Guthrie, 2001; Krashen, 2004; Clark, Rumbold, 2006) tyrimai rodo, kad skaitymas savo malonumui daro teigiamą įtaką skaitomo teksto suvokimui. Todėl ir šio darbo sociolingvistiniame klausimyne dėmesys sutelktas į su skaitymu susijusį mokinių elgesį, tiksliau, skaitymo įpročius laisvalaikio. Taigi buvo daroma prielaida, kad įvairių šaltinių skaitymas savo malonumui gali daryti teigiamą įtaką konkretiems mokinių skaitymo gebėjimams. Taip pat remiantis jau minėto EBPO PISA (2018) tyrimo rezultatais žiūrėta, kaip konkretūs skaitymo gebėjimai susiję su lyties veiksniu, vietovės, kurioje mokiniai lanko mokyklą, dydžiu (Vilnius, mažas miestas).

⁵ Plačiau apie Lietuvos Respublikos teritorijos administracinių vienetų ir jų ribų įstatymą žr. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActPrint/lt?jfwid=f4nne7ofx&documentId=82dd8bc0fd4b11e5bf4ee4a6d3c3db874&category=TAP>, žiūrėta 2020-10-24.

⁶ Remiantis 2021 m. Statistikos departamento duomenimis. Plačiau apie gyventojų skaičių ir sudėtį žr. https://www.stat.gov.lt/home?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_returnToFullPageURL=https%3A%2F%2Fwww.stat.gov.lt%2Fhome%3Fp_auth%3DA7cck1vx%26p_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D1%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_state_rcv%3D1&_101_assetEntryId=2922663&_101_type=content&_101_groupId=10180&_101_urlTitle=temines-lenteles-gyventoja-1&inheritRedirect=true, žiūrėta 2021-03-01

⁷ Plačiau apie duomenų rinkimo procedūrą žr. 2.3. skyriuje.

Tiriamųjų atsakymai į sociolingvistinės anketos klausimus ir skaitymo gebėjimų testo rezultatai pirmiausia buvo suvesti į *Microsoft Excel* lentelines skaičiuokles ir tada analizuoti aprašomosios ir išvadų statistikos metodais. Be to, siekiant patikrinti, kurie sociolingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką mokinių skaitymo gebėjimams, atlikta Puasono regresinė analizė. Statistinis abiejų grupių rezultatų reikšmingumas tikrintas naudojant *Stjudento t kriterijų*. Duomenys apdoroti statistine duomenų analizės programa *RStudio* (3.6.1 versija, 2019-07-05). Vertinant mokinių atsakymus ir nustatant, ar gebėjimas atskleistas, dalinis ar neatskleistas, atlikta kokybinė atsakymų analizė. Plačiau apie duomenų analizės procedūras rašoma 2.4. skyriuje.

Darbo struktūra. Šį rašto darbą sudaro teorinė ir tiriamoji dalys. Teorinėje dalyje aptariamas skaitymo konstruktas, detaliau aprašoma skaitymo samprata ir ypatybės, skaitymo gebėjimai, teksto tipai, apžvelgiami socialiniai veiksniai, darantys įtaką skaitymui. Tiriamojoje dalyje apibūdinamas tyrimo instrumentas – konkrečiai šiame darbe naudojamas sociolingvistinis klausimynas ir skaitymo gebėjimų testas, detaliai pristatomi tyrimo dalyviai, duomenų rinkimo ir apdorojimo procedūros, pateikiami bendri abiejų respondentų grupių viso testo bei konkrečių skaitymo gebėjimų analizės rezultatai, taip pat aptariami sociolingvistinės apklausos atsakymų apie skaitymo įpročius laisvalaikiu rezultatai, galiausiai analizuojama, kurie sociolingvistiniai veiksniai daro įtaką mokinių skaitymo gebėjimams. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados, 69 pozicijų literatūros sąrašas. Darbe yra 9 lentelės, 13 paveikslų ir 1 priedas.

Padėka. Šio darbo autorė nuoširdžiai dėkoja trims Vilniaus ir dviem mažų miestų mokykloms, sutikusioms dalyvauti tyrime. Taip pat autorė dėkoja Vilniaus universiteto Filologijos fakulteto dėstytojai, testavimo specialistei Joanai Pribušauskaitei, kuri padėjo rengiant skaitymo gebėjimų testą, sutikusi įvertinti, kokie gebėjimai tikrinami konkrečiu klausimu. Tai buvo labai svarbi pagalba, leidusi šio darbo autorei jaustis tvirčiau. Taip pat labai ačiū ir dėstytojai Justinai Bružaitėi-Liseckienei už individualias konsultacijas regresinės analizės klausimais ir pagalbą rašant šį darbą bei dr. Laurai Vilkaitei-Lozdienei už pasidalijimą mokymo priemonės apie regresinę analizę rankraščiu.

1. Teoriniai mokinių skaitymo gebėjimų tyrimo pamatai

1.1. Skaitymo konstruktas

1.1.1. Skaitymo samprata ir ypatybės

Šiame darbe, kaip jau minėta įvade, tiriami kelių Vilniaus ir mažesnių miestų gimnazijų 11 klasių mokinių skaitymo gimtąja lietuvių kalba gebėjimai. Taigi tyrimo dėmesio centre yra skaitymas – viena iš keturių kalbinės veiklos rūšių, be jos, dar įprasta skirti klausymą, kalbėjimą ir rašymą. Skaitymas ir klausymas yra receptyvosios kalbinės veiklos rūšys, o kaip teigiama *Lingvodidaktikos terminų žodyne* (toliau – LTŽ), recepcija yra interaktyvus procesas, tai kalbinė veikla „kuria priimama informacija, suprantamas sakininis ar rašytinis tekstas“ bei autoriaus intencija (LTŽ 2012: 78, 169). Rašymas ir kalbėjimas laikomi produktyviosiomis kalbinės veiklos rūšimis, jomis „reiškiamos mintys, kuriamas sakininis ar rašytinis tekstas (ibid.: 78). Kadangi šiame darbe analizuojamas skaitymas yra recepcinė veikla, aktualu detaliau aptarti jos ypatybes.

Pradėti reikėtų nuo to, kad skaitytojas ar klausytojas, siekdamas suprasti tekstą bet kuria kalba, kaip teigia Joana Pribušauskaitė (2009), nesąmoningai pakaitomis visuomet taiko du supratimo modelius:

- *iš apačios į viršų* – dekoduojami parašyti ar pasakyti žodžiai, sakiniai, tiksliau, remiantis teksto raiška, t. y. pasitelkiant lingvistinę kompetenciją, išskiriami žodžiai, sakiniai, nustatomos siejimo taisyklės ir t. t.;
- *iš viršaus į apačią* – remiantis pamatinėmis žiniomis, tema, situacija, aktyviai konstruojama reikšmė, kitaip tariant, iš teksto gaunama informacija papildoma pamatinėmis žiniomis apie dalyką, kontekstą, taip pat pasitelkiamos bendrosios kompetencijos (Pribušauskaitė 2009: 105).

Taigi nesvarbu, kuria kalba skaitomas tekstas, siekiant jį suprasti, visuomet bus taikomi abu supratimo modeliai. Iš tikrųjų individas negalėtų suprasti teksto, jei nebūtų išsiugdęs lingvistinės kompetencijos, nemokėtų dekoduoti parašytų žodžių, be to, negebėtų remtis tiek iš teksto gaunama informacija, tiek pamatinėmis žiniomis, situacija, tema ir kt. Vis dėlto pirmasis modelis – *iš apačios į viršų* – galbūt gali būti aktualesnis gimtakalbiui mokantis skaityti arba svetimšios kalbos besimokančiajam. O šiame darbe aprašomo tyrimo kontekste galbūt vis dėlto aktualesnis antrasis supratimo modelis. Verta pasakyti, kad interpretuodami, darydami išvadas, mokiniai kartais nutolsta nuo teksto, tiesiog plėtoja temą, situaciją, patirties žinias, todėl, spėtina, veiksmingai negeba taikyti *iš viršaus į apačią* modelio.

Taip pat svarbu pasakyti, kad užsiimant recepcine veikla – skaitymu ar klausymu – pirmiausia „įvertinamas kontekstas, suaktyvinama tinkama kognityvinė schema – taip, remiantis išoriniu ir vidiniu kontekstu, prognozuojama, kaip organizuotas tekstas ir koks galimas jo turinys“ (ibid.). Vėliau klausoma ar skaitoma nuolat tikrinant, kiek tai, kas nauja, atitinka pirminį spėjimą. Kai tam tikras tekstas perskaitomas ar išklausomas, tikrinama, ar viskas suprasta. Jei vis dėlto tai, kas suprasta (rezultatas) skiriasi nuo to, kas buvo numatyta, ko tikėtasi (lūkesčių), tuomet hipotezė peržiūrima. Nors gali atrodyti, jog užsiimant recepcine veikla – skaitymu ar klausymu – informacija priimama gana pasyviai, vis dėlto akcentuotina, kad joks informacijos priėmimas nėra pasyvus (ibid.: 104–105). Galima įvardyti bent keletą svarbiausių recepcijos (arba supratimo) komponentų:

- vizualų ar audityvų – grafemų ir fonemų skyrimą, t. y. raidžių ir garsų identifikavimą;
- semantinį – žodžių, žodžių junginių reikšmės supratimą;
- sintaksinį – sintaksinių ryšių tarp atskirų elementų nustatymą ir jų reikšmės suvokimą;
- paradigminį – teksto komunikacinio tikslo, autoriaus intencijos nustatymą;
- kognityvinį – teksto apdorojimą remiantis pamatinėmis žiniomis ir kognityvinėmis schemomis, taip pat sakinės kalbos teksto žanrų ir jų sintaksės bei leksikos ypatybių žinojimą (Priušauskaitė 2009: 104–105, LTŽ 2012: 169).

Taigi tiksliausiai recepciją galima apibūdinti kaip daug komponentų apimančią kalbinę veiklą, kaip sudėtingą konkretaus teksto, skaitančiojo ar klausančiojo ir konteksto sąveikos rezultatą (ibid.: 169).

Kadangi šiame darbe analizuojami mokinių skaitymo gebėjimai, aktualu aptarti pačią skaitymo sampratą. Pasakytina, kad psicholingvistikos moksle skaitymas, kaip teigiama LTŽ, pirmiausia laikomas kalbine protine veikla, neuropsichologiniu procesu, kai siekiant suprasti tekstą, jo esmę, svarbias detales ar skaitant kitam tikslui, dekoduoja raštu užfiksuota informacija. Skaitymas⁸ suvokiamas kaip interaktyvus procesas, nes skaitant su pamatinėmis žiniomis nuolat siejama teksto informacija, taigi tai yra sąveika tarp žmogaus jau turimų žinių ir teksto turinio. Lingvodidaktikos srityje skaitymas apibrėžiamas kaip kalbinės veiklos rūšis, kalbos vartojimo būdas, kalbos mokėjimo forma. Pasakytina, kad skaitymas – tai ir mokinio gebėjimas „savarankiškai gauti informaciją, suvokti turinį, pateiktą rašytiniame tekste“ (LTŽ 2012: 181). Taigi psicholingvistai ir lingvodidaktai tą patį skaitymo procesą apibrėžia iš skirtingų perspektyvų. Nors šio darbo tyrimas yra lingvodidaktikos srities, siekiant išsiaiškinti, kokie yra gimnazistų skaitymo gebėjimai, be to, paaiškinti patį skaitymo procesą, neišvengiamai pasitelkiamas ir psicholingvistų požiūris.

⁸ Šiame darbe sąvokos *skaitymas*, *skaitymo supratimas*, *skaitomo teksto supratimas* vartojamos sinonimiškai.

Kaip teigia Grabe ir Stoller (2011: 3, 11), skaitymas yra gebėjimas suprasti rašytinio teksto reikšmę ir ją tinkamai interpretuoti. Tas teksto supratimas gali atsirasti ir tuomet, kai skaitytojas iš teksto gautą įvairią informaciją sujungia su tuo, kas jam jau yra žinoma (Koda 2005: 4). Vis dėlto mokslininkų manoma, kad skaitymas, jo supratimo gebėjimai yra itin sudėtingas konstruktas, todėl minėtų sampratų nepakanka norint užfiksuoti skaitymo sudėtingumą, suprasti, kas vyksta skaitant tekstą, kaip randasi jo supratimas. Įvairūs tyrėjai (Grabe, 1991, 2002, 2008; Koda, 2005; Hudson, 2007; Grabe, Stoller, 2011, 2020) kalba apie sklandaus skaitymo sampratą. Pasak jų, skaitymo suvokimas apibrėžtinai pagal rinkinį tam tikrų būtinų procesų, charakteristikų, kurių kiekvienu atskirai skaitymo esmė nenusakoma, tačiau pasitelkus juos visus kartu, galima gana tiksliai, visapusiškai apibūdinti būtent sklandaus skaitymo procesą. Tai reiškia, kad sklandus skaitymas yra sudėtingas įvairių procesų derinys⁹. Prieš pateikiant skaitymą apibūdinančių ir paaiškinančių procesų sąrašą, svarbu pasakyti, kad šiame darbe sklandumas suvokiamas kaip skaitymo ypatybė, atsirandanti, kai skaitytojų kognityvinė ir kalbinė sistemos yra išugdytos tiek, kad siekdami suprasti tekstą, jie gali pakankamai tiksliai ir greitai į jį reaguoti. Laisvai, sklandžiai skaitantieji geba vienu metu automatiškai apdoroti tekstą ir kartu suprasti bei reflektuoti sintaksines ir semantines teksto ypatybes (Rasinski et al. 2011: 286). Kitaip tariant, jie vienu metu veiksmingai taiko jau minėtus recepcinės veiklos suvokimo modelius. Šiame darbe aprašomo tyrimo dalyviai taip pat laikomi laisvai skaitančiais, nes yra lietuvių kalbos gimtakalbiai. Taigi sklandus skaitymas tai:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1) greitas procesas; | 6) lankstus procesas; |
| 2) veiksmingas procesas; | 7) vertinamasis procesas; |
| 3) supratimo procesas; | 8) mokymosi procesas; |
| 4) interaktyvus procesas; | 9) tikslingas procesas; |

⁹ Žvelgiant iš psicholingvistikos perspektyvos, sklandžiam ilgesnio teksto skaitymui ir suvokimui reikalingas veiksmingas kognityvinis apdorojimas, tiksliau tariant, reikalingi du pagrindiniai apdorojimo tipai:

- žemesnio lygmens apdorojimas (angl. *lower-level processing*) – tai labiau automatiniai kalbiniai procesai, apimantys tokius komponentus, kaip:
 - leksinė prieiga (raidžių, žodžių atpažinimas);
 - gramatinis (sintaksinis, morfologinis) nagrinėjimas;
 - semantinės propozicijos formavimas;
- aukštesnio lygmens apdorojimas (angl. *higher-level processing*) – paprastai reiškia supratimo procesus, kai labiau pasitelkiamos skaitytojo foninės žinios ir išvadų darymo gebėjimai. Šie procesai apima tokius komponentus:
 - teksto supratimo modelis (sakinio, pastraipos, teksto prasmės supratimas);
 - skaitytojo interpretacija apie teksto situacijos modelį;
 - foninių žinių pasitelkimas ir išvadų darymas;
 - stebėjimas ir vertinimas, ar perskaityta informacija yra suprantama (Grabe, Stoller 2011: 13–14).

Šie apdorojimo lygmenys nėra vienas už kitą geresni ar sudėtingesni. Tiek žemesnio, tiek aukštesnio lygmens apdorojimo procesai vyksta trumpalaikėje (darbinėje) atmintyje. Reikia pasakyti, kad iš esmės abu apdorojimo tipai yra susiję su jau minėtais suvokimo modeliais, tiksliau tariant, žemesnio lygmens apdorojimas gali būti laikomas *iš apačios į viršų*, o aukštesnio lygmens apdorojimas – *iš viršaus į apačią* suvokimo modeliu. Taigi tie patys suvokimo principai lingvodidaktų, ir psicholingvistų aptariami iš skirtingų perspektyvų.

5) strategiškas procesas;

10) kalbinis procesas (Grabe, Stoller 2011: 11).

Pirmiausia sklandus skaitymas yra **greitas** ir **veiksmingas** procesas. Kaip rodo tyrimai, daugumą tekstų, t. y. mokslinę, grožinę literatūrą, publicistiką, žmonės skaito gana dideliu, t. y. maždaug 200–300 žodžių per minutę, greičiu. Net medžiaga, susijusi su mokymusi ar darbu, yra skaitoma tokiu tempu, nebent susiduriama su sudėtinga ar nauja informacija ir aktyviai bandoma ją išmokyti (Grabe 2008: 14). Vadinasi, skaitymo tempas gali būti susijęs ir su skaitymo tikslu. Pavyzdžiui, jei skaitoma mokymosi tikslais, tekstas apdorojamas lėčiau. Skaitymas yra **veiksmingas** ne tik dėl bendro skaitymo tempo, bet ir dėl sklandžiai vienu metu veikiančių įvairių informacijos apdorojimo įgūdžių. Tai reiškia, kad skaitydamas individas vienu metu greitai ir automatiškai atpažįsta žodžius, atlieka gramatinę (sintaksinę, morfologinę) analizę, kuria reikšmes, suvokia tekstą, daro išvadas, kritiškai vertina gautą informaciją, tai, apie ką skaitoma, sieja su turimomis žiniomis (ibid.) Taigi galima sakyti, kad skaitant gimtąja ar gerai mokama svetimąja kalbomis visa tai atliekama vienu metu ir be didesnių pastangų. Žinoma, negimtakalbiui, jei jo kalbos mokėjimo lygis žemas, ar kalbos sutrikimų (aleksiją, disleksiją ir kt.) turinčiam individui gali kilti sunkumų greitai ir veiksmingai apdoroti bei suprasti teksto informaciją. Šio darbo autorės nuomone, tyrime dalyvavusių mokinių skaitymas taip pat buvo greitas ir veiksmingas: jie turėjo per 60 min. perskaityti tris tekstus ir atsakyti į klausimus. Taigi, kad tekstus sėkmingai suprastų, mokiniai turėjo žengti visus tuos žingsnius, kurie buvo išvardyti. Pabrėžtina ir tai, kad greitą gimnazistų skaitymo tempą lėmė ir tai, jog testą jie atliko savo gimtąja – lietuvių – kalba, be to, testas sudarytas iš mokiniams, tikėtina, gerai pažįstamo – publicistinio – stiliaus tekstų. Pačios tekstų temos: žmogaus biografija, ekologija (maisto švaistymas), gyvenimo kelio pasirinkimas, tautinė tapatybė, kultūros svarba, taip pat galėjo padėti suaktyvinti fonines žinias.

Iš pateikto sklandaus skaitymo charakteristikų sąrašo taip pat matyti, kad skaitymas yra **supratimo** procesas. Galima teigti, kad skaitoma tam, jog būtų suprasta, ką teksto autorius ketino perduoti raštu (Grabe 2008: 14). Kitaip tariant, pagrindinis sklandžiai skaitančio individo tikslas yra suprasti tekstą. Be to, visi kognityviniai procesai, kuriuos skaitymas apima, yra susiję su šiuo siekiu. Pabrėžtina, kad skaitymo ir suvokimo nereikėtų sutapatinti, nes supratimas yra labiau visa apimantis, platesnis konceptas nei skaitymas. Juk suprantama ne tik skaitoma, bet ir klausoma ar vizualinė informacija. Reikia pasakyti, kad šiame darbe aprašomo tyrimo esmė ir yra patikrinti, kaip mokiniai geba suprasti rašytinį tekstą, o ne pasiklioję foninėmis žiniomis samprotauti teksto temą.

Skaitymas bent dviem aspektais yra ir **interaktyvus**, t. y. sąveika grįstas, procesas. Tai reiškia, kad skaitant, kaip minėta, daug kognityvinių procesų iš esmės veikia tuo pačiu metu. Tiksliau, žmogus labai greitai atpažįsta žodžius ir laiko juos aktyvius savo darbinėje (trumpalaikėje)

atmintyje¹⁰ (Baddeley, Eysenck, Anderson, 2009), tuo pačiu metu analizuoja gramatiką – morfologiją, sintaksę, sakinių struktūrą, kad suvoktų logiškiausias sakinio lygmens reikšmes (semantika), taip pat suvokia, interpretuoja visą tekstą, daro išvadas, stebi, ar bei kaip supranta tai, ką perskaitė ir t. t. Galima teigti, kad toks sąveikos modelis yra būtinas sklandžiam skaitymui (Breznitz 2006: 15). Taigi skaitant vienu metu yra pasitelkiami ir sąveikauja įvairūs individo gebėjimai bei įgūdžiai, iš kurių vieni yra taikomi automatiškai, kitų aktyvavimas priklauso nuo to, ką individas sutelkia dėmesį, t. y. nuo skaitymo tikslo.

Skaitymas taip pat yra sąveika tarp skaitytojo ir rašytojo (teksto kūrėjo) (Grabe 2008: 14). Tai reiškia, kad tekste autorius pateikia informaciją, kurią nori, kad skaitytojas suprastų. Tačiau tik nuo skaitytojo (jo foninių žinių, patirties, gebėjimų ir pan.) priklauso, ar jis supras tekstą taip, kaip to tikėjosi autorius. Skaitymas yra interaktyvus procesas ir tuo atžvilgiu, kad kalbinė teksto informacija sąveikauja su foninėmis skaitytojo žiniomis – informacija, jo aktyvuota iš ilgalaikės atminties (Grabe, Stoller 2011: 11–12). Iš tikrųjų, kad individas suprastų skaitomą tekstą, vienu metu turi būti pasitelkiama ir skaitoma informacija, ir foninės žinios. Vadinasi, per tai konstruojama teksto prasmė. Galima teigti, kad norint interpretuoti tekstą skaitytojui šie du žinių šaltiniai (kalbinis ir foninis) yra būtini ir esminiai. Iš esmės analizuojant skaitymo gebėjimų testo atliktis taip pat žiūrėta, kaip mokiniai, remdamiesi pateikta informacija ir turimomis foninėmis žiniomis, geba suprasti apie ką yra tekstas, suvokti sakinio lygmens reikšmes, svarbias teksto detales, interpretuoti, daryti išvadas. Juk visiems šiems gebėjimams tinkamai atskleisti ir reikalinga tekste pateiktos informacijos bei kontekstinių žinių sąveika. Šiame darbe ir buvo tikrinta, ar įvyksta ta teksto ir kontekstinių žinių sąveika.

Skaitymas – **strategiškas** procesas, nes daugybė skaitant pasitelkiamų įgūdžių ir vykstančių procesų reikalauja skaitytojo pastangų atrinkti svarbiausią teksto informaciją, organizuoti ir mintyse apibendrinti medžiagą, atpažinti teksto apdoravimo sunkumus, priimti sprendimus dėl informacijos ir savo žinių neatitikimo, tikrinti, ar suprantamas skaitomas tekstas, ar suvokimo išvestis atitinka išsikeltus tikslus (Grabe 2008: 15). Be to, individas gali įvertinti, ar pasiekė numatytus tikslus. Galima teigti, kad gebėjimas strategiškai prisitaikyti yra skiriamasis gero skaitytojo bruožas. Taigi skaitymas – strategiškasis procesas, o buvimas strategišku skaitytoju atskleidžia gebėjimą skaityti **lanksčiai**. Tai reiškia, kad kintant tikslams, susidomėjimo lygiui, sutrikus supratimui, stebėdamas ir vertindamas, ar / kaip tekstas yra suprantamas, skaitytojas gali prisitaikyti, t. y. koreguoti skaitymo

¹⁰ Trumpalaikė (darbinė) atmintis – sąmoninga atmintis, į ją persiunčiama žmogui vertinga informacija, atrinkta iš juslinės atminties. Čia sukaupiama viskas, kas „vėliau vienu metu išsąmoninama“. Ribotas kiekis informacijos trumpalaikėje atmintyje išlieka apie 20–30 sekundžių, ilgiausiai – keletą minučių. Nauja informacija pamažu išstumia kiekvieną darbinėje atmintyje esantį informacijos fragmentą. Tai „tuo momentu veikianti atmintis, ji saugo tuo momentu suprantamą informaciją (žodžius, žodžių junginius, sakinio dėmenis)“, kol suformuluojama frazė ar pasakymas (LTŽ 2012: 211).

procesus ir tikslus. Skaitymas taip pat yra nuolatinis **vertinimo** procesas, nes, viena vertus, skaitytojas turi įvertinti, kaip supranta tekstą. Kita vertus, vertinama tada, kai sprendžiama, kaip reaguoti į perskaitytą tekstą. Tai reiškia, kad skaitantysis turi nuspręsti, ar skaitoma informacija yra rišli, nuosekli, tarpusavyje susijusi, ar atitinka skaitymo tikslą. Be to, vertinimas apima ir skaitytojo motyvaciją skaityti, jo nuostatas teksto ir temos atžvilgiu (ar patinka, kas rašoma, ar pritariama autoriui, ar pateikta informacija domima), tikėtinos supratimo sėkmės ar nesėkmės jausmą, jo lūkesčius, kad informacija bus naudinga, įdomi ir pan. (Grabe, Stoller 2011: 12). Taigi minėti trys aspektai yra svarbūs apibūdinant kiekvieną skaitymo procesą, šiame darbe jie taip pat aktualūs, iš tiesų mokinys turi taikyti tam tikras strategijas, kad, pavyzdžiui, rastų konkrečią vietą tekste, kur yra pateikta reikiama informacija, taip pat turi įvertinti, ar tai tikrai reikalinga, su klausimu susijusi teksto atkarpa ir pan.

Skaitymas yra **mokymosi** procesas, tai ypač akivaizdu situacijose, kuriose siekiama mokytis, pavyzdžiui, akademinuose kontekstuose mokiniai ar studentai dažnai naują informaciją gauna, jos mokosi skaitydami (ibid.). Apskritai mokykloje skaitymas yra mokymosi proceso dalis: mokiniai turėtų būti mokomi skaitymo strategijų, kaip suprasti tekstą, ir tas pats supratimas yra ir kitų dalykų mokymosi pagrindas. Skaitymas visuomet yra ir **tikslingas**: žmogus įvairius tekstus skaito skirtingais būdais dėl išsikeltų skirtingų tikslų, be to, bet kokia motyvacija skaityti konkretų tekstą kyla dėl kokios nors individualios paskatos ar užduoties, nesvarbu, vidinės ar išorinės (Grabe, Stoller 2011: 12). Akivaizdu, kad ir šiame darbe aprašomo tyrimo dalyviai skaitymo gebėjimų testo tekstus skaitė turėdami tikslą – suprasti informaciją, atsakyti į pateiktus klausimus. Galiausiai skaitymas yra **kalbinis** procesas. Iš esmės, žmogus suvokia naujas reikšmes per tekstą – apdorodamas kalbinę informaciją (Grabe 2002: 51). Tai reiškia, kad neįmanoma perskaityti teksto, jei nėra suprantami žodžiai, struktūriniai juos organizuojantys junginiai, neturima pakankamai kalbos, kuria parašytas tekstas, žinių (morfologinių, sintaksinių, semantinių). Taigi skaitomo teksto supratimui kalbinės informacijos, ypač žodžių, apdorojimas, yra esminis (Perfetti, Landi, Oakhill 2005: 228–247). Vadinasi, jei individas nesupranta teksto žodžių, neturi kalbinių žinių, nesupras ir paties teksto. Reikia pasakyti, kad šio darbo tyrime pasitelkiamo skaitymo gebėjimų testo tekstai iš esmės nebuvo sudėtingi gimtakalbiams, taigi kalbiniai dalykai neturėjo trukdyti jų suprasti.

Taigi visomis minėtomis ypatybėmis galima apibūdinti ir šio darbo tyrime dalyvavusių Vilniaus ir mažų miestų gimnazijų mokinių skaitymo procesą, kai jie atliko skaitymo gebėjimų testą. Iš tiesų visi tiriamieji gali būti laikomi laisvai, sklandžiai skaitančiais. Tiriamojoje dalyje taip pat atsižvelgiama į dalį procesų, kuriuos apima sklandus skaitymas, t. y. kaip mokiniai supranta tekstus (skaitymas – supratimo procesas), kaip atskleidžiama teksto ir kontekstinių žinių sąveika, t. y. kaip remdamiesi teksto informacija bei foninėmis žiniomis tiriamieji geba atskleisti skirtingus

skaitymo gebėjimus (skaitymas – interaktyvus procesas), kaip įvertina ar konkreti teksto vieta yra reikalinga, susijusi su klausimu (skaitymas – vertinimo procesas).

1.1.2. Skaitymo supratimo veiklos pamatai

Kaip minėta, skaitymo supratimas yra gana sudėtingas procesas, jis apima bendruosius kognityvinius ir kalbinius gebėjimus, žinių išteklius. Kaip jie bus taikomi ir derinami tarpusavyje, priklausys nuo teksto supratimo užduoties, tikslų, individo motyvacijos ir įgudimo skaityti (Grabe, Jiang 2014: 3–4). Įvairūs tyrėjai (Grabe, 1991; Grabe, Stoller, 2011, 2013, Grabe, Jiang, 2014), analizuodami tiek K1, tiek K2¹¹ skaitymą, išryškina didelę įtaką skaitymui darančius ir individualius skaitymo supratimo skirtumus paaiškinančius įvairius gebėjimus, įgūdžius ir žinias, reikalingus, kad tekstas būtų suprastas, tai:

- automatinis ir veiksmingas žodžių atpažinimas (fonologinis, ortografinis, morfologinis ir semantinis apdorojimas); žodžių atpažinimas laikomas skaitymo proceso pagrindu, greitas ir tikslus žodžių atpažinimas atlaisvina mentalinius išteklius ir padeda galvoti apie autoriaus ketinimus bei teksto prasmę, o ne apie tai, koks žodis atspindimas (Roberts et al. 2011: 229–230);
- puikios žodyno žinios;
- veiksmingi gramatinio analizavimo įgūdžiai (gramatikos žinios);
- gebėjimas suformuluoti pagrindines teksto idėjas (suformuluoti ir sujungti, derinti atitinkamus teiginius);
- gebėjimas taikyti skaitymo strategijas susidūrus su sudėtingesniais tekstais (įskaitant tikslų nustatymą, išvadų darymą ir stebėjimą), prireikus atpažinti sunkumus, pašalinti galimus nesusipratimus;
- gebėjimas atpažinti diskurso struktūrą (angl. *discourse structuring*) ir žanro modelius, pasitelkti šias žinias supratimui;
- gebėjimas pasitelkti fonines žinias, iš tiesų, kad tekstas būtų suprastas, kaip minėta, būtina remtis ne tik teksto informacija, bet ir foninėmis žiniomis;
- gebėjimas kritiškai interpretuoti teksto prasmę atsižvelgiant į skaitymo tikslus; vertinimo gebėjimai, strategijos;
- veiksmingas darbinės atminties naudojimas;
- gebėjimas skaityti sklandžiai, veiksmingai;

¹¹ K1 – gimtoji, o K2 – svetimoji, negimtoji individo kalba.

- gebėjimas įsitraukti į skaitymo procesą, stengtis, skaityti nesiblaškant, t. y. išlaikyti motyvaciją (Grabe, Jiang 2014: 4).

Pasakytina, kad 1.1.1. poskyryje buvo kalbama apie patį teksto supratimo procesą, jo požymius. O šiame skyriuje prieinama iš kitos pusės: kalbama apie tai, ko reikia, kad tekstas būtų suprastas. Pabrėžtina, kad kai kurie jau minėti ir šiame skyriuje aptariami aspektai pinasi. Taigi įvairios šių gebėjimų, įgūdžių ir žinių kombinacijos paaiškina skirtingiems tikslams ir skirtingais lygiais skaitančių individų skaitymo gebėjimus, taip pat parodo, kodėl vieno individo tekstas suprantamas vienaip, o kito – kitaip.

Taip pat yra aprašoma ir veikslių, kuriuos būtina atlikti, kad skaitomas tekstas būtų suprastas, seka. *Bendruosiuose Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse* (2008, toliau – BEKM) dėmesys sutelkiamas į svetimųjų kalbų mokymą, mokymąsi ir vertinimą, tačiau manytina, kad siekiant suprasti tiek gimtąją, tiek svetimąją kalbomis parašytą tekstą, reikalinga atlikti panašius veiksmus. Kaip teigiama BEKM, siekdamas veikti kaip skaitytojas, „mokinys turi gebėti paeiliui atlikti tam tikrus išmokus veiksmus“ (BEKM 2008: 123):

- „perskaityti parašytą tekstą (techniniai skaitymo įgūdžiai, raidžių pažinimas);
- atpažinti raštą (rašybos įgūdžiai);
- identifikuoti pranešimą (lingvistiniai įgūdžiai);
- suprasti pranešimą (semantiniai įgūdžiai);
- interpretuoti pranešimą (kognityviniai įgūdžiai)“ (ibid.).

Negebant atlikti bent vieno iš šių veikslių, teksto interpretuoti nepavyktų. Aprašomo tyrimo dalyviams, manytina, pirmi trys veikslai neturėjo kelti sunkumų, nes testą jie atliko savo gimtąja kalba. Taigi šiame darbe tikrinami būtent semantinio ir kognityvinio lygmens gebėjimai – tie, kurie atskleidžiami pranešimo supratimo ir interpretavimo lygmenyse. Kitame skyriuje aptariama, kokie skaitymo gebėjimai ir kuo remiantis yra skiriami.

1.1.3. Skaitymo gebėjimai

Kadangi šiame darbe analizuojami vienuoliktokų skaitymo gebėjimai, svarbu aptarti, kokie gebėjimai yra skiriami, kokių jų klasifikacijų esama. Viena iš svarbiausių skaitymo tyrinėjimo specialisčių, profesorė Jeanne S. Chall (1983, 1996) pasiūlė skaitymo gebėjimų raidos modelį, kuris yra plačiai taikomas JAV skaitymo mokymo programose (iš Chall, 1983):

- nulinė stadija – pseudo skaitymas – intensyviausios raidos stadija, trunka nuo 6 mėnesių iki 6 metų;

- pirmoji stadija – pradinis skaitymas ir iššifravimas – trunka nuo 6 iki 7 metų; mokomasi sieti raidę su garsu, atpažinti žodžio prasmę;
- antroji stadija – įtvirtinimas arba sklandus skaitymas – trunka nuo 7 iki 8 metų; šioje stadijoje vaikas skaito greičiau, sklandžiau, tiksliau, skaitymas nebereikalauja tiek pastangų;
- trečioji stadija – skaitymas, skirtas mokytis – trunka nuo 9 iki 13 metų; šiuo etapu keičiasi skaitymo motyvacija, asmens gebėjimai jau yra pakankami, kad jis galėtų skaityti, siekdamas gauti naujos informacijos; šios stadijos pabaigoje pradama skaityti kritiškai, susipažįstama su skirtingomis nuomonėmis konkrečia tema;
- ketvirtoji stadija – trunka nuo 15 iki 17 metų; šioje stadijoje mokinys tobulina savo gebėjimus analizuoti, kritiškai vertinti paprastus ir sudėtingesnius tekstus ir suprasti skirtingas nuomones, potekstę, dviprasmybes, taip pat argumentuoti;
- penktoji stadija – konstravimas ir rekonstravimas, vertinimas – nuo 18 metų; tai aukščiausia stadija, kai skaitytojas geba savarankiškai pasirinkti tekstus, juos vertinti, konstruoti savo žinias.

Reikia pasakyti, kad būtent ketvirtos stadijos skaitymo gebėjimai analizuojami atliekant Tarptautinį penkiolikmečių tyrimą (PISA). Šio tyrimo sumanytojai, remdamiesi aptartu raidos modeliu, skaitymo gebėjimus vertina konkrečiais aspektais, t. y. išskiria toliau pateikiamus svarbiausius mokinių skaitymo gebėjimus (ŠMM 2013: 3).

1. Informacijos pastebėjimas ir išrinkimas – siekiant rasti konkrečią informaciją, ieškoma tam tikro žodžio, frazės, formos, skaičiaus ir pan. (Grabe, Stoller 2011: 7). Skaitant tokiu tikslu per minutę apdorojama labai daug žodžių (iki 600) (Grabe 2002: 50). Vadinasi, skaitymas ieškant konkrečios informacijos yra labai greitas procesas. Šis gebėjimas tikrinamas užduotimis, reikalaujančiomis mokinių sutelkti dėmesį į atskiras informacijos dalis tekste. Tokias užduotis atlikdamas skaitytojas turi klausime pateiktą informaciją susieti su identiška ar panašiai suformuluota informacija tekste ir pasinaudoti tuo ieškodamas „naujos informacijos, kurios reikalauja klausimas“ (Šeikienė et al. 2011:7), be to, atliekant tokio pobūdžio užduotis svarbu tiek visas tekstas, tiek tiksliai jame esanti informacija.
2. Bendro, plataus, visuminio teksto supratimo susikūrimas – skaitant normaliu apdorojimo greičiu dėl bendro supratimo, reikalingas automatinis bei veiksmingas daugumos teksto žodžių atpažinimas ir puikios žodyno žinios, taip pat gana greitas bendras skaitymo tempas (kad būtų integruota teksto informacija) ir gebėjimas suprasti teksto visumą (Grabe 2002: 50). Šį gebėjimą matuojančios užduotys yra susijusios su visu tekstu, jame

glūdinčiais ryšiais, reikalaujama „suformuoti bendrą teksto supratimą“ (Šeikienė et al. 2011:7). Pasakytina, kad teksto suvokimas yra supratimas tekste randamų sąsajų: ryšių tarp šalia esančių sakinių, pastraipų ar kt. Bet koku atveju teksto suvokimas randasi sujungiant atskiras informacijos dalis ir suteikiant joms prasmę (ibid.). Atliekant PISA tyrimus platus teksto suvokimas tikrinamas prašant įvardyti teksto temą, pagrindinę mintį, tikslą. Šiame darbe esmės supratimas taip pat tikrintas klausiant, kokios yra tekstų temos.

3. Gebėjimas interpretuoti – tikrinamas užduotimis, reikalaujančiomis rasti tam tikrą reikšmę to, kas tekste nėra pasakyta, t. y. „atpažinti tiesiogiai neįvardytą ryšį ar padaryti išvadą iš frazės ar sakinio“ (ibid.).
4. Teksto konteksto apmąstymas ir įvertinimas.
5. Teksto turinio ir formos apmąstymas bei įvertinimas:
 - turinio apmąstymas sietinas su pačiu tekstu, atlikdamas tokio tipo užduotis skaitytojas turi pareikšti nuomonę, remdamasis tam tikromis už teksto ribų egzistuojančiomis normomis; kitaip tariant, individas, remdamasis žiniomis apie pasaulį, turi įvertinti konkrečius teksto teiginius;
 - formos apmąstymas susijęs su išorinėmis teksto ypatybėmis, struktūra; formos vertinimo užduotimis prašoma objektyviai apmąstyti tekstą, įvertinti jo tinkamumą tam tikram tikslui, kokybę, šio tipo užduotyse reikalaujama žinių apie „teksto struktūrą, stilių, būdingą skirtingoms teksto rūšims (ibid.).

Tai yra penki gebėjimai, atsižvelgus į kuriuos PISA tyrimuose ir yra vertinamas mokinių teksto supratimas. Reikia pasakyti, kad pirmas, antras, trečias gebėjimai ir dalis penkto – tai, kaip mokiniai geba rasti informaciją, suprasti teksto esmę, interpretuoti, apmąstyti ir įvertinti teksto turinį (daryti išvadas) – tikrinami ir šiame darbe. Nuo gebėjimų apmąstyti ir įvertinti teksto kontekstą bei formą atsiribojama. Pastebėtina, kad dalis PISA tyrimais tikrinamų aspektų sutampa su *Lietuvių kalbos ir literatūros pagrindinio ugdymo bendrojoje programoje* (2016) įvardytais baigiančių 10 klasę mokinių skaitymo gebėjimais. Pavyzdžiui, prie teksto suvokimo ugdymo srities nurodyta, kad mokiniai turėtų gebėti interpretuoti, o prie kūrinio visumos supratimo skilties minimas gebėjimas diskutuoti apie tekste svarstomas temas ir problemas (ŠMM 2016: 45–47). Taigi tai tikrinama ir PISA tyrimais. Be to, *Vidurinio ugdymo bendrosiose programose* (2011) prie skaitymo, kalbos ir literatūros (kultūros) pažinimo skilties teigiama, kad ugdytini mokinių gebėjimai yra ne tik grožinio, bet ir negrožinio teksto tematikos ir problemos aptarimas, pagrindinės minties formulavimas,

argumentų ir išvadų radimas bei jų pagrįstumo įvertinimas¹² (Ugdymo sodas 2011: 6–8). Tačiau atlikdami PISA tyrimo užduotis, pasak Merkio ir kolegų, mokiniai turėtų gebėti skaityti įvairių tipų tekstus: testinius (pasakojimą, aprašymą, aiškinimą, dėstymą, argumentavimą, dokumentus arba archyvus, instrukcijas, hipertekstą), netestinius (sąrašą, diagramą, grafiką, žemėlapi, schemą, lentelę, pažymėjimus, informacinius blankus, skelbimus ir kt.) bei mišrius tekstus¹³ (Merkys et al. 2010: 39), tačiau tai ugdymo programose nėra akcentuota. Kitaip tariant, gebėjimas skaityti ir analizuoti negrožinius tekstus yra minimas, tačiau spėtina, kad tokių tekstų skaitymui ir analizei mokyklose neskiriama tiek dėmesio kaip grožinei literatūrai. Taigi PISA atliekamais tyrimais iš dalies tikrinami tie mokinių skaitymo gebėjimai, kurie ugdomi mokyklose, tačiau šio darbo autorė abejoja, ar tikrai tai daroma testuose pateikiant tokius tekstus, kurie dažniausiai skaitomi mokykloje. Kitaip tariant, mokykloje per pamokas daugiausia dėmesio skiriama testiniams tekstams, t. y. dažniausiai nagrinėjami grožinės literatūros kūriniai, Antikos mitai ir, manytina, suteikiama žinių bei ugdomi gebėjimai, reikalingiausi grožinės literatūros tekstams suprasti, o į PISA tyrimus įtraukiami įvairių tipų tekstai, t. y. ne tik testiniai, bet ir netestiniai ar mišrūs, kurių skaitymui, tikėtina, mokymosi tikslais mokiniai skiria ne tiek daug laiko. Reikia pasakyti, kad iš testinių tekstų sudarytas iš šio darbo tyrime pasitelkiamas skaitymo gebėjimų testas, į jį netestiniai tekstai neįtraukti. Vis dėlto neatmetama galimybė, kad mokinių PISA tyrimų rezultatus lemia ne tik kitokių tekstų, nei daugiausia skaitoma mokykloje, įtraukimas į testą, bet ir tai, kad tam tikriems gebėjimams, kurie tikrinami minėtu tyrimu, ugdyti mokykloje gali būti skiriama nepakankamai dėmesio. Taigi šio darbo autorė parengė skaitymo gebėjimų testą ir siekia savo ruožtu išsiaiškinti, kokių konkrečiai gebėjimų mokiniams stinga, kad būtų galima juos tikslingai ugdyti mokymo įstaigose.

Esama ir kitokių, tik iš dalies su PISA sutampančių, skaitymo gebėjimų klasifikacijų. Kadangi skirtingi tekstai skaitomi nevienodai, pagal tai, koks tekstas bei koku tikslu skaitomas, kaip teigia Pribušauskaitė (2009, 2010), ir skiriami skirtingi skaitymo gebėjimai:

- „nustatyti temą“ (apie ką rašoma);
- „numatyti ar spėti“ (pavyzdžiui, dabar bus parašyta, kodėl taip atsitiko);
- „suprasti esmę ir svarbias detales“ (pavyzdžiui, kokia problema keliamą, kokie argumentai pateikiami);
- „rasti konkrečią informaciją“ (pavyzdžiui, kada ir kur kas nors vyksta);

¹² Plačiau apie vidurinio ugdymo kalbų mokymo bendrąsias programas žr. https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/vidurinis-ugdymas/Kalbos_2_priedas.pdf, žiūrėta 2021-05-23.

¹³ Testiniai tekstai yra vientisi, juose „mintys dėstomos nuosekliai, vientisais sakiniais, suskirstytais į pastraipas“ (Šeikienė et al. 2009: 6–7). Netestiniai tekstai yra nenuoseklūs tekstai, juose informacija perteikiama grafiškai. Mišrius tekstus sudaro tiek testinio, tiek netestinio teksto elementai (ibid.)

- „suprasti nuodugniai“ (pavyzdžiui, kaip kas nors apibūdinama);
- „interpretuoti tekstą“ (pavyzdžiui, kas konkrečiu aspektu norima pasakyti) (Pribušauskaitė 2009: 107).

Taigi norint sėkmingai perskaityti pasirinktą tekstą, reikalingi įvairūs gebėjimai, nelygu, koks tekstas ir koku tikslu skaitoma. Matyti, kad dalis Pribušauskaitės pateikto sąrašo ir PISA tyrimuose analizuojamų gebėjimų, t. y. esmės supratimas, interpretavimas ir konkrečios informacijos radimas, sutampa, jie analizuojami ir šiame darbe. Pastebėtina, kad kai kurie gebėjimai yra tarpusavyje susiję, nėra lengva juos atskirti, todėl ir šiame darbe esmės supratimas tikrinamas per gebėjimą nustatyti teksto temą. Nors argumentų radimas kai kurių tyrėjų priskiriamas prie svarbių detalių supratimo, atliekant tyrimą abu šie gebėjimai tirti atskirai. Tačiau turbūt galima teigti, kad minėti du gebėjimai yra susiję ir su konkrečios informacijos radimu. Be to, pateiktame sąrašo gebėjimas numatyti ar spėti iš dalies apima gebėjimą daryti išvadas, jis taip pat tikrinamas šiame darbe. Reikia pasakyti, kad nuo gebėjimo suprasti nuodugnai šio darbo tyrime atsiribojama. Taigi remiantis PISA tyrėjų ir kitų mokslininkų pateiktomis klasifikacijomis, darbo autorės nuspręsta susikoncentruoti į tokius mokinių skaitymo gebėjimus: suprasti esmę (apie ką tekstas), rasti konkrečią informaciją: rasti argumentus, suprasti svarbias detales, interpretuoti ir daryti išvadas (turinio įvertinimas).

Reikia pasakyti, kad skaitymo gebėjimai yra itin glaudžiai susiję skaitymo tikslais (Grabe, 2002, 2008; Khalifa, Weir, 2009; Grabe, Stoller, 2011; Grabe, Jiang, 2014; Jiang, Grabe, Carrell, 2020). Tiksliau, vieni iš svarbiausių veiksnių, lemiančių, kaip tekstas bus skaitomas, kokie gebėjimai ir koku lygmeniu bus įtraukti į skaitymo procesą, ir yra skaitymo tikslai. Tai reiškia, kad nelygu skaitymo tikslas (rasti konkrečią informaciją, suprasti esminę informaciją ir svarbias detales, integruoti iš tekstų informaciją, rašyti arba ieškoti informacijos, reikalingos rašymui, vertinti tekstus, skaityti bendram supratimui (Grabe, Stoller 2011: 6) ar savo malonumui (BEKM 2008: 99)), individas turi iš turimų gebėjimų pasitelkti reikalingiausią. Svarbu pasakyti, kad šio darbo tyrime dalyvavę mokiniai skaitymo gebėjimų testo tekstus skaitė turėdami įvairių tikslų, kai kurie sutapo ir su minėtais, t. y. siekiu suprasti esmę ir svarbias detales, rasti konkrečią informaciją. Tikėtina, vienas iš gimnazistų tikslų buvo ir bendras tekstų supratimas. Galima teigti, kad tekstus mokiniai, nors ir turėdami keletą skirtingų tikslų, skaitė gana greitu tempu, nes nesiekė nei mokytis iš pateiktų tekstų, nei iš jų integruoti informaciją. Tai numatydama šio darbo autorė visam testui atlikti skyrė ribotą laiką – 60 min. Su skaitymo gebėjimais susijusios ir skaitymo rūšys (Pribušauskaitė, 2009, 2010; Grabe, Stoller, 2011; LTŽ, 2012; Jiang, Grabe, Carrell, 2020), tiksliau tariant, skaitymo tikslas ir tam tikrų gebėjimų panaudojimas yra veiksniai, lemiantys žmogaus

pasirenkamą skaitymo rūšį, t. y. kaip tekstas bus skaitomas¹⁴. Vis dėlto atliekant šiame darbe aprašomą tyrimą į tokius aspektus nėra atsižvelgiama, todėl iš teorinės perspektyvos skaitymo rūšys plačiau neaptiriamos. Skaitymo gebėjimai gali skirtingai reikštis skaitant skirtingų tipų tekstus. Jau rašyta, kad PISA atliekamais tyrimais mokinių gebėjimai tikrinami per įvairius – tęstinius, netęstinius, mišrius – tekstus. Šiame darbe taip pat nuspręsta patikrinti, kaip mokiniai konkrečius skaitymo gebėjimus atskleidžia susidurdami su skirtingų tipų tekstais.

1.2. Teksto tipai

Kaip minėta, šiame darbe aprašomo tyrimo įrankis – skaitomo teksto supratimo testas. Dar planuojant tyrimą buvo daryta prielaida, kad galbūt gali atsiskleisti skirtingi mokinių skaitymo gebėjimai nelygu užduoties pagrindu esantis tekstas, o konkrečiau – teksto tipas. Taigi testo sudarymo principas buvo toks: kiekvienos užduoties pagrindas – skirtingo tipo tekstas, tačiau po tekstais buvo pateikti savo esme vienodi klausimai. Todėl svarbu aptarti, ką reiškia terminas *teksto tipas* ir kokie teksto tipai yra skiriami.

LTŽ teigiama, kad teksto tipas yra nuo komunikacinio tikslo priklausantis prasmės perteikimo būdas, be to, „teksto tipas ar jų darinys sudaro konkretaus teksto teminę struktūrą“, lemia teksto struktūros modelį, kalbines teksto raiškos priemones, taip pat yra susijęs su teksto žanru¹⁵ (LTŽ 2012: 204–205). Nors visiems tekstams būdinga bendra struktūra, kiekvienas teksto tipas laikomas variantu, kuriam būdingos savitos struktūros savybės, o „savitumą lemia bendrųjų struktūrinių elementų ir jų santykių ypatumai“ (Alaunienė 2009: 8). Remiantis rašymo tikslais ir tekstų funkcijomis skiriami tokie gryniesi retoriniai teksto tipai: aprašymas (angl. *description*), pasakojimas (angl. *narration*), aiškinimas (angl. *exposition*) ir įtikinėjimas / argumentavimas (angl. *argument*)¹⁶ (Marcinkevičienė 2007: 13–14), paskutiniai du dar apibendrintai vadinami *samprotavimo* teksto tipu (LTŽ 2012: 204). Verta paminėti, kad neretai viename tekste galima aptikti keletą teksto tipų. Pasak tyrėjų (Nauckūnaitė, 2007; Alaunienė, 2009, 2011; Vileikienė, 2020), lietuvių kalbotyroje tekstai paprastai skirstomi remiantis iš retorikos ir stilistikos ateinančia

¹⁴ LTŽ skaitymo rūšys apibrėžiamos kaip „teksto skaitymo būdai, lemiami tam tikrų veiksmų: tikslo, teksto žanro, proceso“ (LTŽ 2012: 182).

¹⁵ Terminas *teksto tipas* lingvistų vartojamas ir apibrėžiamas nevienareikšmiškai. Viena vertus, *teksto tipas* ir *žanras* suvokiami sinonimiškai, kita vertus, kaip teigia Marcinkevičienė (2007), tekstų ar diskursų tipais vadinami „pačių tekstų vidiniai skirtumai (pagal jų struktūrą ir turinį), o žanrai suvokiami kaip išoriškai apibūdinamos tekstų klasės“ (Marcinkevičienė 2007: 13). Galima teigti, kad tekstų tipai yra vidiniai tekstų požymiai, t. y. kalbiniai (formos ar turinio), o žanrai – išoriniai (komunikacijos tikslas ir tema) (ibid.). Nors nuosekliai išlaikyti tokių požymių tipų skyrimą gana sudėtinga, nes neretai vidiniai ir išoriniai požymiai eina kartu.

¹⁶ Pasak įvairių tyrėjų (Utkā, 2004; Marcinkevičienė, 2007; Nauckūnaitė, 2007; Vileikienė, 2020), Vakarų šalyse labiausiai pripažinta laikoma panaši į minėtą, tačiau penkianarė E. Werlicho (1974) teksto tipų schema – aprašymas, pasakojimas, aiškinimas, įtikinėjimas ir nurodymas (Marcinkevičienė 2007: 13–14). Nors, kaip teigia Alaunienė, tikslai ir išsami klasifikacija, aprėpanti visus tekstus, yra gana problemiška (Alaunienė 2009: 8).

tradicija ir žiūrint į Aristotelio veikalus skiriami trys pagrindiniai teksto tipai: *pasakojimas*, *aprašymas* ir *samprotavimas*. Kaip teigia Alaunienė, jais perteikiami bendriausi pasaulio reiškiniai: veiksmas, vaizdas ir mąstymas, tiksliau, jei „teksto branduolyje yra istorija, įvykis, nutikimas, veiksmas, tai toks tipas yra pasakojimas, jeigu regimasis vaizdas, pavidalas, figūra, paveikslas – aprašymas, o jeigu teiginio svarstymas, aiškinimas, pagrindimas, įrodymas – tai samprotavimas“ (Alaunienė 2009: 6–7). Kitaip tariant, aprašymu gali būti perteikiama žmogaus, kokio padaro, daikto išvaizda, gamtos vaizdas, o samprotavimu – mąstymas, mintis apie dalykus, reiškinius, apibrėžiama jų reikšmė, esmė, vertė, paskirtis (Alaunienė 2011: 9). Vis dėlto tai nėra visų, o tik pagrindinių būdingiausių, svarbiausių tekstų išskyrimas. Būtent šia nusistovėjusia pamatine trinare teksto tipų klasifikacija remtasi sudarinėjant ir aprašomame tyrime pasitelktą skaitymo gebėjimų testą, t. y. nuspręsta tirti, kaip konkrečius skaitymo gebėjimus mokiniai atskleidžia skaitydami pasakojimo, aprašymo ir samprotavimo tipų tekstus. Toliau trumpai ir aptariami šie tekstų tipai, įvardijama, kas jiems būdinga.

Pasakojimas apibūdinamas kaip prasmės perteikimo būdas, kai siekiama pavaizduoti veiksmą, įvykį, nutikimą, perteikti istoriją, įvykių seką. Kai pasakojimas yra plėtojamas, istorija, įvykis gali būti skaidomi į „dalis, fragmentus – smulkesnius įvykius, veiksmus“ (Alaunienė 2011: 14). Pasakytina, kad pasakojimo centras – veiksmų seka, įvykių grandinė ir veikėjas. Tokio tipo tekstuose taip pat pateikiamas veiksmo ar įvykio laikas, vieta, priežastys, teigiama / neigiama baigtis, vertinimas (LTŽ 2012: 151). Galima teigti, kad pasakojimui būdingesnė veiksmožodinė kalba, tai akivaizdu žvelgiant ir į šio tyrimo skaitymo gebėjimų teste pateikiamą pasakojimo tipo tekstą. Kadangi, kaip teigia Alaunienė (2009, 2011), šio teksto tipo struktūros esmė atskleidžiama per jos elementų, sudedamųjų dalių santykius, pabrėžtina, kad pasakojimo fragmentai tarpusavyje siejami laiko santykių. Jie laikomi pagrindiniais, svarbiausiais, atliekančiais teksto organizuojamąją funkciją (Alaunienė 2011: 14). Tuo pasakojimas skiriasi nuo kitų teksto tipų. Kadangi įvykis paprastai vyksta kokioje nors vietoje, pasakojimas yra susijęs ir su erdve. Tačiau ji pasakojime dėstomųjų dalių sekos nenulemia, nes neatlieka teksto organizuojamojo vaidmens, priklausančio laikui ir užkoduoto „semantiniame teksto branduolyje kartu su objektu (ibid.: 9). Šiame darbe pasitelkiamame skaitymo gebėjimų teste pateikiamas pasakojime apie iškilią, pasaulinį pripažinimą pelniusią lietuvių mokslininkę – Mariją Gimbutienę. Pasakojimas apie mokslininkės gyvenimą ir darbus čia sudaro teksto pagrindą.

Kitas teksto tipas – **aprašymas** – apibrėžiamas kaip prasmės perteikimo būdas, kai tam tikros temos komponentai išdėstomi laike ir erdvėje, pavyzdžiui, apibūdinami žmogus, gyvūnas, vieta, daiktas ar reiškinys. Aprašymas gali būti objektyvus ir subjektyvus. Pirmuoju atveju orientuojamasi tik į objektą. Objektyviai aprašoma daugiausia mokslinio stiliaus tekstuose, enciklopedijose,

vadovėliuose, apybraižose, įvairiuose reportažuose. Subjektyviai aprašant gali būti pateikiama regimųjų, uodžiamųjų, girdimųjų ar kt. detalių (LTŽ 2012: 23–24), tiksliau tariant, perteikiamas ne tik vaizdas, bet ir emocijos, reakcija į aprašomą objektą. Aprašymais gali būti vadinami ir nurodymai, kaip ką nors atlikti, instrukcijos, gamtos reiškinių vyksmai, cheminių reakcijų procesai ir kt. Aptinkama ir įvykio, istorijos ar individo gyvenimo aprašymų. Tačiau tokiais atvejais žodis *aprašymas* nėra vartojamas griežta terminologine reikšme, kadangi nesama aprašymo struktūros, teksto dalių tvarka yra lemiamą ne erdvės, bet laiko nuoseklumo, „pagal kurią išdėstytos proceso, vyksmo, atskirų veiksmų, įvykių sudedamosios dalys“ (Alaunienė 2009: 9). Kaip ir minėta anksčiau, viename tekste galima aptikti keletą teksto tipų, tad aprašymo pastraipos gali susipinti su aiškinimu, pasakojimu ar kt. Manytina, kad aprašymo tipo tekstams būdingesnė būdvardinė, prieveiksminė kalba, juose siekiama ką nors apibūdinti, charakterizuoti. Į šiame darbe naudojamą skaitymo gebėjimų testą įtrauktas maisto švaistymo reiškinių aprašymas. Jis laikomas objektyviuoju, nes tekste, remiantis Valstybinės maisto ir veterinarijos tarnybos duomenimis, pateikiama statistika, maisto švaistymo priežastys, pasekmės bei ateities planai šiam reiškiniui mažinti.

Kaip **samprotavimo** pagrindą galima įvardyti ne materialaus išorinio pasaulio objektus, išsidėsčiusius laike ir erdvėje, o mąstymą apie objektyvaus pasaulio reiškinius, jų prasmės, reikšmės atskleidimą, proto pasaulį, abstrakčią mintį, teiginį, tezę, nuomonę, kurią reikia pagrįsti, įrodyti, paaiškinti, argumentuoti, apginti. Tokio tipo teksto elementai siejami priežastingumo santykių, kurie gali apimti ir aiškinimo, motyvavimo, argumentavimo, apribojimo bei kitokius santykius (Alaunienė 2011: 15). Kaip teigia Alaunienė, plėtojant samprotaujamojo pobūdžio tekstą pagrindinė mintis ir iš jos išrutulioti teiginiai „skaidomi į kitus teiginius, kurie išdėstomi tokia tvarka, kurios reikalauja loginis nuoseklumas“ (ibid.). Samprotavimas, kaip minėta, gali apimti argumentavimą ir aiškinimą. Manytina, kad samprotaujamojo pobūdžio tekstai gali būti sudėtingesni tematika, struktūra, abstraktumo laipsniu. Šiame darbe pasitelkiamame teste pateikiamas filosofo Leonido Donskio svarstomojo pobūdžio tekstas apie jauno žmogaus profesijos pasirinkimą, tautinės tapatybės, kultūros svarbą. Taigi darbo autorės daryta prielaida, kad tie patys mokinių skaitymo gebėjimai, jiems susiduriant su ne vienodų tipų tekstais, gali būti atskleidžiami skirtingai.

1.3. Veiksniai, darantys įtaką skaitomo teksto supratimui

Skaitymas, mokymasis skaityti yra individualus procesas. Iš tikrųjų bet koku metu skaitytojas, įsitraukdamas į tekstą, pirmiausia užsiima kognityvine veikla (Grabe 2002: 53–54). Vis dėlto skaitymo gebėjimų plėtojimui svarbūs ir socialiniai veiksniai bei kontekstai, tokie kaip namų aplinka, mokykla ir kitos institucijos, bendraamžiai, mokinio bei mokytojo sąveika. Pasak Merkio ir

kolegų, labiausiai mokymąsi veikiančių socialinių veiksnių grupės yra politinė aplinka (kultūrinė, politinė, socialinė, ekonominė), mokyklos aplinka (mokytojai, bendraamžiai, administracija, ugdymo turinys) ir namų aplinka (tėvų išsilavinimas, užimtumas, pajamos, laikas, praleidžiamas su vaikais ir kt.) (Merkys et al. 2010: 28). Namų veiksniai, plėtojant skaitymo gebėjimus ankstyvame amžiuje, daro reikšmingą ir ilgalaikį poveikį, dažnu atveju tas poveikis priklauso nuo individo aplinkos (Grabe 2002: 54). Bendraamžių bei mokinio-mokytojo sąveika taip pat labai svarbi formuojant skaitytojo motyvaciją, nuostatas, skaitymo patirtį, be to, siekiant sėkmingai pasiekti skaitymo tikslus. Svarbų vaidmenį atlieka ir švietimo institucijų aplinka. Kaip skaitymo gebėjimus išsiugdys mokiniai, gali priklausyti ir nuo mokyklos politikos / administravimo, bibliotekos ir klasės išteklių, mokymo programos laiko, skirto būtent skaitymo gebėjimams tobulinti, mokytojų pasirengimo, jų praktikos ir prioritetų, taip pat nuo mokytojų domėjimosi mokymu, mokinių mokymusi ir t. t. (ibid.). Taigi galima teigti, kad nors skaitymas suvokiamas kaip kognityvinė veikla ir individualus procesas, skaitymo gebėjimų ugdymas yra veikiamas ir įvairių kontekstinių bei socialinių veiksnių.

Atliekant jau minėtus PISA tyrimus žiūrima, kokią įtaką mokinių skaitymo gebėjimams daro tokie veiksniai kaip jų požiūris į skaitymą, SEK statusas¹⁷, užsiėmimas neformalioju ugdymu, socialiniai ir psichologiniai veiksniai (pavyzdžiui, pasitikėjimas savo galia veikti, nesėkmės baimė, patyčios). Respondentų rezultatai lyginami atsižvelgus ir į vietovę, kurioje lankoma mokykla, testo kalbą (lietuvių, rusų, lenkų), ugdymosi laiką (pavyzdžiui, kiek kalbos pamokoms skiriama laiko), vėlavimo į pamokas dažnumą, pamokų praleidinėjimą be pateisinamos priežasties, ikimokyklinio ugdymo įstaigos lankymo laiką ir mokyklos tipą (pagrindinė mokykla, progimnazija, gimnazija ir kt.) (Dukynaitė, Valavičienė 2019: 34–59). Mokyklos tipas aktualus ir šio darbo tyrime, nes analizuojami gimnazijų mokinių skaitymo gebėjimai. Reikia pasakyti, kad PISA (2018) tyrimo išvadose teigiama, jog gimnazijų mokinių rezultatai atitinka Lietuvos vidurkį, o visų kitų tipų mokyklų (pagrindinių mokyklų, progimnazijų ir kt.) mokinių rezultatai yra žemesni tiek už Lietuvos vidurkį, tiek už gimnazijų mokinių rezultatus (ibid. 2019: 38). Taigi, kaip matyti, atliekant PISA tyrimus siekiama išsiaiškinti kuo įvairesnių socialinių veiksnių įtaką skaitymo gebėjimams. Šiame darbe dėmesys sutelkiamas tik į keletą sociolingvistinių veiksnių. Algirdas Zabulionis *Tarptautinio švietimo OECD PISA Lietuvos ir kaimyninių šalių duomenų antrinėje analizėje* (2020) teigia, kad Lietuvos mokinių skaitymo gebėjimus veikia du tarpusavyje susiję veiksniai – mokyklos vietovė (miesto / kaimo veiksnys) ir socialinė, ekonominė bei kultūrinė (SEK) aplinka. Pasak jo, Lietuvos švietimo sistema iš analizuojamų keturių kaimyninių šalių (Latvijos, Estijos, Lenkijos ir Lietuvos)

¹⁷ SEK – socialinis, ekonominis ir kultūrinis statusas.

„yra labiausiai diferencijuota mokyklos vietovės atžvilgiu“ (Zabulionis 2020: 34–41). Visais PISA tyrimų ciklais (2006 m., 2009 m., 2012 m., 2015 m., 2018 m.) skyrėsi ne tik miestų bei kaimų, bet ir miestelių bei didmiesčių mokinių skaitymo rezultatai (ibid.: 25). Šiame darbe taip pat nuspręsta analizuoti, kaip konkretūs 11 klasių mokinių skaitymo gebėjimai priklauso nuo vietovės, kurioje yra mokinio mokykla, t. y. didmiesčio (Vilniaus) ir mažo miesto. Kitaip tariant, tikrinama skaitymo gebėjimų ir gyvenamosios vietos priklausomybė. Vis dėlto reikia pasakyti, kad analizuojant OECD PISA tyrime dalyvaujančių šalių mokinių duomenis, remiamasi tarptautine mokinio mokyklos vietovės klasifikacija. Tai reiškia, kad pildydamas anketą mokyklos vadovas klausimui: *Kurioje vietoje yra Jūsų mokykla?* turi pasirinkti vieną iš galimų variantų:

1. „Kaime arba kaimo vietovėje (mažiau negu 3 000 gyventojų);
2. Miestelyje (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų);
3. Mieste (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų);
4. Didmiestyje (nuo 100 000 iki maždaug 1 milijono gyventojų)“ (Zabulionis 2020: 24).

Matyti, kad pateikta klasifikacija skiriasi nuo taikomos šiame darbe. PISA tyrimo metodikoje vieta, kurioje gyvena nuo 3 000 iki 15 000 gyventojų, laikoma miesteliu, o šiame darbe, remiantis gyventojų skaičiumi bei Lietuvos Respublikos teritorijos administracinių vienetų ir jų ribų įstatymu, kaip minėta įvade, tokia vieta vadinama miestu. Vadinasi, pagal mokyklos vietovės dydį, nustatomą remiantis gyventojų skaičiumi, šio darbo tyrimo miestų mokinių imtis atitinka PISA tyrimo miestelių mokinių imtį.

Atliekant PISA (2018) tyrimą nustatyta, kad merginų skaitymo gebėjimų rezultatai tiek Lietuvoje, tiek visose kitose tyrime dalyvaujančiose šalyse yra aukštesni nei vaikinių, tiksliau, išsiaiškinta, kad merginos statistiškai reikšmingai geriau nei vaikinai geba rasti informaciją, suprasti ir vertinti bei apmąstyti skaityto teksto turinį bei formą (PISA 2018). Todėl ir šiame darbe nuspręsta patikrinti, kaip konkretūs mokinių skaitymo gebėjimai yra susiję su lyties veiksniumi. Be to, įvairūs tyrėjai (Guthrie, Alvermann, 2000; Cox, Guthrie, 2001; Krashen, 2004; Clark, Rumbold, 2006) analizavo, kokią įtaką vaikų skaitymo įpročiai daro jų skaitymo pasiekimams. Atlikti tyrimai¹⁸ rodo, kad skaitymas savo malonumui yra teigiamai susijęs su skaitymo suvokimu ir gramatikos žiniomis (Cox, Guthrie, 2001), teigiamomis nuostatomis skaitymo atžvilgiu, prisidedančiomis prie pasiekimų skaitymo srityje (Guthrie, Alvermann, 2000). Pasak tyrėjų (Krashen, 2004; Clark, Rumbold, 2006), tie, kurie skaito daugiau, paprastai yra geresni, labiau įgudę skaitytojai (Clark, Rumbold 2006: 9). Tai reiškia, kad skaitymas laisvalaikio savo malonumui veikia skaitymo gebėjimus. Iš tikrųjų manytina, kad tai, kiek skaitoma, ir skaitymo pasiekimai yra tarpusavyje susiję – didėjant skaitymo

¹⁸ Daugumoje tokio pobūdžio tyrimų, kad būtų išsiaiškinta, koks skaitymo dažnumo laisvalaikio ir skaitymo gebėjimų bei kitų su skaitymu susijusių aspektų ryšys, remiamasi koreliacijos analize.

mastui, gerėja skaitymo gebėjimai, o tai savo ruožtu didina skaitymo apimtis (Cunningham, Stanovich 1998: 2). Taigi šio darbo autorės taip pat daryta prielaida, kad mokinių skaitymo gebėjimams įtaką gali daryti įvairių šaltinių skaitymas laisvalaikiu, o ne dėl to, kad prašoma mokykloje. Todėl ir nuspręsta patikrinti, kaip konkretūs mokinių skaitymo gebėjimai yra susiję su skaitymo įpročiais laisvalaikiu apskritai ir su tuo, kaip dažnai jie savo malonumui skaito grožinę literatūrą, mokslo ar mokslo populiarinimo literatūrą, žinių portalus internete ir žurnalus, laikraščius.

2. Skaitymo gebėjimų tyrimo ir jo rezultatų aprašymas

2.1. Tyrimo instrumentas

Siekiant rasti atsakymą į tyrimo klausimą šio darbo autorės buvo parengtas trumpas sociolingvistinis klausimynas ir skaitymo gebėjimų testas, skirtas tyrime dalyvavusių mažų miestų ir Vilniaus gimnazijų mokinių skaitymo gebėjimams patikrinti (žr. 1 priedą).

Sociolingvistinis klausimynas į tyrimo medžiagą įtrauktas, nes siekta nustatyti, kurie sociolingvistiniai veiksniai, tarp jų ir skaitymo įpročiai savo reikmėms, malonumui, o ne dėl to, kad reikalaujama mokykloje, daro įtaką mokinių skaitymo gebėjimams. Sudarinėjant klausimus klausimynui remtasi įvairių jau teorinėje dalyje minėtų mokslininkų išvalgomis, taip pat Vilkienės, Vilkaitės-Lozdienės ir Bružaitės-Liseckienės (2019) mokslo studija, kurioje analizuota Vilniaus lietuviškų, lenkiškų ir rusiškų gimnazijų mokinių lietuvių kalbos mokėjimo kokybė, kalbinės nuostatos ir motyvacija. Taigi remtasi minėtos mokslo studijos sociolingvistiniu klausimynu, tačiau jis pritaikytas šio darbo tyrimui – pasitelkti tik su skaitymu susiję klausimai, nes daryta prielaida, kad mokinių skaitymo gebėjimams įtaką gali daryti būtent įvairių šaltinių skaitymas laisvalaikiu. Reikiami minėtos studijos sociolingvistinio klausimyno klausimai papildyti, pakoreguoti, pritaikyti šio tyrimo poreikiams. Taigi pirmiausia atsakinėdami į klausimus respondentai turėjo nurodyti savo lytį, amžių, gimtąją kalbą. Lytis buvo įtraukta, nes šiame darbe tikrintos šio veiksnio ir skaitymo gebėjimų sąsajos. Apie gimtąją kalbą klausta, kad darbo autorė galėtų atmesti tų tiriamųjų, kurių gimtoji kalba nėra lietuvių, testo atliktis. Kadangi daugiau dėmesio sociolingvistiniame klausimyne, kaip minėta, skirta su skaitymu susijusiam mokinių kalbiniam elgesiui, tiriamieji turėjo atsakyti, kaip dažnai (visada, dažnai, kartais, retai) skaito ar niekada neskaito laisvalaikiu, taip pat kaip dažnai jie savo malonumui skaito grožinę literatūrą, mokslo ar mokslo populiarinimo literatūrą, žinių portalus internete ar žurnalus, laikraščius.

Skaitymo gebėjimų tyrimo įrankis buvo skaitomo teksto supratimo užduočių kompleksas – testas. Jį sudarė trys užduotys, kurių pagrindas – publicistinio stiliaus, tačiau skirtingų temų ir skirtingo pobūdžio (tipų) tekstai:

- pirmasis – **pasakojimas** apie Mariją Gimbutienę (pagal Darius Kuolys „Gimbutienė“¹⁹);
- antrasis – maisto švaistymo reiškinių **aprašymas** (pagal Valstybinę maisto ir veterinarijos tarnybą bei *bernardinai.lt*²⁰);

¹⁹ Šaltinis: <http://www.xn--altiniai-4wb.info/index/details/1240>, žiūrėta 2020-12-07.

²⁰ šaltiniai: <https://vmvt.lt/maisto-sauga/maisto-sauga-ir-kokybe/maisto-svaistymas>, <https://www.bernardinai.lt/2014-05-06-kasmet-ismetama-trecdalis-pasaulyje-pagaminto-maisto/>, žiūrėta 2020-12-05.

- trečiasis – filosofo Leonido Donskio **samprotaujamojo** pobūdžio tekstas (pagal Leonidą Donskį²¹).

Tekstai testui imti iš interneto ir daryta prielaida, kad būtent šis šaltinis, bent jau laisvalaikio, yra vienas iš dažniausiai skaitomų jaunų žmonių. Akcentuotina, jog kurdama testą darbo autorė atsižvelgė į tai, kad, kaip teigia tyrėjai (Grabe, 2008, Grabe ir Stoller, 2011), skaitymas yra vertinimo procesas, apimantis ir individo motyvaciją skaityti, nuostatas teksto bei temos atžvilgiu, jo lūkesčius, todėl rinko tekstus, savo tematika, tikėtina, įdomius ir patrauklius mokiniams. Svarbu paminėti, kad tekstai šio darbo autorės buvo pritaikyti tyrimo tikslams: trumpinti, pakeista kai kurių sakinių struktūra.

Skaitomo teksto supratimo testas buvo sudaromas vadovaujantis tokia logika: pirmoje užduotyje pateikiamas pasakojimas, antroje – aprašymas, o trečioje – samprotavimas abstraktesnėmis temomis. Šio darbo autorė darė prielaidą, kad pasakojamojo pobūdžio tekstas bus mokiniams lengviausiai suprantamas dėl to, kad jame gana aiški įvykių seka, manyta, kad nesunkiai mokiniai susidoros ir su aprašymu, tačiau dėl tokio tipo teksto specifikos (įvykių sekos nebuvimo) galbūt suvokti tekstą jiems bus sunkiau nei pasakojimą, o sunkiausiai bus dorojamasi su samprotaujamojo pobūdžio tekstu. Tokia prielaida vėliau buvo tikrinama ir analizuojant mokinių atsakymus, nes siekta išsiaiškinti, ar tiriamųjų skaitymo gebėjimų kokybė nesiskiria nelygu teksto tipas.

Po kiekvienu tekstu buvo pateikti 5 atvirojo atsakymo klausimai, kuriais visose trijose užduotyse tikrinti analogiški gebėjimai: suprasti esmę, suprasti svarbias detales / rasti informaciją, interpretuoti, rasti argumentus ir daryti išvadas. Taigi kiekvienas respondentas iš viso turėjo atsakyti į 15 klausimų. Svarbu paminėti, kad tai, koks gebėjimas vertinamas konkrečiu klausimu, spręsta ne tik šio darbo autorės, bet ir dar dviejų testavimo specialistų – šio darbo vadovės bei VU dėstytojos Joanos Pribušauskaitės. Kitaip tariant, klausimai šio darbo autorės buvo formuluojami drauge su darbo vadove, siekiant tikslingai dėmesį sutelkti į norimus tikrinti gebėjimus. Tada testas buvo išsiųstas minėtai lietuvių kalbos testavimo specialistei ir paprašyta, kad ji įvardytų, koks gebėjimas tikrinamas konkrečiu klausimu. Pabrėžtina, kad vertintojų nuomonė visų testo klausimų atžvilgiu visiškai sutapo, tikrinami gebėjimai buvo įvardyti tie patys.

Tuomet pirmasis testo variantas išbandytas su 20 žmonių – įvairių Lietuvos universitetų pirmo kurso studentais, kurie atsiliepė internete (VU, VDU ir Kauno Kolegijos socialinio tinklo *Facebook* pirmakursių grupėse) paskelbus kvietimą dalyvauti testo bandyme. Bandymas su šia

²¹ Šaltinis: <https://www.bernardinai.lt/2012-05-07-leonidas-donskis-atsako-i-vilniaus-sv-kristoforo-gimnazijos-klausimyna/>, žiūrėta 2020-12-07.

grupe parodė, kad iš esmės testas buvo parengtas tinkamai, tačiau išryškėjo ir nedideli tam tikrų klausimų formuluočių netikslumai. Atlikus studentų atlikčių analizę, pakoreguotos probleminės testo vietos, performuluoti ar pakeisti kai kurie užduočių klausimai. Akcentuotina, kad sudarytas galimų atsakymų sąrašas po bandomojo tyrimo taip pat buvo papildytas. Beveik visų klausimų atveju į jį įtraukta keletas galimų atsakymo variantų. Verta paminėti ir tai, kad tinkamų atsakymų sąrašas nebuvo galutinis, jis, tikrinant respondentų atliktis, buvo pildomas. Tik po bandomojo tyrimo testas atliktas su tikslinėmis tiriamųjų grupėmis.

2.2. Tyrimo dalyviai

Kaip buvo minėta, darbe tiriama mažų miestų ir Vilniaus gimnazijų trečių klasių mokinių skaitymo gimtąja lietuvių kalba gebėjimai. Tyrimas vykdytas trijose Vilniaus ir dviejose mažų miestų gimnazijose. Darbo autorės, kaip jau rašyta įvade, nuspręsta pasirinkti mokyklas, kurios nevykdo tikslingos mokinių atrankos, t. y. neatsirenka mokinių pagal mokymosi rezultatus ir nerengia specialių stojamųjų egzaminų, kaip Vilniaus Mykolo Biržiškos, Vilniaus Tuskulėnų, Vilniaus Žirmūnų ar Vilniaus Jėzuitų gimnazijos. Daryta prielaida, kad mokyklų, kurios mokinius atsirenka, rezultatai, gali būti geresni ir iškreipti bendrą rezultatų vaizdą. Tačiau reikia akcentuoti ir tai, kad tirti gimnazijų, o ne vidurinių mokyklų mokiniai. Kaip žinoma, gimnazijas renkasi stipresnių gebėjimų mokiniai, o PISA tyrimuose dalyvauja jaunesni, dar pagal privalomojo ugdymo programas besimokantys įvairių mokyklų tipų, tai reiškia ir skirtingesnio gebėjimų lygio, moksleiviai. Taigi šiame darbe vienas iš tikrinamų aspektų – ar gimnazistų, kurie mokosi Vilniuje ir ne Vilniuje, gebėjimai skiriasi. Be to, darbe neatsitiktinai pasirinkta tirti vienuoliktų klasių mokinių skaitymo gebėjimų situaciją. Kadangi Lietuvoje privalomasis mokymasis trunka iki 10 klasės²², galima teigti, kad tyrimui pasirinkti mokiniai, sąmoningai nusprendę siekti vidurinio išsilavinimo ir motyvuotai ruoštis lietuvių kalbos ir literatūros brandos egzaminui. Be to, visiems tyrimo dalyviams jau yra suėję 16 metų, todėl jie patys galėjo apsispręsti, ar dalyvauti tyrime. Vienuoliktokai pasirinkti dar ir dėl to, kad, tikėtina, jų mokymo(si) procesas nėra toks įtemptas kaip dvyliktokų, kurie ruošiasi egzaminams. Reikia pridurti, kad, kaip minėta, šio darbo tiriamieji yra 2 metais vyresni nei PISA tyrimo dalyviai.

Paminėtina, kad tyrime sutikusiose dalyvauti mokyklose duomenys iš viso rinkti vienuolikoje grupių, iš kurių mažiausią sudarė 10 mokinių, o didžiausią – 29 mokiniai. Pasakytina, kad iš viso užduočių komplektus gavo 233 moksleiviai, iš kurių atliktus testus atsiuntė 203. Duomenys rinkti

²² Lietuvoje pagrindinis ugdymas yra privalomas, mokyns „iki 16 metų negali nutraukti mokymosi pagal privalomojo švietimo programas“. Prieiga internete: <https://www.smm.lt/web/lt/tevams/tevams-pagrindinis-ugdymas>, žiūrėta 2021-03-09.

nuotoliniu būdu²³. Reikia pasakyti, kad buvo matyti, jog kai kurių mokinių motyvacija atlikti testą buvo menka. Pastebėta, kad dalis gimnazistų testą atliko atmetinai, kai kurie atsiųsti darbai tiesiog nebuvo baigti. Šio darbo autorė iš 203 darbų į tyrimą įtraukė tik 120 atlikčių, nes buvo atsisakyta tų darbų, kuriuose užduotys buvo visiškai neatliktos, t. y. neatsakyta į nė vieną iš 15 klausimų, atlikta tik viena užduotis – atsakyta tik į po vienu iš trijų tekstų pateiktus klausimus arba neužpildytas sociolingvistinis klausimynas. Kadangi šiame darbe analizuojami gimtosios lietuvių kalbos skaitymo gebėjimai, į tyrimo imtį taip pat neįtrauktos respondentų, kurių gimtoji kalba nėra lietuvių, testo atliktys. Taigi iš viso analizuota 120 (60 merginų ir 60 vaikinų) mokinių atlikčių, surinktų tyrime dalyvavusiose gimnazijose. Kaip minėta, siekta lyginti Vilniaus ir mažų miestų mokinių gebėjimus, todėl vieną iš dviejų tiriamųjų grupių sudarė 60 mažų miestų gimnazijų mokinių, kurių, kaip matyti išanalizavus sociolingvistinių anketų duomenis, charakteristikos tokios:

- lytis: 30 merginų, 30 vaikinų;
- amžius: 17–18 metų, vidurkis – 17,17 m.;
- vieta, kurioje lanko mokyklą – mažas miestas.

Taip pat buvo tirtos skaitymo gebėjimų testo atliktys 60 trijų sostinės gimnazijų mokinių, kurių charakteristikos lyties ir amžiaus požiūriu labai panašios:

- lytis: 30 merginų, 30 vaikinų;
- amžius: 17–18 metų, vidurkis – 17,12 m.;
- vieta, kurioje lanko mokyklą – Vilnius.

Matyti, kad mažesnių miestų ir sostinės gimnazijų mokinių grupės suderintos ne tik amžiaus, bet ir lyties aspektais, nes vienas iš tyrimo keliamų uždavinių yra patikrinti, kaip skaitymo gebėjimai yra susiję su lyties veiksniumi. Žinoma, skiriasi miestų, kuriuose abiejų tiriamųjų grupių respondentai lanko mokyklą, dydis

2.3. Duomenų rinkimo procedūra

Tyrimo duomenys darbui, kaip jau buvo minėta, rinkti trijose Vilniaus ir dviejose mažų miestų (gyventojų skaičius 8150, 8346) gimnazijose. Primintina, kad lyginti sostinės ir mažų miestų mokinių gebėjimai, nes atsiremta į PISA (2018) tyrimą, kurio duomenų analizė atskleidė, jog kaimų ir miestelių mokinių skaitymo gebėjimų patikrinimo rezultatai yra žemesni už sostinės ir didesnių miestų mokinių rezultatus. Vis dėlto sutelkti tiriamųjų imtį nebuvo labai lengva, nes mokyklos nebuvo linkusios bendradarbiauti. Pirmiausia susisiekti su 15 Vilniaus ir 8 mažų miestų gimnazijomis. Iš jų atsiliepė 5 mokyklos. Toliau darbo autorė bendravo su į kvietimą

²³ Duomenų rinkimo procedūra aprašoma 2.3. šio darbo skyriuje.

atsiliepusiomis ir tyrime sutikusiomis dalyvauti gimnazijomis²⁴. Reikia pridurti, kad leidimas vykdyti tyrimą gautas iš kiekvienos sutikusios dalyvauti gimnazijos direktoriaus ar direktoriaus pavaduotojos ugdymui. Po to įvairiais tyrimo klausimais bendrauta su konkrečiais lietuvių kalbos mokytojais ir 11 klasių auklėtojais. Taigi informantų imtis yra ne reprezentatyvioji, o patogioji, t. y. analizuoti tyrime sutikusių dalyvauti mokyklų mokinių duomenys. Kadangi dėl epidemiologinės situacijos Lietuvoje buvo pereita prie nuotolinio mokymo(si), duomenys tyrimui įprastų pamokų metu taip pat rinkti nuotoliniu būdu – per *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Classroom* ir *Google Meet* programas.

Visi duomenys rinkti šio darbo autorės, kuri per minėtas IT priemones įsitraukdavo į konkrečią pamoką. Pamokos pradžioje buvo pristatomas pats tyrimas, pakomentuojamos užduotys, atsakoma į moksleivių klausimus. Mokiniais buvo suteikta galimybė tyrime nedalyvauti, t. y. pažymėti, kad nesutinka, jog jų atsakymai būtų analizuojami ir naudojami magistro darbo tyrimo tikslams. Tyrime nesutikę dalyvauti mokiniai testų neatliko arba jų neįkėlė į reikiamą platformą. Reikia pasakyti, kad tokių moksleivių buvo 41.

Pirmiausia mokiniai turėjo užpildyti sociolingvistinį klausimyną, o po to atlikti tris skaitymo suvokimo užduotis – perskaityti tris tekstus ir atsakyti į po jais pateiktus klausimus. Testui atlikti respondentams buvo skirta viena pamoka (45 min.), tačiau jau pradžioje pastebėjus, kad kai kuriems tyrimo dalyviams pritrūksta laiko, pridėta dar 15 min. Paminėtina, kad kiekvienai užduočiai skiriamas laikas nebuvo ribojamas. Kadangi siekta išlaikyti respondentų anonimiškumą, atliktus testus jie turėjo įkelti per testo pabaigoje pateiktą nuorodą į *dropbox.com* platformoje sukurtas grupes. Gauta medžiaga darbo autorės buvo sukoduota, t. y. kiekvienam mokiniui priskirtas individualus kodas, sudarytas iš lytį, mokyklos pavadinimą ir grupę konkrečioje mokykloje žyminčių santrumpų. Grupės gimnazijose pavadintos pagal duomenų rinkimo laiką jose. Kitaip tariant, konkrečios mokyklos grupė, kurioje duomenys rinkti pirmiausia, pavadinta A grupe, o kuriose vėliau – atitinkamai B ir C grupėmis. Taip pat kiekvienam respondentui suteiktas numeris jo grupėje. Reikia pasakyti, kad santrumpomis ZE, SEN ir LA žymėtos Vilniaus mokyklos, o AU ir ZI – mažų miestų gimnazijos. Toliau paaiškinami keli mokiniams priskirti kodai:

- V-AU-C1 – V – vaikas, AU – mokyklos mažame mieste pavadinimo trumpinys, C – tiriamoji grupė toje mokykloje, 1 – mokinio numeris grupėje;
- V-LA-A6 – V – vaikas, LA – mokyklos Vilniuje pavadinimo trumpinys, A – tiriamoji grupė toje mokykloje, 6 – mokinio numeris grupėje;

²⁴ Tyrime dalyvavusios gimnazijos buvo pateikti apibendrinti viso tyrimo rezultatai.

- M-ZI-A8 – M – mergina, ZI – mokyklos mažame mieste pavadinimo trumpinys, A – tiriamoji grupė toje mokykloje, 8 – mokinės numeris grupėje;
- M-ZE-B5 – M – mergina, ZE – mokyklos Vilniuje pavadinimo trumpinys, B – tiriamoji grupė toje mokykloje, 5 – mokinės numeris grupėje.

2.4. Duomenų apdorojimo procedūra

Surinkus mokinių atliktis, pirmiausia atsakymai į klausimus buvo sukoduoti. O tiksliau – apdorojant skaitomo teksto supratimo užduočių atsakymus, buvo koduojami ne patys atsakymai, o konkretaus gebėjimo: suprasti esmę, suprasti svarbias detales, interpretuoti, rasti argumentus ir pateikti išvadas – atskleistumas. Kiekvienam gebėjimui buvo priskirtas tam tikras kodas:

1 lentelė. *Skirtingų gebėjimų kodai ir jų reikšmės*

Gebėjimai	Kodų reikšmės			
	atskleistas	dalinis	neatskleistas	atsakymas nepateiktas
	Atsakymų kodai			
Gebėjimas suprasti esmę	1	1.1	1.2	1.3
Gebėjimas suprasti svarbias detales	2	2.1	2.2	2.3
Gebėjimas interpretuoti	3	3.1	3.2	3.3
Gebėjimas rasti argumentus	4	4.1	4.2	4.3
Gebėjimas daryti išvadas	5	5.1	5.2	5.3

Taigi kiekvienam gebėjimui priskirti keturi kodai – atskleistas gebėjimas, dalinis gebėjimas, neatskleistas gebėjimas ir atsakymas nepateiktas. Atskleistu laikytas toks gebėjimas, kai respondentas taikliai teksto požiūriu atsakė į pateiktą klausimą, t. y. pateikė išbaigtą, nei per siaurą, nei per platų atsakymą, jį suformulavo aiškiai, tiksliai. Vis dėlto tinkamais laikyti ir tie atsakymai, kuriuose tiesiogiai iki galo nebuvo pasakomas, neakcentuojamas kuris nors atsakymui reikalingas aspektas, tačiau iš pateiktos formuluotės buvo aiškiai matyti, kad jis yra numanomas. Gebėjimas laikytas daliniu, jei mokinys aiškiai ir tiksliai nesuformulavo atsakymo, atsakė per siaurai, per plačiai ar per abstrakčiai, taip pat pateikė nuo teksto nutolusios, su tekstu, klausimu menkai tesusijusios informacijos. Daliniais laikyti ir tie atsakymai, kuriuose pateikta mintis nepatikslinga, iki galo neišplėtotą, todėl neaiški. Kaip dalinio gebėjimo fiksuoti ir tokie atsakymai, kurių tik pusė buvo tinkama, aiški, o kita pusė – tinkamai nesuformuluota, nelabai logiška, nelabai aiški, su tekstu ir klausimu menkai susijusi. Pasakytina, kad tokiu atveju, kai mokiniai atsakė teksto citata, šio darbo autorės buvo elgiamasi dvejopai: 1) buvo manoma, kad gebėjimas yra atskleistas, jei citata

taikli, vienaprasmiška; 2) koduota, kad gebėjimas tik dalinis, jei citatoje buvo metafora, taigi nebuvo aišku, ar mintis tik perkelta iš teksto, ar mokinio gerai suprasta. Gebėjimas laikytas visiškai neatskleistu, jei mokinys pateikė neaiškų, visiškai su tekstu ir klausimu nesusijusį arba per daug nuo klausimo nutolusį atsakymą. Svarbu paminėti, kad koduojant mokinių atliktis kilo nemažai klausimų. Pavyzdžiui, ne visada buvo iš karto lengva nuspręsti, kada visiškai, o kada tik iš dalies atskleistas tam tikras gebėjimas. Todėl atsakymai buvo vertinami dviejų vertintojų: šio darbo autorės ir vadovės. Be to, pabrėžtina, kad atvirojo atsakymo užduotyse galimų atsakymų variantų gali būti labai daug, tad testas negali būti taisomas automatiškai. Taip pat pasakytina, kad taisant atliktis susitelkta į skaitymo gebėjimus, o į rašybos, skyrybos, gramatikos ir stiliaus klaidas dėmesys nekreiptas. Tačiau pavyzdžiuose kalba palikta autentiška, klaidos netaisytos.

Taigi surinkti duomenys – respondentų atsakymai į sociolingvistinės anketos klausimus ir skaitymo gebėjimų testo rezultatai suvesti į *Microsoft Excel* lentelines skaičiuokles ir parengti statistinei analizei, o tada analizuoti aprašomosios ir išvadų statistikos metodais. Siekiant patikrinti, kurie sociolingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką mokinių skaitymo gebėjimams, pasitelkta regresinė analizė. Statistinis abiejų grupių rezultatų reikšmingumas tikrintas taikant *Stjudento t kriterijų*. Tyrimo duomenys apdoroti statistinės analizės programa *RStudio*. Vertinant mokinių atsakymus ir nustatant, ar gebėjimas atskleistas, dalinis ar neatskleistas, buvo atlikta kokybinė atsakymų analizė.

2.5. Tyrimo rezultatai

2.5.1. Bendri mažų miestų ir Vilniaus gimnazijų mokinių skaitymo gebėjimų testo rezultatai

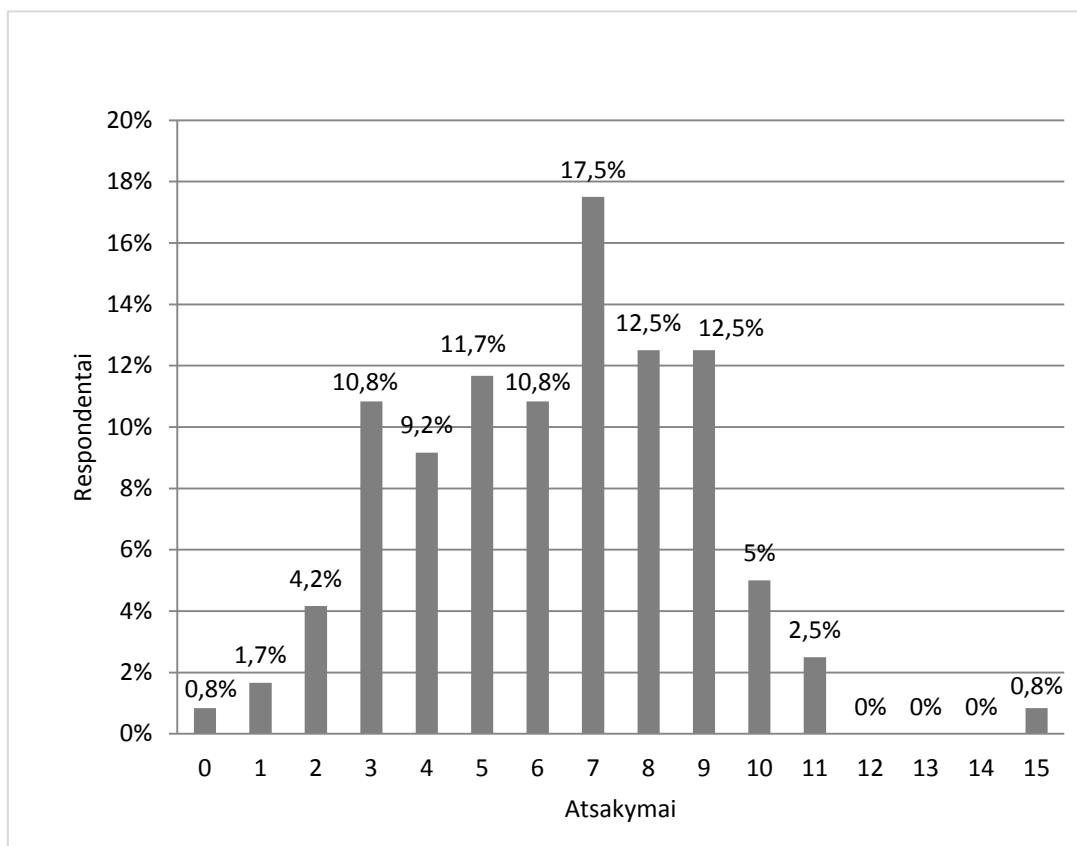
Primintina, kad šiame darbe keliamas klausimas, kaip mažų miestų ir Vilniaus gimnazijų mokiniai yra išsiugdę konkrečius skaitymo gebėjimus. Išanalizavus tiriamųjų skaitymo gebėjimų testo atliktis paaiškėjo, kad, kitaip nei PISA (2018) tyrimo atveju, mažų miestų respondentų (toliau – MMR) ir Vilniaus mokyklų respondentų (toliau – VMR) skaitymo gebėjimai yra panašūs. Dar daugiau, pastebėta atvirkštinė situacija, testą šiek tiek geriau atliko MMR, apibendrinti rezultatai pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė. *Tinkamų atsakymų skaičius*

	Minimalus tinkamų atsakymų skaičius	Maksimalus tinkamų atsakymų skaičius	Tinkamų atsakymų skaičiaus vidurkis
MMR	1	15	6,6
VMR	0	11	6

Iš 2 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad minimalus MMR ir VMR tinkamų atsakymų skaičius yra beveik toks pat, tačiau abiejų grupių maksimalus tinkamų atsakymų skaičius skiriasi. Pastebėtina, kad tik vienas MMR atsakė į visus 15 klausimų, o didžiausias VMR tinkamų atsakymų skaičius yra 11. Matyti, kad skiriasi MMR ir VMR tinkamų atsakymų skaičiaus vidurkiai. VMR tinkamų atsakymų skaičius yra nežymiai mažesnis nei MMR. Kad tyrime dalyvavusių Vilniaus ir mažų miestų mokinių skaitomo teksto supratimo gimtąja kalba gebėjimai yra panašūs, rodo ir *T* testu atlikta analizė, MMR rezultatai (vidutiniškai = 6,55 taško, SD = 2,73), statistiškai reikšmingai nesiskyrė nuo VMR rezultatų (vidutiniškai = 6,00 taško, SD = 2,44), $t(116,46) = -1,16$, $p = 0,247$, $d = -0,21$ (efekto dydis mažas). Vadinasi, šiame darbe PISA (2018) tyrimo įžvalgos, kad mažesniuose miestuose mokyklas lankančių mokinių skaitymo gebėjimų rezultatai yra prastesni už sostinės ir didelių miestų mokinių rezultatus, nepasitvirtina.

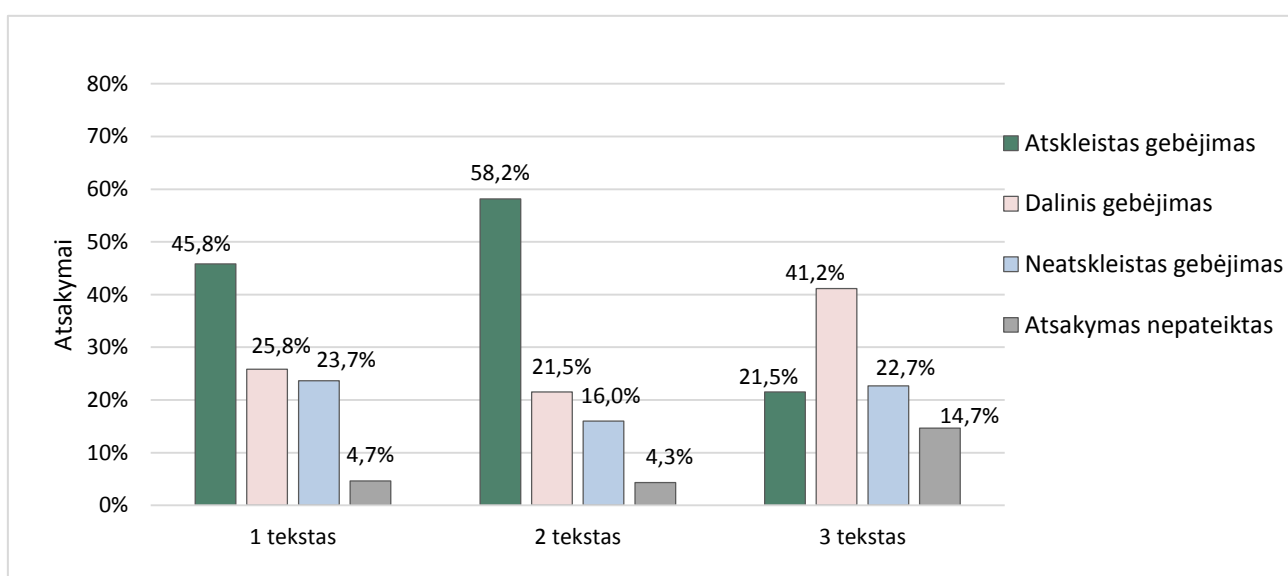
Analizuojant duomenis šio darbo autorės taip pat norėta patikrinti, kaip pasiskirsto tiriamųjų rezultatai, t. y. siekta išsiaiškinti, kiek mokinių atskleidami gebėjimą atsakė į vieną, du, tris, keturis, penkis ar visus penkiolika klausimų ir kiek tinkamai neatsakė į nė vieną klausimą. Taigi 1 paveiksle apibendrinti visų 120 respondentų viso skaitymo gebėjimų testo rezultatai, t. y. atskleistus gebėjimus rodžiusių tinkamų atsakymų skaičiai.



1 pav. Tinkami MMR ir VMR skaitymo gebėjimų testo atsakymai

Atlikta analizė rodo, kad į visus 15 klausimų tinkamai atsakė ir į nė vieną klausimą neatsakė po 0,8 proc. respondentų. Pusė ir daugiau nei pusė tinkamų atsakymų užfiksuota lygiai trečdaliu, t. y. 33,3 proc. respondentų atliktyse. Tiesa, nė vienas iš 120 tyrime dalyvavusių mokinių tinkamai neatsakė į 12, 13 ir 14 klausimų. Be to, daugiausia tiriamųjų atskleidami gebėjimą atsakė į 7 klausimus. O į mažiau nei pusę klausimų tinkamus atsakymus pateikė 48,4 proc. tiriamųjų. Verta pasakyti, kad rezultatų diagrama rodo, jog skaitymo gebėjimų testas mokiniams nebuvo lengvas.

Analizuodama tyrimo rezultatus darbo autorė siekė patikrinti, ar tiriamųjų skaitymo gebėjimų kokybė nesiskiria nelygu teksto tipas: pasakojimas, aprašymas ir samprotavimas. Skaitymo gebėjimų atskleidimo rezultatai pagal teksto tipą apibendrinti 2 paveiksle.



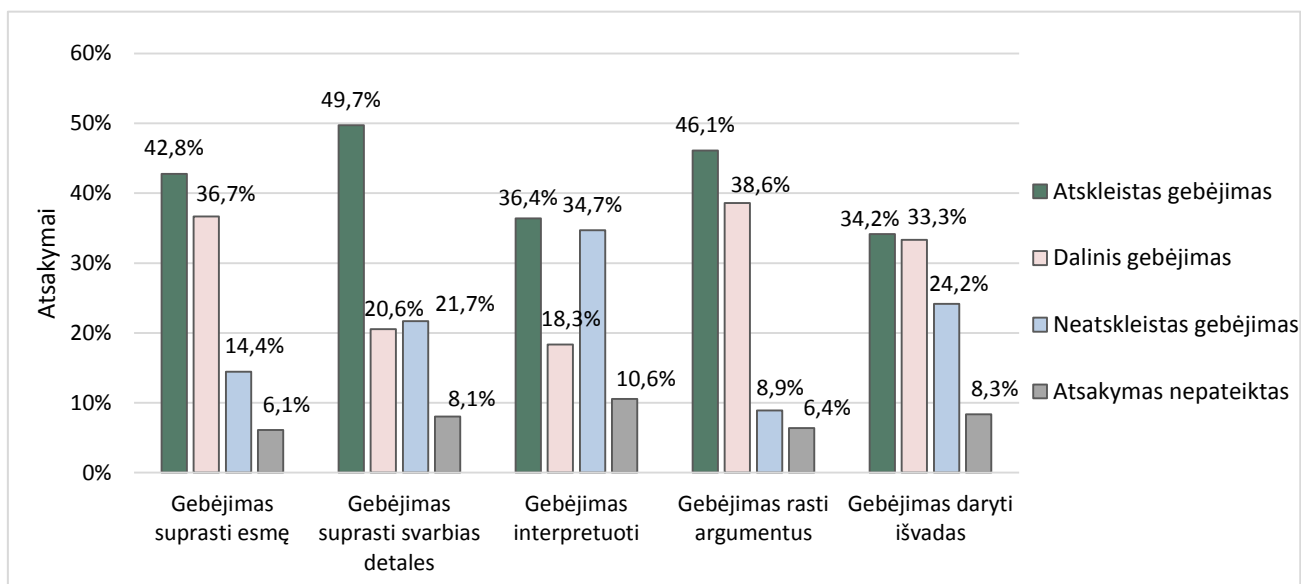
2 pav. Skaitymo gebėjimų rezultatai pagal teksto tipą

Iš 2 paveiksle pateiktų duomenų matyti, kad visų gebėjimų atžvilgiu lengviausias mokiniams buvo aprašymo tipo tekstas, šiuo atveju iš viso rasta 58,2 proc. tinkamų, 21,5 proc. dalinių ir 16 proc. netinkamų atsakymų. Atsakydami į su pasakojimu susijusius klausimus respondantai pateikė 45,8 proc. tinkamų, 25,8 proc. dalinių ir 23,7 proc. netinkamų atsakymų. Todėl akivaizdu, kad šis tekstas mokiniams buvo sudėtingesnis už aprašymą, taigi planuojant tyrimą darbo autorės daryta prielaida, kad lengviausia mokiniams bus suprasti pasakojimą, nepasitvirtino. Galbūt taip galėjo atsitikti dėl aprašomojo pobūdžio teksto temos, kuri galbūt mokiniams galėjo būti geriau žinoma, vadinasi, foninės žinios galėjo padėti atsakyti į klausimus tinkamai. Be to, galima teigti, kad visų gebėjimų atžvilgiu sunkiausias tiriamiesiems buvo trečiasis – samprotaujamojo pobūdžio – tekstas. Šiuo atveju aptikta 21,5 proc. tinkamų, 41,2 proc., dalinių ir 22,7 proc. netinkamų atsakymų. Taigi mokiniai yra išsiugdę nevienodus gebėjimus skirtingo tipo tekstų požiūriu, o ypač jiems stinga

tinkamų gebėjimų skaityti samprotaujamojo pobūdžio tekstus. Toliau šiame darbe analizuojami konkretūs skaitymo gebėjimai.

2.5.2. Konkrečių skaitymo gebėjimų analizė

Kad būtų išsiaiškinta, kurie skaitymo gebėjimai mokinių atskleisti geriausiai, o kurių gebėjimų jiems stinga, analizuota, koks yra visų trijų užduočių kiekvieno gebėjimo atskleistumo procentas. Primintina, kad kiekvienas gebėjimas vieno respondento galėjo būti atskleistas 3 kartus, nes skaitymo gebėjimų testas buvo sudarytas iš 3 analogiškų užduočių. Reikia pasakyti, kad iš viso galėjo būti 360 su konkrečiu gebėjimu siejamų atsakymų, nuo šio skaičiaus atskleistų gebėjimų / tinkamų atsakymų procentas ir buvo skaičiuotas. Apibendrinti duomenys pateikti 3 paveiksle.



3 pav. Atskleistų, dalinių, neatskleistų gebėjimų ir nepateiktų atsakymų procentas.

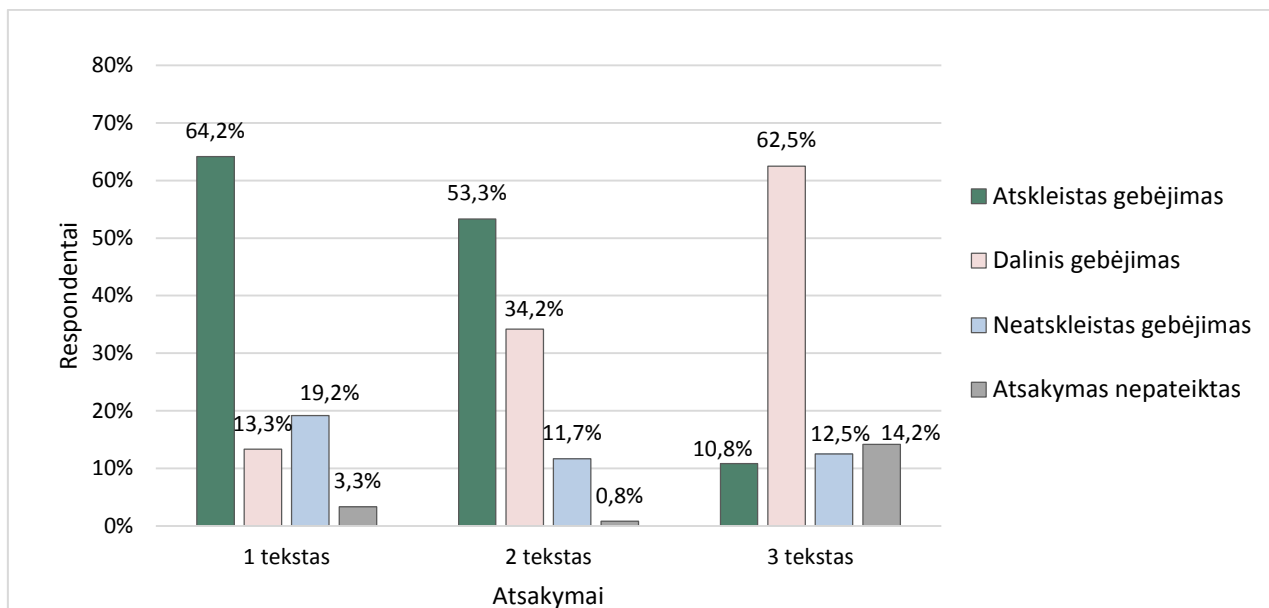
Iš 3 paveiksle pateiktų duomenų matyti, kad vis dėlto dominuoja atskleisti gebėjimai. Be to, atkreiptinas dėmesys, jog didžiausia dalis, t. y. 49,7 proc., tinkamų atsakymų yra susijusi su gebėjimu suprasti svarbias detales. Gebėjimo rasti argumentus atveju užfiksuota 46,1 proc., gebėjimo suprasti esmę – 42,8 proc., gebėjimo interpretuoti – 34,6 proc., o gebėjimo daryti išvadas – 34,2 proc. tinkamų atsakymų. Taigi atrodo, kad menkiausiai mokinių išugdyti yra gebėjimai interpretuoti ir daryti išvadas. Pastebėtina, kad gana panaši dalis dalinių atsakymų (atitinkamai 36,7 proc., 38,6 proc. 33,3 proc.) aptikta gebėjimų suprasti esmę, rasti argumentus ir daryti išvadas atveju. Tai lyg rodytų, kad mokiniai gali tik iš dalies atsakyti į nurodytus klausimus. Tai reiškia, kad jie tinkamai nesuformuluoja minties, pateikia per plačius arba per siaurus atsakymus, neatsako iki galo. Taip pat iš pateiktų duomenų matyti, kad aptikta 24,2 proc. su gebėjimu daryti išvadas ir 34,7 proc. su gebėjimu interpretuoti susijusių netinkamų atsakymų.

Akcentuotina, jog pastaruoju atveju neatskleistų gebėjimų procentas lenkia net ir dalinius gebėjimus. Taigi galima daryti išvadą, kad geriausiai mokiniai yra išsiugdę gebėjimą suprasti svarbias detales ir rasti argumentus, o labiausiai jiems stinga gebėjimų tinkamai interpretuoti ir daryti išvadas. Vadinasi, gimnazistams lengviausia tekste rasti konkrečią informaciją, sutelkti dėmesį į atskiras informacijos dalis, t. y., kaip teigiama ŠMM (2013: 3), susieti klausime pateiktą ir panašiai tekste suformuluotą informaciją bei pasinaudoti tuo ieškant, ko klausimu prašoma. Taip pat mokiniams geriau sekėsi suprasti esmę, t. y. perskaičius apibendrinti visą tekstą, negu interpretuoti tam tikrą citatą iš teksto ar daryti išvadas konkrečios teksto atkarpos pagrindu. Prasčiau atskleisti gebėjimai – interpretuoti ir daryti išvadas – rodo, kad mokiniams kyla sunkumų susiduriant su užduotimis, kuriomis prašoma, kaip teigia Šeikienė ir kolegės (2011), išvelgti tam tikrą reikšmę to, kas tekste nepasakyta (Šeikienė et. al., 2011: 7), paaiškinti kokią nors mintį, be to, kai reikalinga labiau pasitelkti tam tikras su tema susijusias fonines žinias, užtekstinį suvokimą, pateikti savų įžvalgų aptariamam aspektu. Vis dėlto tai tik apibendrinti duomenys, todėl toliau analizuojama, kaip kiekvieną iš analogiškų penkių skaitymo gebėjimų respondentams sekėsi atskleisti visose trijose testo užduotyse. Taip pat aiškinamasi, kuris iš trijų tekstų kiekvieno gebėjimo atžvilgiu respondentams buvo sunkiausias. Kaip kiekvieno gebėjimo atskleidimo rezultatai susiję su mokyklos vietos ir lyties veiksniais bus tikrinama atliekant regresinę analizę (plačiau apie tai žr. 2.5.3.2. šio darbo poskyryje)

2.5.2.1. Gebėjimas suprasti esmę

Jau minėta, kad skaitymo gebėjimų testas buvo sudarytas iš trijų publicistinio stiliaus tekstų. Analizuodama tyrimo rezultatus darbo autorė siekė patikrinti, ar tiriamųjų konkrečių skaitymo gebėjimų kokybė nesiskiria nelygu teksto tipas. Taigi ir analizuojant, kaip mokiniai atskleidė gebėjimą suprasti teksto esmę, minėtas aspektas buvo stebimas.

Pradėti reikėtų nuo to, kad gebėjimas suprasti esmę kiekvienoje iš 3 užduočių buvo tikrintas prašant įvardyti teksto temą. Pasakytina, kad kiekvienas tekstas turėjo pavadinimą, bet jis nebuvo tiesioginė nuoroda į temą. Taigi mokiniai patys turėjo parašyti, apie ką yra konkretus tekstas. Visų respondentų gebėjimo suprasti esmę rezultatai apibendrinti 4 paveiksle.



4 pav. Gebėjimo suprasti esmę rezultatai.

Išanalizavus tiriamųjų skaitymo gebėjimų testo atliktis paaiškėjo, kad nors aprašymo tipo teksto esmę suprato šiek tiek daugiau nei pusė mokinių, daugiausia respondentų (64,2 proc.) tinkamai įvardijo pasakojimo tipo teksto temą. Galima daryti prielaidą, kad vyresnių klasių mokiniams lengviau suprasti esmę, kai teksto pagrindas – veiksmų seka, įvykių grandinė, nei tuomet, kai apibūdinamas tam tikras reiškiny. Kiek kitokie situacija matyti iš trečios užduoties, kurios pagrindas – samprotaujamojo pobūdžio tekstas, rezultatų. Joje gebėjimą suprasti esmę atskleidė tik dešimtadalis respondentų. Vis dėlto 62,5 proc. tiriamųjų čia pateikė dalinius atsakymus. Visų trijų tekstų atžvilgiu daugiausia, t. y. 14,2 proc., tyrimo dalyvių atsakymo iš viso nepateikė susidūrę su trečios užduoties klausimu. Taigi galima daryti išvadą, kad gebėjimą suprasti esmę daugiausia respondentų atskleidė atsakydami į pirmo teksto klausimą, mažiau – į antro, o mažiausiai – į trečio. Vadinasi, mokiniams lengviausia buvo suprasti pasakojimo tipo teksto, sunkiau – aprašymo, o sunkiausia – samprotaujamojo pobūdžio teksto esmę. Galima daryti prielaidą, kad tokie rezultatai galėjo būti susiję su tekstų abstraktumo laipsniu. Akivaizdu, kad mokiniams lengviau buvo suprasti konkretesnės raiškos tekstų – pasakojimo, aprašymo – esmę, o sunkumų kilo, kai reikėjo įvardyti abstraktesnio – samprotavimo tipo – teksto temas. Matyti, kad skaitymo gebėjimams, skaitomo teksto suvokimui, kaip teigia tyrėjai (Pribušauskaitė, 2009, 2010; Grabe, Stoller, 2011; Jiang, Grabe, Carrell 2020), itin svarbus teksto raiškos supratimas.

Manytina, kad tokius rezultatus galėjo lemti ir kiti tekstų bruožai, pavyzdžiui, struktūra, informacijos pateikimas juose. Pirmojo – pasakojimo tipo – teksto temą tinkamai įvardijo daugiausia mokinių, tikėtina, dėl to, kad tai gana vientisas tekstas – nuosekliai pateikiami reikšmingi Gimbutienės gyvenimo įvykiai. Aprašymo tipo tekstas taip pat gana vientisas, jame

pateikiami maisto švaistymo reiškinį charakterizuojantys aspektai: statistika, priežastys, pasekmės ir galimi problemos sprendimai. Kad itin mažai mokinių atskleidė gebėjimą suprasti samprotaujamojo pobūdžio teksto esmę galėjo lemti tai, jog šiame tekste autorius svarsto ne viena tema, kaip pirmos ir antros užduoties atveju, o keliomis pagrindinėmis. Iš tiesų bendram teksto suvokimui, pasak Šeikienės ir kolegų (2011), reikia suprasti teksto struktūrą, ryšius tarp šalia esančių sakinių, pastraipų ir kt. Vadinasi, mokiniams, tikėtina, lengviau suprasti vientisesnės struktūros tekstus. Toliau analizuojami mokinių visų trijų užduočių atsakymai iš testo atlikčių.

2.5.2.1.1. Gebėjimas suprasti pirmo teksto esmę

Visose trijose užduotyse, kaip minėta, gebėjimas suprasti esmę tikrintas prašant įvardyti tekstų temas. Tikėtasi, kad pirmoje užduotyje mokiniai įvardys, kad teksto tema yra Gimbutienės biografija, gyvenimo istorija, gyvenimo aprašymas ar kt. Kaip atskleidė rezultatų analizė, daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių mokinių, kaip minėta, suprato, apie ką yra pirmasis tekstas ir jo temą nurodė tinkamai. Pirmojo teksto atveju gebėjimas suprasti esmę laikytas atskleistu, kai respondentai pateikė tokius atsakymus:

1. *Marijos Birutės Alseikaitės-Gimbutienės biografija*²⁵. (V-ZE-A2)
2. *Marijos Gimbutienės gyvenimo istorija*. (V-ZI-C2)
3. *Marijos Gimbutienės trumpas gyvenimo aprašymas*. (M-ZI-A7)

Matyti, kad visais šiais atsakymais įvardijami skyriaus pradžioje minėti aspektai, todėl laikyta, kad jais nusakoma teksto tema. Tačiau tinkamomis laikyta ir daugiau, kartais platesnių, atsakymo variacijų, pavyzdžiui:

4. *Marijos Gimbutienės gyvenimas ir pasiekimai*. (M-ZE-C2)
5. *Kalbama apie Marija Gimbutienę, lietuvių kilmės mokslininkę, jos gyvenimą ir reikšmingiausias pasiekimus*. (M-ZE-B5)
6. *Marijos Gimbutienės biografija ir jos meilė tėvynei*. (V-AU-B2)
7. *Marijos Birutės Alseikaitės – Gimbutienės biografija ir darbai*. (M-AU-A2)

Šiais atsakymais teksto tema taip pat nusakoma tinkamai, nors juose paminėti ir kiek siauresni aspektai: Gimbutienės pasiekimai (4, 5)²⁶, jos meilė tėvynei (6), darbai (7). Galima teigti, kad tokius ir panašius atsakymus pateikę respondentai gebėjo suprasti pasakojimo tipo teksto esmę.

Daliniai atsakymai rodo, kad kai kurie mokiniai lyg ir suprato teksto esmę, tačiau negebėjo pavartoti kad ir reikiamos sąvokos, pavyzdžiui:

8. *Alseikaitės-Gimbutienės autobiografija (= biografija)*. (V-ZE-B3)

²⁵ Čia ir toliau visi darbe pateikiami pavyzdžiai imami iš skaitymo gebėjimų testo atlikčių, pavyzdžių kalba yra autentiška, šio darbo autorės netaisyta. Kadangi atsakymai į testo klausimus mokinių buvo renkami kompiuteriu, rasta nemažai riktų, ne vietoje padėtų tarpelių, skyrybos ženklų.

²⁶ Skliausteliuose čia ir toliau pateikiamas pavyzdžio numeris.

Kaip matyti iš 9 pavyzdžio, dalis mokinių per daug išplėtė mintį ir į teksto temą įtraukė aspektų, kurie tekste nėra plėtojami:

9. *Marijos Birutės Alseikaitės-Gimbutienės ir jos tėvų biografija ir gyvenimo pasiekimai.* (M-ZE-B14)

Reikia pasakyti, kad apie Gimbutienės tėvų biografiją tekste nėra kalbama. Pateiktas ir toks lakoniškas atsakymas:

10. *Biografija.* (M-SEN-A3)

Šiuo atveju suprasta, kad tekste pasakojama žmogaus biografija, tačiau negebėta pateikti išsamaus, aiškaus atsakymo, sukonkretinti, apie kieno konkrečiai biografiją kalbama. Kai kurie respondentai pateikė per siaurus atsakymus, pavyzdžiui:

11. *Marijos Birutės Alseikaitės-Gimbutienės kelionė mokslo keliu.* (M-ZI-A10)

12. *Marijos karjera ir ryšys su Lietuva.* (M-AU-C9)

Tekste buvo kalbama ne tik apie mokslininkės mokslo kelią, *karjerą*, ryšį su Lietuva, bet ir apie jos vaikystę, gyvenimą, rūpinimąsi lietuvių kultūros sklaida Amerikoje. Per siauru, tai reiškia ir daliniu, laikytas ir toks atsakymas:

13. *Marijos Birutės Alseikaitės – Gimbutienės kelias link pasaulinio mokslininkės pripažinimo.* (M-ZI-A1)

Šiuo atveju taip pat neapimami visi tekste aprašomi aspektai. Matyti, kad paprašyti įvardyti teksto temą, 13,3 proc. respondentų, nors ir suvokė, apie ką yra tekstas, tikslaus, teksto esmę perteikiančio atsakymo pateikti negebėjo. Kitaip tariant, pavartojo netinkamą sąvoką, atsakė per siaurai arba pateikė per daug išplėtotą atsakymą.

Beveik penktadalis respondentų pirmoje užduotyje gebėjimo suprasti esmę neatskleidė. Didelė dalis mokinių, pateikusių netinkamus atsakymus, teksto temą siejo su jo pavadinimu, pavyzdžiui:

14. *Nepamirusi savo šaknų.* (V-AU-B1)

15. *Šaknų svarba einant sėkmės keliu.* (V-ZE-B4)

16. *Savų šaknų nepamiršimas.* (M-ZE-A5)

Tačiau aptikta ir kitokių atsakymų, kurie visiškai neatskleidė gebėjimo suprasti esmę, pavyzdžiui:

17. *Vaikystės įtaka ateičiai.* (V-AU-C3)

18. *Žmogaus augimas į savarankišką asmenį.* (V-AU-B3)

19. *Patriotiškumas moksle ir mene pagal Marija Gimbutienę.* (V-SEN-A4)

20. *Svarbus žingsnis mokslo srityje.* (M-AU-A5)

21. *Gimtosios žemės įtaka žmogui.* (M-ZE-C13)

Taigi matyti, kad teksto esmės negebėję suprasti respondentai temą buvo linkę sieti su teksto pavadinimu (*Nepamiršusi savo šaknų*) arba su tam tikru tekste minimu aspektu, pateiktų pavyzdžių atveju – su mokslininkės vaikyste (17), savarankiškumu (18), patriotiškumu (19), mokslo pasiekimais (20), gimtinės svarba (21) ir kt., tačiau neapimančiu viso teksto esmės.

2.5.2.1.2. Gebėjimas suprasti antro teksto esmę

Antrojoje užduotyje mokinių gebėjimas suprasti esmę taip pat tikrintas prašant įvardyti teksto temą. Tikėtasi, kad respondentai nurodys, kad teksto tema yra maisto švaistymas. Kaip minėta, aptariamo klausimo atveju gebėjimą suprasti esmę tinkamai atskleidė daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių mokinių. Gebėjimas laikytas atskleistu, jei respondentai pateikė tokius atsakymus:

22. *Maisto švaistymas.* (V-Z-A2)

23. *Maisto eikvojimas.* (V-AU-C6)

Vis dėlto, kaip ir pirmosios užduoties atveju, buvo galimos įvairios tinkamų atsakymų variacijos, pavyzdžiui:

24. *Maisto švaistymas ir neatsakingas jo vartojimas.* (V-ZI-A4)

25. *Maisto švaistymo problema.* (V-ZI-C2)

26. *Maisto švaistymas ir dėl jo kylančios problemos pasaulyje.* (M-ZE-B3)

27. *Maisto švaistymas, jo priežastys ir padariniai.* (M-ZE-B7)

Iš 24 pavyzdžio matyti, kad atsakymas papildytas ir su maisto švaistymu susijusiu neatsakingo vartojimo aspektu. Dalis mokinių, išryškino, kad maisto švaistymas yra problema (25) ar sukelia problemų (26). Kai kurie temą detalizavo – įvardijo, kad tekste rašoma apie maisto švaistymą, to priežastis ir padarinius (27). Taigi tokie ir panašūs atsakymai laikyti tinkamais.

Daugiau nei trečdalis mokinių, t. y. gerokai daugiau nei pirmosios užduoties atveju, atsakymai buvo daliniai. Kai kurie respondentai pateikė teksto esmę tik iš dalies atspindinčius atsakymus, nurodančius tik į kai kuriuos tekste aptariamus aspektus, pavyzdžiui:

28. *Išmetamo maisto pasekmės.* (V-AU-C7)

29. *Išmetamo maisto statistika.* (V-ZE-A3)

30. *Neatsakingas maisto vartojimas.* (V-ZI-B1)

Reikia pasakyti, kad tekste buvo kalbama ne tik apie maisto švaistymo pasekmes (28), statistiką (29), neatsakingą vartojimą (30). Minėtas ir neatsakingas maisto auginimas, gaminimas bei kiti aspektai. Darbo autorės per siaurais laikyti ne tik jau minėti atsakymai, bet ir tokie:

31. *Išmetami maisto produktai.* (V-ZE-B1)

32. *Išmetamas maistas.* (V-AU-C3)

33. *Maisto atliekos.* (M-ZI-A12)

Tekstas leido manyti, kad maisto švaistymas apima daugiau nei tiesiog išmetami maisto produktai (31), maistas (32) ar maisto atliekos (33). Dalis tiriamųjų nors ir suprato, apie ką yra tekstas, vis dėlto negebėjo tiksliai suformuluoti atsakymo, pavyzdžiui:

34. *Supažindinti skaitytoją su maisto švaistymo problema.* (M-ZI-A3)

Kaip matyti, šio pavyzdžio atsakyme vietoj teksto temos nurodytas tikslas. Aptikta ir atvejų, kai respondentas dalyje atsakymo prideda su tekstu nesusijusias informacijas, pavyzdžiui:

35. *Pasaulinio masto maisto ir vandens švaistymas taip pat ir kitų dalykų.* (V-ZI-C1)

Šiuo atveju nėra aišku, kas turėta omenyje rašant *ir kitų dalykų*, nes tekste apie tai nebuvo kalbama. Taigi galima daryti išvadą, kad kai kurie mokiniai gebėjo apibendrinti skaitytą informaciją ir pateikti teksto esmę nusakančią temą, o kai kurie nesugebėjo suformuluoti tinkamo atsakymo, pateikė per siaurą formuluotę, neapimančią visų aspektų, apie kuriuos kalbama tekste, t. y. maisto švaistymo priežasčių, pasekmių, statistikos, taip pat dalis į atsakymą įtraukė perteklinės, su tekstu nesusijusios informacijos.

Kadangi 11,7 proc. respondentų antroje užduotyje gebėjimo suprasti esmę neatskleidė, paminėtina ir keletas netinkamais laikytų atsakymų. Kai kurie mokiniai kaip teksto temą nurodė gana siaurą tekste minimą aspektą, pavyzdžiui:

36. *Neefektyviai naudojami gamtos išteklių.* (V-ZE-B6)

37. *Neveiksmingai naudojamų natūraliųjų išteklių kiekis ir žala biologinei laukinių ir jūros gyvūnų, miško augalų įvairovei ir žmonėms.* (M-ZE-B11)

Reikia pasakyti, kad maisto auginimui ir apdorojimui neveiksmingai naudojamų natūralių gamtos išteklių problema (36), aptariamo reiškinių žala biologinei laukinių ir jūros gyvūnų, miško augalų įvairovei (37) tekste buvo aptariama, tačiau šiuos siaurus aspektus kaip temą įvardiję tyrimo dalyviai bendro teksto suvokimo neatskleidė. Dalis tiriamųjų pateikė su maisto švaistymu susijusių, tačiau teksto temos taip pat nenusakančių atsakymų, pavyzdžiui:

38. *Tarša.* (V-LA-A3)

39. *Maisto atliekų mažinimas.* (M-ZE-A5)

40. *Nemokėjimas maisto taupyti.* (V-SEN-A4)

41. *Maisto atliekų perdirbimas.* (V-SEN-A2)

Matyti, kad respondentai minėjo su maistu, maisto atliekomis, tačiau ne su tekste aprašomo maisto švaistymo reiškiniu susijusius aspektus: taršą (38), atliekų mažinimą (39), nemokėjimą taupyti maisto (40), maisto atliekų perdirbimą (41). Be to, aptikta su tekstu ir maisto švaistymu visiškai nesusijusių įrašymų, pavyzdžiui:

42. *Bado problemos sprendimas.* (V-ZI-B7)

43. *Žemės ūkio problemų nepaisymas.* (V-LA-A1)

Apie bado problemų sprendimą (42), žemės ūkio problemų nepaisymą (43) tekste nėra kalbama, todėl akivaizdu, kad šie du pavyzdžiai nuo teksto yra visiškai nutolę. Taigi matyti, kad mokiniai, kurie negebėjo suprasti aprašomo tipo teksto esmės, kaip temą buvo linkę įvardyti gana siaurą tekste minimą dalyką arba su aprašomu reiškiniu susijusį, tačiau temas neilustruojantį aspektą, arba pateikti visiškai su tekstu nesusijusį atsakymą.

2.5.2.1.3. Gebėjimas suprasti trečio teksto esmę

Kad atsakymas būtų laikomas tinkamu, mokiniai turėjo nurodyti, kad tekste svarstoma tokiomis temomis: gyvenimo kelio pasirinkimas / savęs atradimas, kultūros svarba, tautinė tapatybė. Trečioje užduotyje gebėjimą suprasti esmę atskleidė tik dešimtadalis respondentų. Tokius rezultatus galėjo lemti tai, kad paskutiniajame – samprotaujamojo pobūdžio – tekste, kitaip nei pirmuose dviejuose, rašoma ne viena pagrindinė, o keliomis temomis, todėl ir respondentų prašyta remiantis tekstu nurodyti, kokiomis trimis pagrindinėmis temomis svarsto teksto autorius. Taigi mokinių gebėjimas suprasti esmę laikytas atskleistu, jei jie pateikė tokius atsakymus:

44. *Studijų pasirinkimas, žmogaus tautinė tapatybė, kultūros reikšmė žmogaus gyvenime.* (V-ZE-B4)
45. *Savęs atradimo, meno ir tautinės tapatybės temomis.* (V-ZI-A1)
46. *Profesijos pasirinkimo, meno aktualumo ir tautinės tapatybės.* (V-ZI-A3)

Matyti, kad pateiktuose pavyzdžiuose iš esmės skirtingai įvardyta tik pirmoji tema – studijų pasirinkimas (44), savęs atradimas (45), profesijos pasirinkimas (46), tačiau visi šie atsakymai laikyti tinkamais, nes juos pateikusių tiriamųjų aiškiai suvoktos iš išryškintos pagrindinės teksto temos.

Vis dėlto daugiau nei pusės mokinių (62,5 proc.) atsakymai, kaip minėta, buvo daliniai. Tikrinant skaitymo gebėjimų testo atliktis aptikta nemažai atvejų, kai dvi temas respondentas įvardijo, o vienos – nepateikė arba ją įvardijo netaikliai. Tiksliau, pastebėta, kad kaip viena iš temų išskirtas tik tam tikras tekste paminėtas, tačiau detaliau neišplėtotas aspektas, pavyzdžiui:

47. *Karjeros pasirinkimas, žvilgsnis į šiuolaikinį jaunimą, tautinė tapatybė.* (V-ZE-B3)
48. *Profesijos ir pašaukimo paieška, šiuolaikinio jaunimo galimybės, tautinės tapatybės svarba.* (M-ZI-A6)
49. *Savo kelio atradimas, šiuolaikinis jaunimas, tautinė tapatybė.* (M-ZI-C1)

Taigi iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad dalis mokinių kaip temą išskyrė tekste detaliau neaprašytą aspektą – šiuolaikinį jaunimą ar jo galimybes. Spėtina, kad tokiam sprendimui įtakos galėjo turėti vienas iš klausimų apie šiuolaikinio jaunimo galimybę būti ir pasaulio žmonėmis ir savo šalies patriotais. Matyti, kad respondentų atsakymams įtaką daro foninės žinios, nesikliaujama tekstu, t. y. atsakant į klausimą nebepaisoma teksto informacijos. Iš tiesų, kaip teigia Grabe ir Stoller (2011), skaitymas yra interaktyvus procesas, t. y. kad tekstas būtų suprastas, būtina kalbinės teksto informacijos ir foninių skaitytojo žinių sąveika (Grabe, Stoller 2011: 11–12), tačiau galima teigti, kad minėtus atsakymus pateikę tyrimo dalyviai, per daug nutolo nuo teksto. Tokių atvejų, kai kaip tema išskiriamas koks nors teksto teiginys, rasta ir daugiau, pavyzdžiui:

50. *Savęs atradimas, senoji bei naujoji kartos, tautinė tapatybė.* (M-AU-C5)
51. *Jauno žmogaus savęs atradimas, galimybė šių laikų jaunam žmogui žinoti daugiau, nei ankstesnių laikų jaunimui, tautinė tapatybė.* (M-AU-A1)
52. *Savęs atradimas, šiuolaikinio jaunimo galimybės, tautinė tapatybė, gimtoji lietuvių kalba.* (M-ZE-C4)

Tekste *senoji bei naujoji kartos* (50), *galimybė šių laikų jaunam žmogui žinoti daugiau, nei ankstesnių laikų jaunimui* (51), *gimtoji kalba* (52) nėra atskirai plėtojami aspektai, o tik paminėti teiginiai, vienaip ar kitaip papildantys aptariamas temas. Vienas iš tiriamųjų taip pat rašė, kad tekste svarstoma tokiomis temomis:

53. *Profesijos pasirinkimas, galimybių pasirinkimas gyvenime, tautinė tapatybė.* (V-ZE-A2)

Šiuo atveju mokinys dvi temas įvardijo tinkamai, o *galimybių pasirinkimas* yra tik pirmąją temą papildantis aspektas. Tas pats matyti ir iš šio pavyzdžio:

54. *Profesijos pasirinkimas, nereikia skubėti atrasti save, gimtosios kalbos svarbą.* (V-ZE-C1)

54 pavyzdyje tinkamai įvardyta tik viena tema, o *nereikia skubėti atrasti save* yra tik vienas iš tekste plėtojamos profesijos pasirinkimo temos aspektų. Gimtoji kalba tekste taip pat minima tik kaip argumentas, pagrindžiantis tautinės tapatybės svarbą. Kaip tema išskirtas konkretus teksto teiginys ir toliau pateiktame pavyzdyje:

55. *Filosofas kalba apie savęs pažinimą, tautinę tapatybę ir buvimą savimi.* (M-ZE-B7)

Akivaizdu, kad šiuo atveju gebėta įvardyti tik vieną iš temų, o buvimas savimi, t. y. nemėgdžiojimas kitų kultūrų žmonių, aptariamas tik tautinės tapatybės svarbos kontekste. Taigi matyti, kad negebėdami suprasti ir įvardyti vienos ar dviejų teksto temų, respondentai vietoj jų pateikė tik tekste aptariamą temą papildantį aspektą.

Rasta pavyzdžių, kai mokiniai tą pačią temą pakartojo, pavyzdžiui:

56. *Gyvenimo kelio rinkimas, žmogaus tautinės tapatybės svarba, apie savo gyvenimo kelią.* (V-LA-A4)

57. *Menas, politika, kultūra.* (V-ZI-B2)

Matyti, kad negebėdami atpažinti visų temų, respondentai vieną iš jau įvardytų, šiais atvejais gyvenimo kelio pasirinkimo (56) ar kultūros (57) temą, kitais žodžiais perrašė du kartus. Aptikta atvejų, kai mokiniai vietoj vienos iš temų, pateikė aspektą, kuris tekste visiškai nėra plėtojamas, pavyzdžiui:

58. *Mokslo, meno ir tautinės tapatybės temomis.* (V-ZI-A5)

59. *Menas, politika, kultūra.* (V-ZI-B2)

60. *Menu, muzika, patriotiškumu.* (V-AU-C4)

61. *Kultūra, tautinė tapatybė, filosofija.* (M-ZI-A12)

Tekste nekalbama mokslo (58), politikos (59), muzikos (60) ar filosofijos (61) temomis. Taigi galima daryti prielaidą, kad negebėdami suprasti tekste aptariamos temos, tiriamieji ją išgalvojo. Nors 61 pavyzdyje minima filosofijos tema galėjo atsirasti dėl to, kad trumpame teksto autoriaus aprašyme buvo paminėta, jog jis yra filosofas. Akcentuotina ir tai, kad dalyje šių atsakymų pateiktos temos suformuluotos per lakoniškai.

Dauguma respondentų vis dėlto tinkamai gebėjo įvardyti tik vieną temą, pavyzdžiui:

62. *Studijų ir profesijos pasirinkimas jaunystėje, dabartinio jaunimo privalumai.* (V-ZE-B1)

63. *Filosofas svarsto apie tautinę tapatybę, individualius apsiprendimus.* (M-ZE-B11)

64. *Žmogaus tapatiškumas, Savęs atradimas.* (M-ZI-A10)

Tokius atsakymus pateikę tyrimo dalyviai įžvelgė tik profesijos pasirinkimo (62), tautinės tapatybės (63) ar savęs atradimo (64) temas. Nors iš 63 pavyzdžio antros temos matyti, kad mokinys lyg jautė, apie ką tekste kalbama, nes profesijos pasirinkimas iš esmės yra individualus apsisprendimas, tačiau negebėjo taikliai suformuluoti minties.

Rezultatų analizė taip pat atskleidė, kad kai kurie respondentai ne tik negebėjo atpažinti ir įvardyti visų trijų temų, bet nepajėgė ir suformuluoti tikslų, taiklių atsakymų, pavyzdžiui:

65. *Menų, laisvės, karjeros temomis.* (V-ZE-B8)

66. *Karjera, jaunystė ir jaunimas, tautiškumas.* (M-AU-C1)

67. *Tautiškumas, žmogaus laisvė, savitumas.* (M-ZE-A5)

68. *Jaunimas, tautybė, menas.* (V-SEN-A4)

Matyti, kad šiuose atsakymuose ne tik stinga vienos (65, 66, 68) ar dviejų (67) atskleistų temų, bet ir formuluotės yra per lakoniškos, per abstrakčios. Kai kuriais atvejais iš viso, nors ir tinkamai, įvardytos tik dvi temos, pavyzdžiui:

69. *Profesijos ir pašaukimo pieškos, tautinė tapatybė.* (M-ZE-C2)

Paminėtini ir pavyzdžiai, kai mokiniai tarsi gebėjo suprasti, kokiomis pagrindinėmis temomis kalbama tekste, tačiau netiksliai suformulavo atsakymą, pavyzdžiui:

70. *Išsilavinimas, kultūra, tapatybė.* (M-ZI-A8)

Reikia pasakyti, kad tekste rašoma apie profesijos pasirinkimą, kultūros reikšmę, tautinę tapatybę, o ne apie išsilavinimą, kultūrą ir tapatybę apskritai. Išskirtini ir atvejai, kai respondentas vieną temą įvardijo tinkamai, kitos negebėjo suformuluoti, o trečia – su tekstu nesusijusi, pavyzdžiui:

71. *Profesijos pasirinkimas, unikalumas, ištikimybė Tėvynei.* (V-ZI-B1)

72. *Kultūros raida, tautinė tapatybė, laisvė.* (V-LA-A5)

Kaip matyti iš pavyzdžių, profesijos pasirinkimo (71) ir tautinės tapatybės (72) temos įvardytos tinkamai. Tačiau iš tiesų tekste kalbama ne apie ištikimybę tėvynei (71) ar kultūros raidą (72), o labiau apie tautinę tapatybę ir kultūros svarbą. Taip pat pastebėta, kad kai kurie tiriamieji ne tik negebėjo tinkamai įvardyti visų trijų temų, bet ir pateikė per plačius atsakymus, pavyzdžiui:

73. *Apie studijas, karjerą, apie meną, kultūrą ir politiką, apie lietuvių kalbą, buvimą Lietuvos piliečiu.* (M-ZE-A4)

Teksto autorius nerašo apie politiką, kaip atskira tema neišskirtina ir lietuvių kalba, o tautinės tapatybės tema šiuo atveju sieta tik su buvimu Lietuvos piliečiu. Taigi galima teigti, kad kai tekste yra kelios temos, mokiniams sudėtinga suprasti, atskirti, kur yra plėtojama nauja tema, o kur pateikiami tik atskiri ankstesnę temą papildantys teiginiai. Todėl tyrimo dalyviai dažnu atveju pateikė tik dalinį atsakymą, tinkamai atpažino tik vieną ar dvi temas, kaip temą išskyrė tam tikrą

tekste minima, tačiau detaliau neplėtojama aspektą, papildanti vieną iš trijų pagrindinių temų, pakartojo jau kartą parašytą temą arba ją išgalvojo, taip pat pateikė netikslias formuluotes.

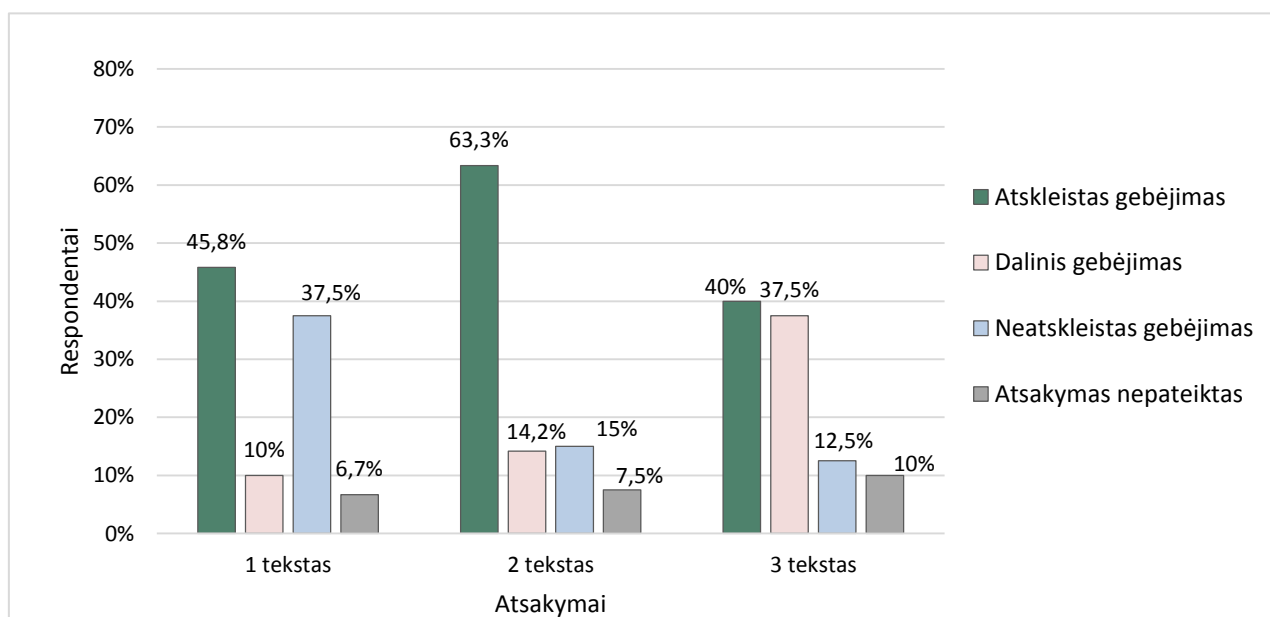
Nemaža dalis (12,5 proc.) respondentų iš viso nesuprato, kokiomis temomis svarstoma tekste. Neatskleistu gebėjimas laikytas, jei gimnazistai pateikė tokius atsakymus:

74. *Praeitimi, dabartimi ir ateitimi.* (V-ZE-A3)
75. *Laisvė ir ištikimybė.* (V-AU-C6)
76. *Gimtosios kalbos reikšmė, dabartinės kartos geresnės galimybės būti laisvu.* (V-ZI-A2)
77. *Ar buvo lengva save surasti.* (V-LA-A2)
78. *Dailė, muzika, filosofija.* (V-LA-A3)

Matyti, kad teksto esmės nesupratę respondentai arba pateikė tik siaurus tekste minimus aspektus (76, 77), arba visiškai su tekstu ir klausimu nesusijusius atsakymus (74, 75, 78). Gebėjimo suprasti esmę priklausymas nuo lyties, gimnazijos vietos ir skaitymo įpročių bus tikrinamas 2.5.3.2. poskyryje. Taigi galima teigti, kad mokiniams lengviau buvo suvokti tekstų, kuriuose kalbama viena tema, esmę, o šio – svarstomojo pobūdžio – teksto atveju reikėjo suprasti kur kinta tema, tiksliau, kur pereinama nuo vienos temos prie kitos. Toliau šiame darbe analizuojami gebėjimo suprasti svarbias detales rezultatai.

2.5.2.2. Gebėjimas suprasti svarbias detales

Gebėjimas suprasti svarbias detales skaitymo gebėjimų teste tikrintas prašant tiriamųjų įvardyti konkrečią tekstuose pateiktą informaciją. Šio gebėjimo atskleidimo rezultatai pateikiami 5 paveiksle.



5 pav. Gebėjimo suprasti svarbias detales rezultatai

Kaip matyti iš 5 paveiksle pateiktų duomenų, visų gebėjimų atveju dominuoja tinkamų gebėjimų atskleidimas. Akcentuotina, kad suprasti svarbias detales aprašymo tipo tekste gebėjo 63,3 proc. respondentų, o pasakojamojo ir samprotaujamojo pobūdžio tekstuose – mažiau nei pusė tyrime dalyvavusių mokinių. Vis dėlto pastebėtina, kad trečioje užduotyje daugiau nei trečdalis tiriamųjų (37,5 proc.) atskleidė dalinį gebėjimą, o pirmoje užduotyje tiek pat mokinių pateikė netinkamus atsakymus. Darytina išvada, kad reikiamą informaciją tyrimo dalyviams lengviausia buvo rasti antrame tekste, t. y. maisto švaistymo reiškinių aprašyme, o sunkiausia, kaip ir gebėjimo suprasti esmę atveju, – trečiame – Donskio samprotaujamojo pobūdžio – tekste. Tokius rezultatus galėjo lemti ir iš dalies skirtingas svarbių detalių pateikimas visuose trijuose tekstuose. Manytina, kad aprašymo tipo teksto svarbias detales mokiniams buvo lengviausia suprasti, nes jos įvardytos pirmoje pastraipoje ir pateiktos gana aiškiai, t. y. išvardytos sritys, kuriose (mažėjimo tvarka) išmetama daugiausia maisto. Be to, svarbią informaciją tekste tiriamieji galėjo rasti pagal klausime nurodytą raktažodį *namų ūkiai* (tekste jis buvo minimas tik vieną kartą). Nors svarbios detalės pasakojamojo ir samprotaujamojo pobūdžio tekstuose taip pat buvo pateiktos tekstų pradžioje, vis dėlto klausimų formuluotės tik iš dalies nukreipė mokinius į konkrečias tekstų vietas, t. y. klausimai ar jų dalys nebuvo identiška suformuluoti taip, kaip tekste įvardytos svarbios detalės. Dėl šios priežasties respondentams galėjo būti sunkiau jas pastebėti ir suprasti. Be to, pasakojimo atveju tekste buvo pateikta ir daugiau su svarbiomis detalėmis susijusios informacijos. Kadangi dalis tiriamųjų nepaisė įvykių sekos laike, juos pateikta informacija galėjo klaidinti. Taigi galima daryti išvadą, kad mokiniams lengviau suprasti svarbias detales, kai klausimas ar jo dalis formuluojama taip pat ar labai panašiai, kaip tekste įvardytos suprastinos detalės. Toliau detaliau aptariami respondentų atsakymai, susiję su konkrečiu tekstu.

2.5.2.2.1. Gebėjimas suprasti pirmo teksto svarbias detales

Pirmoje užduotyje gebėjimas suprasti svarbias detales tikrintas klausiant, „[k]uo unikalus dar Lietuvoje Gimbutienės pasirinktas mokslo kelias?“ Tikėtasi, kad atsakymuose bus įvardytas toks aspektas: mokslininkė dar Lietuvoje pradeda jungti į vieną tyrimų sritį kalbotyrą, tautotyrą ir archeologiją. Šį gebėjimą, kaip minėta, tinkamai atskleidė šiek tiek mažiau nei pusė, t. y. 45,8 proc. respondentų, beveik keturis kartus mažiau (10 proc.) – pateikė dalinius atsakymus. Tinkamomis laikytos įvairios atsakymų variacijos:

79. *Gimbutienės pasirinktas mokslo kelias unikalus tuo, kad jis sujungė į vieną tyrimų sritį kalbotyrą, tautotyrą ir archeologiją. (V-ZE-A2)*
80. *Marija apsisprendžia eiti savitu mokslinių tyrimų keliu – jungti į vieną tyrimų sritį kalbotyrą, tautotyrą ir archeologiją. (V-AU-C2)*

81. *Ji sujungė tris mokslo šakas. (V-ZE-B8)*

Buvo manoma, kad šiuos ar panašius atsakymus pateikę mokiniai tinkamai suprato svarbias tekste pateiktas detales, nes jie arba tiksliai įvardijo, kad Gimbutienė sujungė į vieną tyrimų sritį kalbotyrą, tautotyrą ir archeologiją (79, 80), arba tiesiog abstrakčiai rašė, kad mokslininkė sujungė tris mokslo šakas (91). Šiuo atveju atsakymas laikytas tinkamu, nes manyta, kad mokinys puikiai suprato, kokios tos mokslo šakos buvo.

Daliniais laikyti atsakymai rodo, kad kai kurie respondentai gal ir turi gebėjimą suprasti svarbias detales, tačiau negeba tinkamai suformuluoti atsakymo, pavyzdžiui:

82. *Ji bando susieti į vieną sritį kalbotyrą, tautotyrą ir archeologiją. (V-ZI-A6)*

Iš tikrųjų mokslininkė ne tik bandė susieti visas tris mokslo sritis į vieną, bet tai ir padarė. Taip pat dalis mokinių negebėjo iki galo pasakyti pradėtos minties, jos sukonkretinti, pagrįsti, pavyzdžiui:

83. *Marijos mokslų kelias buvo dar nepramintas, visiškai naujas Lietuvoje, ji buvo to pradininkė. (M-SEN-A1)*

84. *Na 1938m. nebuvo nieko labai išskirtino, pradėjo studijuoti lietuvių kalbą ir literatūrą, bet 1940m. pasirenka archeologijos studijas, apsisprendžia eiti savitu dar nepramintu mokslinių tyrimų keliu. (V-LA-A6)*

Iš 83 ir 84 pavyzdžių matyti, kad tiriamieji tik paminėjo, jog mokslininkės pasirinktas mokslo kelias buvo dar nepramintas (83), naujas, savitas (84), tačiau negebėjo įvardyti kuo. Aptikta atvejų, kai respondentai tarsi rado tekste reikiamą informaciją, tačiau į atsakymą įterpė netinkamų, nereikalingų detalių, pavyzdžiui:

85. *Marija tris mokslus sujungė į vieną ir pavadino jį archeomitologija. Iki jos to nebuvo padaręs niekas. (M-ZE-B10)*

Iš tiesų Gimbutienė ne Lietuvoje, o gerokai vėliau sukūrė naują mokslo sritį – archeomitologiją, taigi atsakymas vertintas tik kaip iš dalies atskleidęs gebėjimą. Galima teigti, kad tokius atsakymus pateikę respondentai nesuvokė atskirus pasakojimo elementus siejančių laiko santykių, kurie, kaip teigia Alaunienė (2011), yra pagrindiniai, svarbiausi, atliekantys teksto organizuojamąją funkciją (Alaunienė 2011: 14). Kai kurie tiriamieji pateikė netikslias formuluotes, pavyzdžiui:

86. *M. Gimbutienė jungė kalbotyrą, literatūrą su archeologija. (M-ZE-B4)*

Kaip matyti iš pateikto pavyzdžio, vietoj *tautotyrą* mokinys įrašė *literatūrą*. Taip pat rasta atsakymų, kurių dalis buvo per daug nutolusi nuo teksto, su juo nesusijusi, pavyzdžiui:

87. *Marija pasirinko nepramintą mokslinių tyrimų kelią. Tam tikru atžvilgiu, Marija pasirinko kelią, kuris buvo sudarytas iš jai įdomiausių sričių. (M-ZE-B5)*

Šiuo atveju ne tik nesukonkretinta, koks buvo tas nepramintas mokslinių tyrimų kelias, bet ir antroji atsakymo dalis yra menkai su tekstu susijusi, t. y. apie pasirinktų mokslo sričių įdomumą Gimbutienei tekste nėra kalbama. Taigi tokie atsakymai leidžia daryti prielaidą, kad nors dalis mokinių ir gebėjo suprasti svarbias teksto detales, vis dėlto dažnu atveju jiems nepavyko tinkamai,

tiksliai suformuluoti atsakymo, iki galo pasakyti minties, jos sukonkretinti. Be to, kai kurie gimnazistai atsakymą iškreipė, įterpdami į jį netinkamą aspektą arba pridėdami prie jo per daug nuo teksto nutolusią mintį.

Daugiau nei trečdalis respondentų (37,5 proc.) pirmoje užduotyje gebėjimo suprasti svarbias detales neatskleidė. Dalis tokių mokinių Gimbutienės mokslo kelio unikalumą grindė, pavyzdžiui, apie jos motiną pateikta informacija:

88. *Studijavusi užsienyje ir gavus galimybę toliau studijuoti Vokietijoje, atsisakė ir grįžo į Lietuvą. (V-ZE-A3)*
Iš tiesų, kaip rašoma tekste, Gimbutienė pasirinko kitokį kelią nei jos motina. Kai kurie respondentai visai negebėjo suformuluoti atsakymo, pavyzdžiui:

89. *Ji įvedė naują mokslą kuris tapo labai svarbus visametiniame gyvenime. (V-AU-A1)*
Galima daryti prielaidą, kad dalis mokinių neatkreipė dėmesio į tikslią klausimo formuluotę, nepaisė pasakojimo, kurio fragmentai, kaip teigia Alaunienė (2011), siejami laiko santykių, struktūros, todėl pacitavo visai netinkamas teksto atkarpas, pavyzdžiui:

90. *Senosios Europos tyrimams Gimbutienė ima naudoti pačios sukurtą naują metodą, kuris sujungia archeologiją, mitologiją, kalbotyrą, menotyrą. (V-AU-B1)*

91. *Gimbutienei padeda įveikti moksle vyravusius stereotipus ir atrandama savita civilizacija. (V-AU-C3)*
Iš 90 ir 91 pavyzdžių matyti, kad mokiniams pristigo įvykių laiko sekos supratimo. Nes teste buvo klausama apie tai, kuo unikalus Lietuvoje pasirinktas mokslo kelias, o tiriamieji rėmėsi informacija, susijusia su tolesniais laikais, vėliau Gimbutienės gyvenime vykusiais įvykiais. Kitaip tariant, nepaisė tekste aprašomų įvykių laiko ašies. Dalis respondentų tiesiog negebėjo suprasti svarbių detalių ir pateikė su klausimu ar tekstu menkai susijusius atsakymus, pavyzdžiui:

92. *Ragino lietuvius nepamiršti savo šaknų, suvokti savo kultūros galią. (V-ZI-A8)*

93. *Pirma, Lietuvoje prasidėjo jos kelias, taip pat Lietuvoje ji įgijo išsilavinimą. (M-ZE-C8)*

94. *Unikalus tuo, kad ji šį kelią pasirinko savo noru išbandydama kažką naujo. (V-AU-B2)*

Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad kai kurie tiriamieji paryškino kokį atskirą tekste minimą, tačiau su klausimu nesusijusį Gimbutienės gyvenimo aspektą – raginimą nepamiršti savo šaknų (92), Lietuvoje įgytą išsilavinimą (93) ar kt. Verta pasakyti, kad 94 atsakymas tiesiog yra su klausimu ir tekstu nesusijęs, todėl darbo autorės laikytas netinkamu. Taigi gana didelė dalis respondentų, atlikdami pirmąją užduotį, visai neatskleidė gebėjimo suprasti svarbias detales, negebėjo suformuluoti atsakymo, pateikė su klausimu nesusijusią informaciją, nesuvokė pasakojimo teksto fragmentus siejančių laiko santykių.

2.5.2.2.2. Gebėjimas suprasti antro teksto svarbias detales

Antrojoje užduotyje gebėjimas suprasti svarbias detales atskleistas daugiau nei pusės (63,3 proc.) respondentų. Buvo tikėtasi, kad atsakydami į klausimą „[k]uo išsiskiria namų ūkiai?“ mokiniai išryškins, jog būtent namų ūkiuose išmetama daugiausia maisto ar daugiau nei pusė viso pasaulyje išmetamo maisto. Tinkamomis laikytos įvairios atsakymų variacijos:

95. *Juose išmetama daugiau nei pusė viso išmetamo maisto. (V-ZE-A5)*
96. *Tuom, jog būtent jie išmeta daugiausiai maisto atliekų. Kiek daugiau nei pusę visame pasaulyje išmetamo maisto išmeta būtent namų ūkiai. (V-ZE-C3)*
97. *Namų ūkiuose yra daugiausiai išmetamas maistas, netinkamas maisto kiekio planavimas tai paskatina. (M-ZE-B1)*

Atkreiptinas dėmesys, kad visuose šiuose pavyzdžiuose skirtingai paminėti esminiai aspektai: jog namų ūkiai išmeta daugiau nei pusę viso išmetamo maisto (95), daugiausia maisto atliekų (96), kad juose daugiausiai išmetamas maistas (97). Be to, 97 pavyzdyje dar ir įvardyta, kas tai gali paskatinti. Taigi tokius ar panašius atsakymus pateikę mokiniai tinkamai suprato svarbias tekste pateiktas detales.

Iš dalinių atsakymų matyti, kad kai kurie respondentai atsakymą į klausimą suformulavo per abstrakčiai, pavyzdžiui, kad namų ūkiai išsiskiria:

98. *Išmetamo maisto kiekiu. (V-ZE-A3)*

Šiuo atveju nepatikslinkta, kad būtent namų ūkiuose išmetamas didžiausias kiekis maisto. Kai kurių mokinių atsakymų formuluotės buvo netaiklios, pavyzdžiui:

99. *Jie sudaro didžiausią dalį viso išmetamo maisto. (V-ZE-A1)*
100. *Jog didžiąją dalį išmetamo maisto sudaro namų ūkiai. (V-SEN-A4)*

Iš tiesų ūkiai nesudaro maisto. Paminėtinas ir šis pavyzdys:

101. *Asmeniniuose namų ūkiuose išmetama daugiau maisto priešingai nei kituose. (M-ZI-B1)*

Matyti, kad šiuo atveju mintis suformuluota netiksliai, nes tekste minimi ne kiti ūkiai, o perdirbimo įmonės, viešojo maitinimo įstaigos ir kt. Daliniais laikyti ir kitokie netikslūs atsakymai, pavyzdžiui:

102. *Pusę išmetamo maisto būtent išmeta namų ūkiai. (V-LA-A6)*

Šis atsakymas nėra tikslus, nes namų ūkiai išmeta daugiau nei pusę viso iššvaistomo maisto. Kai kurie mokiniai, kaip ir pirmos užduoties atveju, pateikė tinkamą atsakymą, o pabaigoje pridėjo su klausimu nesusijusių įžvalgų, pavyzdžiui:

103. *Tuo, kad kasdien namų ūkiai išmeta apie (53 proc.) maisto. Tai yra dėl to nes pats ūkis yra atsakingas už maisto grandinę. (V-AU-C2)*

Antroji atsakymo dalis šiuo atveju yra nepagrįsta, perteklinė, todėl nereikalinga. Taigi dalis mokinių gebėjo tekste pastebėti reikiamą informaciją, tačiau atsakymą suformulavo netaikliai, per abstrakčiai, pateikė netikslių detalių, pridėjo su klausimu nesusijusių įžvalgų. Matyti, kad skaitymo

gebėjimai, kai susiduriama su atviraisiais klausimais, labai susiję su gebėjimu taikliai formuluoti mintį. Galima daryti prielaidą, kad to mokiniams ir stinga.

Pasakytina, kad 15 proc. respondentų gebėjimo suprasti svarbias detales antroje užduotyje iš viso neatskleidė. Kad kai kurie tiriamieji, susidūrę su aprašymo tipo tekstu, negebėjo suprasti svarbių detalių, rodo tokie atsakymai:

104. *Siekia sumažinti maisto atliekų skaičių visoje maisto grandinėje.* (M-ZI-A10)
105. *Dydžiu, t. y. žmonių skaičiumi šeimoje, pomėgiais, poreikiais, turto kiekiu bei dydžiu.* (M-ZE-A4)
106. *Namų ūkiuose auginami ir gaunami maisto produktai dažniausiai yra suvartojami, parduodami ar sumaitinami ūkio gyvuliams, dėl to maisto švaistymas praktiškai neįmanomas.* (M-ZE-C11)
107. *Namų ūkiuose vartotojai yra augintojai, gamintojai.* (V-ZE-C4)

Taigi dalis mokinių svarbių detalių nesuprato, todėl pateikė, kaip matyti iš 104–107 pavyzdžių, su klausimu ir tekstu visiškai nesusijusius atsakymus. Nors, kaip teigia Grabe (2008), strategiškumas yra vienas iš esminių laisvai skaitančiojo skaitymo bruožų, galima daryti prielaidą, kad tokius ir panašius atsakymus pateikę tyrimo dalyviai negebėjo skaityti strategiškai, nes konkrečios vietos, kur pateikta reikiama informacija, nerado.

2.5.2.2.3. Gebėjimas suprasti trečio teksto svarbias detales

Trečioje užduotyje gebėjimas suprasti svarbias detales tikrintas klausimu „[k]odėl L. Donskis neskatina jaunimo renkantis gyvenimo kelią priimti greitus sprendimus?“. Tikėtasi, kad atsakymuose bus įvardyta, jog, pasak profesoriaus, gyvenimo kelio pasirinkimas yra sunkus, kartais net dramatiškas dalykas, kad skubėdamas gali suklysti, gali neišgirsti savo vidinio balso. Kaip minėta, šį gebėjimą tinkamai atskleidė, mažiau nei pusė, t. y. 40 proc. respondentų, beveik tiek pat (37,5 proc.) pateikė dalinius atsakymus. Tinkamais šioje užduotyje laikyti tokie atsakymai:

108. *Profesijos ir pašaukimo paieškos yra sunkus, neretai net dramatiškas dalykas. Geriau neskubėti ir eiti keliu, be kurio negali gyventi ir be kurio negali įsivaizduoti savęs ir savo ateities.* (V-ZI-B7)
109. *Nes jei renkantis gyvenimo kelią priimsi greitus sprendimus, tai gali visko neapsvartyti tinkamai ir padaryti didelę klaidą.* (V-AU-C7)
110. *Save atrasti ir pažinti yra be galo sunku, todėl sunku ir anksti pasispręsti ko nori. Jis sako, jog pasirinktas kelias turi būti tas, be kurio negalėtum gyventi. Lygina tai su santykiais.* (M-ZE-B8)

Matyti, kad visais minėtais atvejais mokiniai suprato svarbiausius aspektus, paminėjo, jog gyvenimo kelio pasirinkimas gali būti sunkus, kartais dramatiškas dalykas (108, 110), kad skubėdamas gali suklysti (123).

Išanalizavus mokinių atliktis taip pat pastebėta, kad kai kurių dalinį gebėjimą atskleidusių respondentų atsakymai buvo suformuluoti per aptakiai, teksto požiūriu per daug išplatinti, pavyzdžiui:

111. *Todėl, nes atrasti save yra sudėtinga. Turi save išbandyti daugelyje sričių, kol randi tokią sritį, kurios nesisinori apleisti ir pamiršti.* (V-ZI-A6)
112. *Todėl, nes tai yra ilgas ir sudėtingas procesas, kurio negalime skubinti.* (M-AU-C7)
113. *Greitas, gerai neapmąstytas sprendimas gali nulemti nelaimingą, kančių kupiną gyvenimą, kuris neatneš pasimėgavimo kiekviena akimirka.* (V-ZE-C3)

Reikia pasakyti, kad tekste nekalbama apie savęs išbandymą daugelyje sričių (111), apie tai, jog sprendimo priėmimo negalima skubinti (112), kad greiti sprendimai gali nulemti kančių kupiną gyvenimą (113). Šie atsakymai laikyti daliniais, nes matyti, kad juos rašydami tiriamieji labiau rėmėsi savo patirtimi nei tekstu. Taip pat buvo mokinių, pateikusių per siaurus atsakymus, pavyzdžiui:

114. *Nes greiti sprendimai nevisada būna gerai apgalvoti.* (M-AU-C2)

Šiuo atveju stinga išplėtotų, teksto autoriaus žodžiais paremtų įžvalgų, kodėl neskatinama skubėti renkantis gyvenimo kelią. Kai kurie tiriamieji rastas svarbias detales interpretavo nevisai tinkamai ir pateikė aspektų, iškreipiančių autoriaus mintį, pavyzdžiui:

115. *Jis teigia, kad priimant greitus sprendimus, žmonės padaro klaidų, todėl geriau yra rinktis kelią, kurio pats noris iš širdies.* (V-ZI-C2)

Filosofas neteigia, kad priimdami greitus sprendimus žmonės visada padaro klaidų. Daliniais laikyti ir per kategoriški, nepasverti atsakymai, pavyzdžiui:

116. *Nes greitai priimti sprendimai būna neapmąstyti ir dėl to klaidingi.* (V-AU-C4)

Tekste nekalbama apie tai, kad visi greiti sprendimai būna klaidingi. Pastebėta, jog dalis respondentų negebėjo iki galo aiškiai, tinkamai suformuluoti atsakymo, pavyzdžiui:

117. *Siekiant tikrai atrasti, kas patinka, reikia laiko, todėl geriausia daryti tai, be ko negali gyventi.* (V-ZI-A1)
118. *Nes atrasti save yra sunku ir tai trunka ilgą laiko tarpą, todėl nereikia skubėti ir nuspręsti, ką daryti su gyvenimu.* (M-AU-A2)

Matyti, kad abu 117 pavyzdyje išryškinti aspektai nėra tarpusavyje susiję. Be to, pirma 118 pavyzdyje pateikto atsakymo dalimi (*nes atrasti save yra sunku*) iš dalies atsakoma į klausimą, tačiau pabaiga nėra tinkamai suformuluota. Buvo mokinių, pateikusių teksto citatą, kuria tik iš dalies atsakoma į klausimą, pavyzdžiui:

119. *„Geriau neskubėti ir eiti keliu, be kurio negali gyventi ir be kurio negali įsivaizduoti savęs ir savo ateities“.* (M-AU-C14)

Šiuo atveju nepasakoma pagrindinė autoriaus mintis, kodėl nevertėtų skubėti renkantis gyvenimo kelią, o tik išrašoma ją iš dalies papildanti citata. Taip pat reikia pasakyti, kad kai kurie tyrimo dalyviai gebėjo suprasti svarbias teksto detales ir rasti reikiamą informaciją, tačiau atsakymą papildė pertekliniais, su tekstu nesusijusiais aspektais, pavyzdžiui:

120. *Yra labai sunku apsispręsti, kuo žmogus nori būti, ir su kuo sieti savo ateitį. Tėvų nuomonės gali turėti daug įtakos netinkamiems sprendimams.* (M-ZE-B11)

Tekste nekalbama apie tėvų įtaką renkantis gyvenimo kelią, tad toks atsakymas laikytas tik iš dalies tinkamu. Taigi matyti, kad susidūrę su samprotaujamojo pobūdžio tekstu dalis mokinių, nors iš esmės ir geba suprasti svarbias teksto detales, tačiau pateikia per siaurus arba per aptakius, teksto požiūriu per daug išplatintus atsakymus, iškreipia teksto mintį, nemoka jos tinkamai, aiškiai suformuluoti, cituoja informaciją, kuria tik iš dalies atsakoma į klausimą, arba atsakymą papildo su tekstu nesusijusia pertekline informacija.

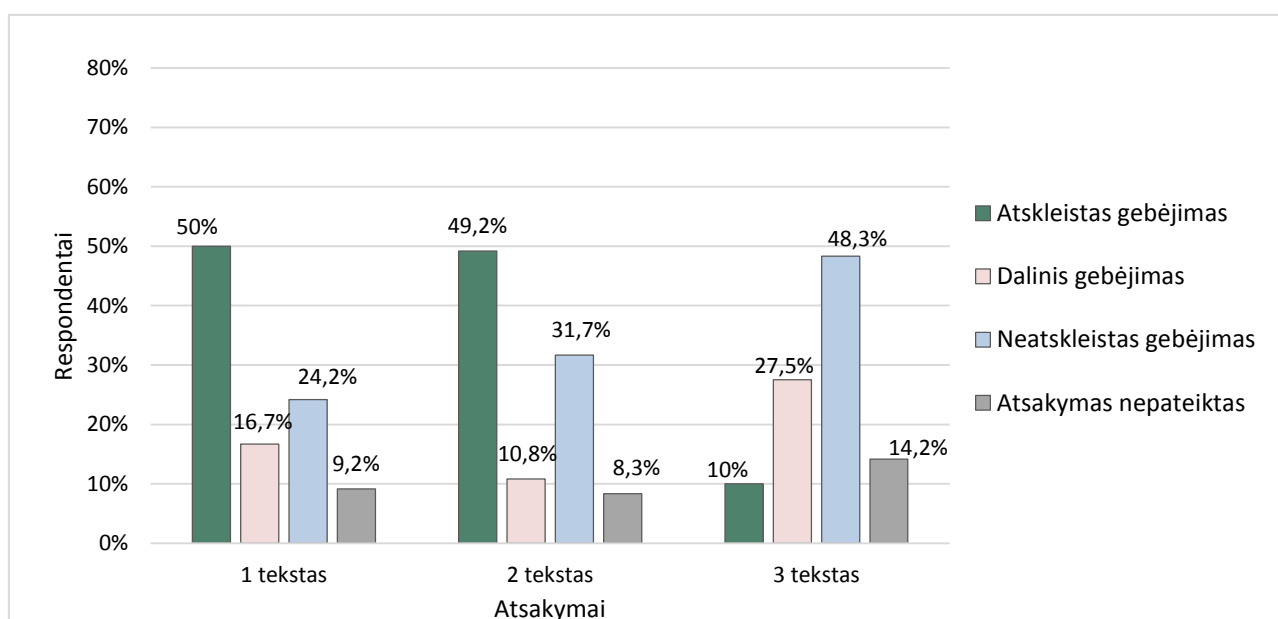
Aptariamo klausimo atveju neatskleistais taip pat laikyti menkai su tekstu ir klausimu susiję atsakymai, pavyzdžiui:

121. *Nes jaunimas retai žino ko jis iš savęs nori.* (V-ZE-C4)
122. *Nes jie tik suteiks laikina laimę.* (V-AU-C2)
123. *Gyvenimas yra sudėtingas, galima nebijoti klysti stengiantis atrasti save.* (M-AU-C10)
124. *Pasak jo, greita ir neapgalvota karjera gali dažnai nepatenkinti.* (M-ZI-A8)

Matyti, kad tokius atsakymus pateikę respondentai, susidūrę su samprotaujamojo pobūdžio tekstu, suprasti svarbių detalių negebėjo. Šio darbo autorės nuomone, verta patikrinti ir tai, kaip šio gebėjimo atoslaidos rezultatai susiję su įvairių sociolingvistinių veiksnių įtaka.

2.5.2.3. Gebėjimas interpretuoti

Kad būtų išsiaiškinta, kokie yra mokinių interpretavimo gebėjimai, kiekvienoje iš trijų užduočių prašyta paaiškinti, kaip jie supranta tam tikrą tekste pateiktą mintį. Visų trijų užduočių gebėjimo interpretuoti analizės rezultatai apibendrinti 6 paveiksle.



6 pav. Gebėjimo interpretuoti rezultatai

Iš 6 paveikslo duomenų matyti, kad gebėjimą interpretuoti pasakojamojo ir aprašomojo pobūdžio tekstų atkarpas tinkamai atskleidė beveik pusė respondentų (atitinkamai 50 proc. ir 49,2 proc.) Vis dėlto daugiau nei penktadalis mokinių pirmoje užduotyje ir beveik trečdalis – antroje užduotyje pateikė netinkamus atsakymus. Pasakytina, kad interpretuoti samprotaujamojo pobūdžio teksto mintį gebėjo tik dešimtadalis visų tiriamųjų, šiek tiek mažiau nei trečdalis mokinių atsakymai laikyti daliniais, o beveik pusė tiriamųjų gebėjimo neatskleidė. Visose užduotyse panašus skaičius respondentų (atitinkamai 9,2 proc., 8,3 proc. ir 14,2 proc) atsakymų iš viso nepateikė. Taigi iš to, kas pasakyta, matyti, kad tyrimo dalyviams panašiai sekėsi interpretuoti pasakojimo ir aprašymo tipų tekstų atkarpas, vis dėlto gana sudėtingas šiuo klausimu jiems buvo samprotaujamojo pobūdžio tekstas. Be to, akivaizdu, kad mokiniams itin sudėtinga interpretuoti abstraktesnės raiškos tekste pateiktą informaciją.

Tokie rezultatai galėjo būti susiję ir su kontekstu, kuriame buvo pateiktos interpretuotinos citatos, bei jų abstraktumo laipsniu. Manytina, kad pasakojimo tipo teksto mintis apie ryšį su tėvyne galėjo stipriau aktyvuoti mokinių fonines žinias, kurios, kaip teigia įvairūs tyrėjai (Grabe, 2008, Grabe, Stoller, 2011; Jiang, Grabe, Carrell 2020) yra esmiškai svarbios skaitomo teksto supratimui. Iš tiesų mokykloje per lietuvių kalbos pamokas analizuojant įvairius kūrinis ryšio su tėvyne, tautiškumo temas dažnai aptariamos iš skirtingų perspektyvų. Be to, ir pačios citatos raiška nebuvo sudėtinga. Kaip minėta, po beveik tiek pat mokinių tinkamai interpretavo mintis tiek iš pasakojimo, tiek iš aprašymo tipo tekstų. Pastarojo atveju citatą mokiniai nesunkiai galėjo interpretuoti remdamiesi ne tik foninėmis žiniomis ekologijos tema, bet ir pačiu tekstu – jame buvo pateikta informacijos, kuri tiriamiesiems galėjo padėti atsakyti į klausimą. Be to, interpretuotinos citatos raiška buvo gana konkreti. Kad samprotaujamojo pobūdžio teksto atkarpą tinkamai paaiškino tik 10 proc. mokinių, galėjo lemti tai, jog aspektas, kurio pagrindu turėjo būti interpretuojama citata, nebuvo įvardytas pačioje citatoje. Tai reiškia, kad mokiniai turėjo interpretuoti ne tik remdamiesi citata, foninėmis žiniomis, bet ypač kontekstu, kuriame ji buvo pateikta. Reikia pasakyti ir tai, kad pačios citatos raiška buvo gana abstrakti. Taigi pasakojimo tipo teksto atveju interpretuodami respondentai iš dalies daugiausia turėjo remtis citata ir foninėmis žiniomis, o komentuojant samprotaujamojo pobūdžio teksto mintį itin svarbus buvo citatos kontekstas pastraipos lygmeniu. Toliau analizuojami atskleistą, dalinį ir neatskleistą gebėjimą interpretuoti iliustruojantys gimnazistų atsakymai.

2.5.2.3.1. Gebėjimas interpretuoti pirmo teksto mintį

Pirmoje užduotyje gebėjimas interpretuoti tikrintas prašant paaiškinti, kaip respondentai suprato tokią Gimbutienės mintį: „nepriklausomam žmogui svarbu nenutraukti ryšio su gimtosios žemės gyvybinėmis jėgomis, su tautos atmintimi“. Tikėtasi, kad atsakydami mokiniai įvardys tokius aspektus: bet kokiam žmogui, kad ir kur gyventų, svarbu nenutraukti ryšio su gimtąja žeme, nes tai yra jo šaknys, jo pagrindas. Šį gebėjimą pirmoje užduotyje, kaip minėta, tinkamai atskleidė lygiai pusė mokinių. Tikrinant interpretavimo gebėjimą iš tiriamųjų tikėtasi įvairesnių atsakymų. Kad atsakytų į klausimą, jie turėjo ne pastebėti konkrečią informaciją, kaip gebėjimo suprasti svarbias detales ar argumentų radimo atveju, o remdamiesi teksto informacija labiau aktyvuoti fonines žinias ir pateiktą citatą komentuoti, paaiškinti savais žodžiais. Tai tik iliustruoja tyrėjų Grabe'o ir Stoller (2011) mintis, kad skaitymas yra interaktyvus, sąveika grįstas procesas, kai tekstui suprasti ir interpretuoti pasitelkiamos jau turimos žinios. Taigi šio klausimo atveju tinkamomis taip pat laikytos įvairios atsakymų variacijos, pavyzdžiui:

125. *Reikia nepamiršti gimtinės papročių, mylėti savo šalį, išlikti patriotams.* (V-ZI-B6)
126. *Norint būti laisvam, reikia nepamiršti savo tautos istorijos, gimtosios žemės, savo giminių, nes tai ir yra laisvo ir nepriklausomo žmogaus pagrindas.* (M-ZI-A6)
127. *Net ir išvykus mokytis ar emigravus į užsienį, svarbu nepamiršti savo šaknų, gimtosios kalbos ir kultūros.* (M-AI-A5)
128. *Pamiršdamas savo gimtąją vietą, žmogus praranda savo išskirtinumą.* (V-AU-B4)

Šie ir panašūs atsakymai laikyti tinkamais, nors juose išryškinti skirtingi aspektai: kad reikia mylėti savo šalį, nepamiršti papročių (125), tautos istorijos (126), gimtosios kalbos ir kultūros (127), pabrėžiama ir tai, kad gimtoji vieta individui suteikia išskirtinumo (128).

Nemažos dalies mokinių, t. y. beveik penktadalio, atsakymai į minėtą klausimą buvo daliniai. Kai kurių respondentų aptariamas gebėjimas laikytas daliniu, nes interpretuodami cituotą mintį jie pateikė ir su tekstu nesusijusių įžvalgų, pavyzdžiui:

129. *Nepaisant visko, žmogus neturėtų užmiršti savo šaknų. Dažnu atveju, būtent tokio pagrindo vertybės suteikia žmogui ramybę, leidžia atsipalaiduoti. Marijos atveju, jos šaknys buvo vienu iš pagrindinių įkvėpimo šaltinių.* (M-ZE-B5)

Matyti, kad kai kurios šioje interpretacijoje pateiktos mintys plaukia iš nurodytos citatos, iš teksto, o kai kurios – su tekstu nėra susijusios. Kitaip tariant, abejotina, kad Gimbutienė turėjo omenyje, jog savo gimtosios žemės nepamiršimas leidžia atsipalaiduoti. Su tekstu bei minėta citata nesusijusių įžvalgų esama ir toliau pateiktame atsakyme:

130. *Nesvarbu kuriame pasaulio krašte esi, visuomet turi prisiminti, kur išdygo tavo šaknys, pagrindai, kurie padėjo tapti tuo, kuo esi. Už tai reikia būti dėkingam savo gimtinei ir viską, ką pasieki svarbu padovanoti ir savo tautai, o neišbarstyti po visą pasaulį ir leisti tuo naudotis svetimšaliams.* (M-ZI-A11)

Atsakymo pradžia atrodo tinkama, o pabaigoje nukrypstama nuo interpretuotinos citatos, per daug išplatėjama. Daliniais laikyti ir ne iki galo aiškūs, neišplėtoti, nepakankami mokinių atsakymai, pavyzdžiui:

131. *Žmogus gimdamas, prisiriša prie tos vietos ir tai suteikia jam tam tikrą galią.* (M-ZE-C13)
132. *Nes tik iš gimtosios žemės gauni laisvės ir nepriklausomybės, tačiau kuomet tu nutrauki ryšį su gimtąja žeme, tu kaip ir prarandi savo laisvę ir save.* (M-ZI-A4)
133. *Nes visą laiką reikia prisiminti iš kur esi kilęs.* (V-SEN-A2)

Nėra iki galo aišku, ką tiriamieji turėjo omenyje, rašydami, jog gimtoji vieta suteikia žmogui *tam tikrą galią* (131), ar kad nutraukęs ryšį su *gimtąja žeme prarandi savo laisvę ir save* (132). Taip pat matyti, kad 133 pavyzdžio atsakymas yra per lakoniškas, neišplėtotas. Taigi dalis respondentų pasakojimo tipo teksto atkarpą interpretavo neaiškiai, neišplėtojo minties, negebėjo tiksliai suformuluoti atsakymo ar jame pateikė su tekstu nesusijusių išvalgų.

Beveik ketvirtadalis mokinių (24,2 proc.) gebėjimo interpretuoti neatskleidė, o 9,2 proc. tyrimo dalyvių atsakymo iš viso nepateikė. Tai reikštų, kad klausimas, kuriuo prašyta interpretuoti minėtą teksto mintį, respondentams kėlė sunkumų. Taigi galima spėti, kad bent dalis tiriamųjų nėra išsiugdę šio gebėjimo. Bet, žinoma, tokius rezultatus galėjo lemti ir motyvacijos atsakinėti stoka. Netinkamais taip pat laikyti atsakymai, kuriuose aprašomi tekste neminimi dalykai, pavyzdžiui:

134. *Jog gamta yra vienas iš mūsų stiprybės ir idėjų šaltinių, kada galima pasisemti naujų dalykų būtent iš jos, ko galbūt joks kitas žmogus negalės perteikti, taip pat nereiktų pamiršti savo prigimties.* (V-AU-C3)
135. *Gimtųjų namų aplinka yra sielai artimiausia aplinka, kur jauties saugus, todėl norint gyventi pilnavertį gyvenimą derėtų nepamiršti vietos, kurioje užaugai.* (M-ZE-B3)

Tekste nėra rašome nei apie gamtą (134), nei apie gimtuosius namus (135). Gebėjimas taip pat laikytas neatskleistu, jei buvo pateikti tokie su tekstu ir klausimu nesusiję atsakymai:

136. *Nepriklausomas žmogus turi didesnę norą, motyvacija daryti kažką ne dėl savęs, o dėl kitų.* (V-AU-B1)
137. *Kad ir kokiame gyvenimo etape bebūtum, reikia nepamiršti nuo kur pradėjai.* (V-ZI-A3)
138. *Kad ir kuom tapsi turi prisiminti kuom buvai pries tai.* (V-AU-C5)

Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad mokiniai apie individo ryšį su gimtąja žeme, to ryšio išsaugojimo svarbą net neužsiminė, tai reiškia, jog pateiktą citatą interpretavo ne klausimo ir ne teksto atžvilgiu. Be to, 137 ir 138 pavyzdžiuose pateikti atsakymai nėra visiškai aiškūs. Kai kurie respondentai neinterpretavo pateiktos minties, o tik kitais žodžiais perrašė klausimo formuluotę, pavyzdžiui:

139. *Laisvas, nepriklausomas žmogus būtinai turi turėti ryšį su gimtosios žemės gyvybinėmis jėgomis ir su tautos atimintimi.* (V-ZE-A2)

Taigi matyti, kad negebėję interpretuoti tiriamieji pateikė nuo teksto nutolusius, su juo nesusijusius, neaiškius atsakymus, taip pat aprašė aspektus, kurie tekste nėra minimi ar tik perrašė klausimo formuluotę.

2.5.2.3.2. Gebėjimas interpretuoti antro teksto mintį

Antroje užduotyje gebėjimas interpretuoti tikrintas prašant parašyti, kaip respondentai suprato mintį, kad „[n]eveiksmingai naudojami ir natūralūs gamtos išteklių“. Kad atsakymas būtų laikomas tinkamu, mokiniai turėjo įvardyti tokius aspektus: užauginti ir perdirbti produktams reikia daug vandens, be to, dėl žemės ūkio gamybos reikia didinti plotus, todėl eikvojamas dirvožemis, kertami miškai. Tinkamais laikyti įvairūs atsakymai, pavyzdžiui:

140. *Eikvojamas dirvožemis, kertami miškai, švaistomas vanduo.* (V-ZI-A3)
141. *Šia mintimi pasakoma, kad iššvaistomam maistu pagaminti, bereikalingai būna sunaudoti ir natūralūs gamtos išteklių tokie kaip dirvožemis, miškai, vanduo, ir taip padaroma žala gamtai.* (M-ZI-B2)
142. *Dėl maisto gamybos eikvojami dirvožemiai, kertami miškai, dėl to kenčia laukiniai ir jūros gyvūnai, įvairūs augalai.* (M-ZI-B3)

Taigi matyti, kad respondentai taikliai parašė, kokie natūralūs gamtos išteklių yra naudojami neveiksmingai (vanduo, dirvožemis, kertami miškai) (140, 141, 142), be to, kai kurie įvardijo ir to pasekmes: padaroma žala gamtai (141), kenčia laukiniai ir jūros gyvūnai, įvairūs augalai (142).

Iš viso 10,8 proc. mokinių, atsakydami į šį klausimą, atskleidė dalinius gebėjimus. Daliniai atsakymai rodo, kad kai kurie respondentai tiesiog negebėjo aiškiai suformuluoti atsakymo, pavyzdžiui:

143. *Natūralūs gamtos išteklių yra neveiksmingai naudojami, nes iš jų pradedamas gaminti maistas, kuris vėliau vistiek būna išmestas.* (V-SEN-A1)
144. *Vandens sunaudojama labai daug, tačiau maisto viso nesuvartoja.* (V-AU-C6)

Iš teksto buvo aišku, kad ne tik iš natūralių gamtos išteklių gaminamas maistas, kaip rašoma 143 pavyzdžio atsakyme, jie dažniausiai tik pasitelkiami užauginti tam tikrus maisto produktus. 144 pavyzdžio atveju aiškiai neparašyta, kam sunaudojama daug vandens. Taigi taip ir panašiai atsakę respondentai iš dalies suprato pateiktą citatą ir interpretavo ją teksto atžvilgiu, tačiau, jiems pristingo gebėjimo aiškiai suformuluoti atsakymą, jį užbaigti. Taip pat buvo tiriamųjų, pateikusių per plačius atsakymus, pavyzdžiui:

145. *Eikvojami dirvožemiai ir kertami miškai kelia grėsmę, kad po kurio laiko, jų galime nebeturėti.* (M-AU-A5)

Nors šiuo atveju atsakymo pradžioje įvardijama, kokie natūralūs gamtos išteklių naudojami neveiksmingai, tačiau tekste nėra kalbama apie dirvožemio ir miškų išnykimo grėsmę, labiau akcentuojama, kad daroma žala laukinių ir jūros gyvūnų bei miško augalų įvairovei. Svarbu paminėti ir atvejus, kurie atskleidžia, kad mokiniai iš dalies gebėjo interpretuoti teksto atkarpą, tačiau paminėjo nevisai logišką aspektą, pavyzdžiui:

146. *Sunaudojame daugiau išteklių negu reikia arba yra žemėje, bet maistas toliau būna išmetamas.* (V-ZE-C1)

Iš tiesų neįmanoma sunaudoti daugiau natūralių gamtos išteklių, nei jų yra žemėje. Be to, kai kurių respondentų dalis atsakymo buvo tinkama, o dalis – neaiški ir su tekstu nesusijusi, pavyzdžiui:

147. *Švaistomi resursai, kurie nekainuoja. Naikinami ežerai. Išleidžiami veltui milijardai dolerių, prarandamas švarus vanduo.* (V-SEN-A4)

Šiuo atveju tik pačia atsakymo pabaiga taikliai reaguojama į klausimą. Tą patį rodo ir šis pavyzdys:

148. *Neveiksmingai vartojami yra ne tik nenatūralūs ištekliai, bet ir dirvožemis, miškai.* (M-ZE-B11)

Sudėtinga suprasti, ką mokinys manė, rašydamas *nenatūralūs ištekliai*. Galima daryti prielaidą, kad respondentui taip pat pristigo gebėjimo tinkamai išreikšti, suformuluoti mintį. Taigi matyti, kad kai kuriais atvejais mokiniai, susidūrę su aprašymo tipo tekstu, gal ir gebėjo interpretuoti pateiktą informaciją, tačiau jiems pristigo gebėjimo aiškiai suformuluoti atsakymą. Be to, aptikta nemažai atvejų, kai respondentai dalį atsakymo formulavo tinkamai, aiškiai, o dalis buvo nelogiška, neaiški, su tekstu menkai susijusi.

Kadangi daugiau nei trečdalis tiriamųjų antroje užduotyje gebėjimo interpretuoti neatskleidė, aktualu aptarti ir atsakymus, kurie laikyti netinkamais. Atlikus analizę buvo laikoma, kad gebėjimo interpretuoti neatskleidė respondentai, pateikę neaiškius, menkai su tekstu susijusius atsakymus, pavyzdžiui:

149. *Neveiksmingas naudojimas pasireiškia tuo, kad per daug pririnktų gamtos išteklių nebus naudojami, arba sunaudoti slopins išteklių atsinaujinimą.* (V-ZE-A1)
150. *Neveiksmingai naudojami ir maisto, ir natūralūs gamtos ištekliai.* (V-ZE-A3)
151. *Taip kaip gera maista ismetame taip ir gamtos istekliais naudojames.* (V-AU-C5)

Matyti, kad taip atsakę mokiniai arba nesuprato pateiktos citatos, todėl svarbiausių aspektų nepaminėjo, arba jiems pristigo motyvacijos atsakyti. Kai kurie respondentai, negebėdami klausime pateiktos minties susieti su tekstu ir jos interpretuoti, tą mintį tik pakartojo (152) ar perrašė kitais žodžiais (153), pavyzdžiui:

152. *Neefektyviai, negerai naudojami natūralūs gamtos ištekliai.* (M-SEN-A2)
153. *Panaudojami ištekliai nėra pilnai išnaudojami.* (V-AU-C2)

Tačiau aptikta ir visiškai su tekstu nesusijusių atsakymų, pavyzdžiui:

154. *Iš žemės plotų nukuliami arba gaunami per mažai derliaus, tai reiškia jog 1ha ar kito mato lauke, derliaus efektyvumas (derlingumas) – labai mažas (per mažas).* (V-ZI-B2);
155. *Šiais laikais yra mažai vartojami natūralūs gamtos ištekliai maisto gamybai. Naudojami pakaitai, t.t.* (M-ZI-A12)
156. *Neišnaudojami arba netinkamai naudojami jau gamtoje esantys tokių šaltinių įvairovė kaip uogų, grybų, žolelių, jūros gėrybių.* (M-ZI-A6)
157. *Kad žmonėms labiau reiktų viska daryti natūraliau ir tai jog yra įmonių kurios tai rašo tik dėl didesnio pelno, tačiau veikia.* (V-AU-A1)

Tekste neminimas iš dirbamų žemės plotų gaunamas derlius (154), maisto gamybai naudojami pakaitai (155), uogų, grybų ar žolelių nepanaudojimas (156). Iš dalies šių atsakymų (155, 156) matyti, kad kai kurie mokiniai galėjo nežinoti, kas yra natūralūs gamtos ištekčiai, spėtina jiems stigo semantinių įgūdžių – žodžių junginių reikšmės supratimo (Pribušauskaitė 2009: 104) ar tiesiog kontekstinių žinių aptariama tema, todėl ir tinkamo atsakymo jie nepateikė. Nors Grabe ir Stoller (2011) teigia, kad sklandus skaitymas yra interaktyvus, sąveika grįstas procesas, matyti, kad tokius atsakymus pateikę tyrimo dalyviai teksto ir kontekstinių žinių sąveikos neatskleidė, nes rėmėsi tik savo patirtimi, nepaisė teksto informacijos. Be to, pastebėtina, kad kai kuriuos čia pateiktus pavyzdžius (157) gana sudėtinga suprasti. Taigi galima daryti išvadą, kad nemažai mokinių minties ar jos dalies nesuprato, negalėjo jos tinkamai interpretuoti, todėl pateikė su tekstu nesusijusius, sunkiai suprantamus atsakymus arba perrašė klausimo formuluotę.

2.5.2.3.3. Gebėjimas interpretuoti trečio teksto mintį

Trečioje užduotyje gebėjimas interpretuoti tikrintas tokiu klausimu: „[k]aip suprantate filosofo mintį: „svarbu būti tuo, kas esi – tada mus gerbs ir kiti, ir patys save gerbsime?““. Tikėtasi, kad atsakydami mokiniai įvardys, jog, pasak filosofo, svarbu nesistengti būti kitokiems, nei esame, t. y. nemėgdžioti kitų kultūrų žmonių, jiems nepataikauti, tada ir kiti mus gerbs. Tinkamus atsakymus į minėtą klausimą pateikė tik 10 proc. respondentų. Kadangi tekste šiuo klausimu buvo pabrėžiamas tautinės tapatybės aspektas, gebėjimas laikytas atskleistu, jei mokiniai jį įtraukė į atsakymą, mintį interpretavo teksto atžvilgiu ir pateikė tokius atsakymus:

158. *Reikia būti savo kultūros žmogumi, neapsimetinėti ir nepataikauti kitų kultūrų žmonėms. (M-ZI-A12)*
159. *Svarbu išlaikyti savyje lietuviybę ir patriotiškumą, vertinti, kas esame, nes tai daro mus autentiškus. (V-ZI-A1)*
160. *Nesistengti perimti svetimų šalių papročių, tradicijų, kultūros, o svarbiausia priimti savo įgimtą tapatybę, tokią, kokia ji yra. (M-ZE-A2)*

Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad citata interpretuota skirtingai, tačiau tinkamai, visais atvejais išryškintas tautiškumo aspektas, akcentuota, kad nereikia apsimetinėti ir pataikauti kitų kultūrų žmonėms (158), kad lietuviybės išsaugojimas daro mus autentiškus (159). Be to, 160 pavyzdyje pabrėžta, jog nereikia stengtis perimti svetimų šalių papročių ir tradicijų.

Vis dėlto net beveik tris kartus daugiau respondentų (27,5 proc.), atsakydami į aptariamą klausimą, atskleidė tik dalinį gebėjimą. Daliniai atsakymai rodo, kad nemažai mokinių, negebėjo išryškinti tautinės tapatybės aspekto ir pateiktą mintį interpretavo, tikėtina, tik iš dalies remdamiesi tekstu, todėl pateikė per plačius / siaurus, per abstrakčius atsakymus, pavyzdžiui:

161. *Nes jei kažką kopijuosi nebeteksi pagarbos iš aplinkinių, o ir pats nesijausi dėl to gerai ir negalėsi savęs grebti. (M-AU-C2)*

162. *Buvimas savimi padaro mus kažkuo atskiru savitu, ir tai yra gerbtina, o susitapatinimas su kitais tik paverčia mus kažko kito dalimi.* (V-ZI-A2)
163. *Manau, kad Dolskis kalba apie tai, kad nesvarbu kas benutiktų, bet visada išlikti savimi ir niekuomet neapsimetinėti kitais.* (V-ZI-B4)

Šie atsakymai laikyti daliniais, nes juose esama minčių, kad nereikia kitų kopijuoti (161), apsimetinėti kitais (163), susitapatinti su kitais (162), tačiau neišryškinama, kad nereikia kopijuoti būtent kitų kultūrų, kitų tautybių žmonių. Galima nuspėti, kad pateikdami tokius atsakymus tyrimo dalyviai turėjo omenyje, jog svarbu būti savimi tautinės tapatybės aspektu, bet to neįvardijo. Vis dėlto kai kurie mokiniai interpretavo teksto atžvilgiu, t. y. paryškino tautiškumo aspektą, tačiau dalį atsakymo per daug išplatino, pavyzdžiui:

164. *Būdamas savimi tu esi laisvas ir tikras tu, o ne tas, kuris stengiasi pataikauti kitai kultūrai ar žmogui. Nes neretai buvimas ne savimi kelia problemą su bendravimu.* (M-ZI-A4)

Matyti, kad antru atsakymo sakiniu nukrypstama nuo teksto ir interpretuotinos citatos, nes tekste nekalbama apie bendravimo problemas kaip apie pataikavimo kitoms kultūroms pasekmę. Mokinių atlikčių analizė taip pat atskleidė, kad dalis tiriamųjų negebėjo tinkamai suformuluoti atsakymo, pavyzdžiui:

165. *Mes turime išlikti savi, neatstumti savo kultūros ir tada ne tik kiti mus gerbs, bet ir mes gerbsime save.* (M-AU-C9)
166. *Nereikia imituoti bei perimti svetimų dalykų iš kitų tautų. Reikia gyventi taip, kaip išmokė pati tauta, būti tokiu, koku tauta padarė. Nes kopijuojanti kitų šalių kultūrą, gimtoji tauta gali „sugriūti“ ir jos gali nebelikti.* (V-ZE-B3)

165 pavyzdžio atveju tautiškumą kultūroje galima įžvelgti, tačiau pati formuluotė nėra taikli, be to, pateiktas per siauras, tik kultūros aspektas. Taip pat matyti, kad antras 166 pavyzdžio sakiny – *Reikia gyventi taip, kaip išmokė pati tauta, koku tauta padarė* – nėra iki galo aiškus, nes sudėtinga suprasti, ko individą išmoko tauta, koku ji jį padaro. Be to, atsakymo pabaiga teksto atžvilgiu išplatėja. Taigi iš to, kas pasakyta, galima daryti prielaidą, kad mokiniams sudėtinga interpretuoti abstraktesnės raiškos teksto atkarpą, susieti citatą su kontekstu, kuriame ji pateikta, t. y. kai reikia remtis ne tik pačia citata, foninėmis žiniomis, bet ir citatos kontekstu pastraipos lygmeniu. Kai kurie respondentai nors ir gebėjo pateikti su tekstu susijusių įžvalgų, tinkamai atsakymo nesuformulavo.

Didžioji dalis tiriamųjų, t. y. beveik pusė, atsakydami į šį klausimą, gebėjimo interpretuoti neatskleidė. Dauguma mokinių pateiktą mintį interpretavo ne teksto atžvilgiu, kitaip tariant, svarstė individo, individualumo, o ne tautinės tapatybės, tautiškumo aspektais, pavyzdžiui:

167. *Svarbu būti savimi, nes tik būdami savimi, mes galime kurti daryti tai, ką mėgstame ir už mūsų veiklą mus kiti ir gerbs.* (V-ZE-B9)
168. *Svarbu pažinti save.* (M-ZI-A9)

169. *Būdamas savimi, siekdamas savo svajonių žmogus jaučiasi laimingas, geba gerbti kitus, nes savimi pasitiki, tada laimingi ir aplink jį esantys.* (M-ZE-B3)
170. *Mano manymu, ši citata sako, kad būdamas savimi pasieksi daugiau, nes darysi, kas patinka. Galbūt laurai ateis vėliau, bet tai nėra svarbiau už meilę savo darbui, sau duodamą pagarbą.* (M-ZE-B12)

Matyti, kad šiais atsakymais išryškinti ne su tautiškumu, o su individualumu susiję aspektai: užsiėmimas mėgstama veikla (167, 170), savęs pažinimas (168), savo tikslų, svajonių siekimas, pasitikėjimas savimi (169), meilė savo darbui (170), apie kuriuos tekste nėra kalbama. Be to, buvo ir atvejų, kai tiriamieji įrašė su jokių kontekstu nesusijusius atsakymus, pavyzdžiui:

171. *Svarbu neapsimetinėti.* (V-ZE-B5)
172. *Reikia būti savimi.* (V-ZE-A3)
173. *Nereikia meluoti, apgaudynėti.* (V-LA-A3)

Iš pateiktų 171–173 pavyzdžių akivaizdu, kad respondentai pateikė aptakias, abstrakčias frazes, kuriose tautiškumo aspektas nėra nei minimas, nei numanomas. Paminėtini ir tokie atsakymai, kuriuose interpretacija nutolsta tiek nuo teksto, tiek nuo klausimo, t. y. kai pateikiama įžvalgų apie tekste ir klausime neminimus aspektus, pavyzdžiui:

174. *Žmogus išreiškia savo laisvę elgdamasis taip, kaip jam dera, o ne imituodamas kitus.* (V-ZE-B1)
175. *Žmonės matys mus tokius kokie esame tai save apsupdami bendraminčiais, taipogi neturėsime meluoti sau.* (V-AU-C4)
176. *Mūsų pačių pasirinkimai dažniausiai yra geriausi, nereikia klausyti aplinkinių nuomonės.* (M-ZE-B11)

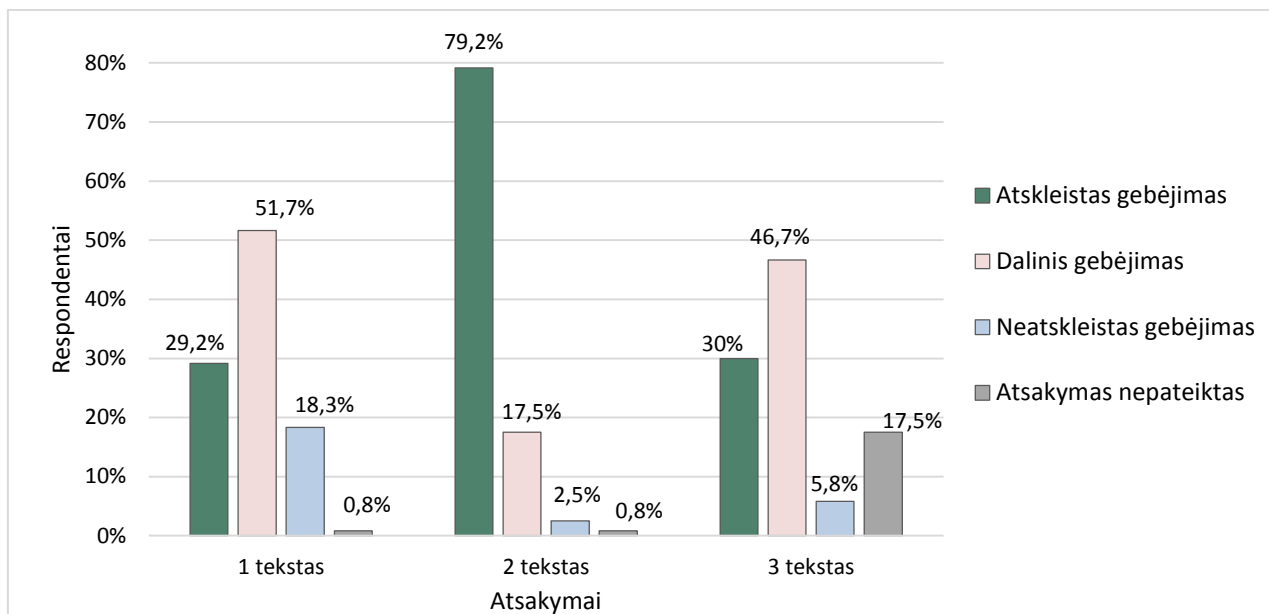
Tekste nėra rašoma apie tai, kaip žmogus, elgdamasis, kaip jam dera, išreiškia savo laisvę (174), apie savęs apsupimą bendraminčiais (275) ar kad mūsų pasirinkimai yra geriausi (176). Šio klausimo atveju taip pat pateikta ir gana neaiškių atsakymų, pavyzdžiui:

177. *Savo tapatybės supratimas leidžia būti užtikrinu savo šaknimis, kurios suteikia tvirtumą.* (M-ZI-A5)
178. *Neatsisakyti savo likimo ir būties, toks yra žmogus, toks ir liks.* (M-ZE-B6)

Taigi netinkami įrašymai rodo, kad atsakinėdami mokiniai arba nesirėmė tekstu, arba nesuprato minties, todėl negalėjo jos tinkamai interpretuoti, tai reiškia, išryškino aspektus, apie kuriuos nėra kalbama, pateikė su tekstu ir klausimu nesusijusių įžvalgų, sunkiai suprantamų atsakymų.

2.5.2.4. Gebėjimas rasti argumentus

Siekiant išsiaiškinti, kaip respondentai geba rasti argumentus, kiekvieno teksto atveju prašyta pateikti po du argumentus konkrečiai minčiai pagrįsti. Visų užduočių gebėjimo rasti argumentus analizės rezultatai pateikiami 7 paveiksle.



7 pav. Gebėjimo rasti argumentus rezultatai

Skaitymo gebėjimų testo atlikčių analizės rezultatai atskleidė, kad didžioji dalis, t. y. 79,2 proc., tyrime dalyvavusių mokinių gebėjo lengvai rasti argumentus aprašymo tipo tekste. Kiek kitokia situacija matyti iš pirmos ir trečios užduoties rezultatų. Pasakojamojo ir samprotaujamojo pobūdžio tekstuose argumentus pavyko rasti ir įvardyti trečdaliui respondentų. Dar po beveik pusę tiriamųjų šiose užduotyse suformulavo tik dalinius atsakymus. Tai, kad po beveik tiek pat respondentų pirmoje ir trečioje užduotyse pateikė tiek tinkamus (plg. 1 užduotis – 29,3 proc., 2 užduotis – 30 proc.), tiek dalinius atsakymus (plg. 1 užduotis – 51,7 proc., 2 užduotis – 46,7 proc.), leidžia daryti prielaidą, kad šiuo klausimu pasakojamojo ir samprotaujamo pobūdžio tekstai mokiniams buvo panašaus sudėtingumo. Tiesa, pirmojoje užduotyje beveik penktadalis mokinių gebėjimo neatskleidė, o trečioje beveik tiek pat – atsakymo nepateikė. Be to, gana mažas gebėjimą pirmoje ir trečioje užduotyse atskleidusiųjų skaičiaus rodo, kad rasti argumentus arba juos tinkamai suformuluoti susidūrus su pasakojamojo ir samprotaujamojo pobūdžio tekstais mokiniams nebuvo lengva.

Tokiems rezultatams įtakos galėjo turėti su tipu susijusi tekstų struktūra bei turinys. Tiksliau tariant, aprašymo tipo tekste argumentai buvo sutelkti ir paeiliui išvardyti vienoje vietoje, kitaip tariant, maisto švaistymo žalą pagrindžiantiems argumentams aptarti tekste buvo skirta atskira pastraipa. Pasakojimo tipo tekste argumentai taip pat buvo išdėstyti vienoje pastraipoje, tačiau tarp jų įterpta su konkrečiu klausimu nesusijusios informacijos, kurią mokiniai taip pat suvokė kaip argumentus, nors ji klausime pateiktos minties ir nepagrindė. Samprotaujamojo pobūdžio tekste argumentai buvo labiau išsklaidyti po tekstą, t. y. išdėstyti dviejose pastraipose, galima spėti, kad mokiniai su šiuo klausimu susidorojo gana sunkiai dėl pateiktos informacijos abstraktumo ir

sudėtingesnės pačios teksto struktūros. Be to, kai kurie argumentai trečiame tekste buvo pasakyti metaforiškai, tad jų neužteko tik pacituoti, buvo reikalingas ir paaiškinimas. Respondentams, tikėtina, nebuvo lengva atskirti, kur prasideda ir baigiasi atskiri argumentai, nes jie buvo tarpusavyje susiję, vienas kitą papildė. Taigi galima daryti išvadą, kad mokiniams lengviau rasti ir įvardyti vienoje teksto atkarpoje pateiktus argumentus ir kai yra aiškios jų ribos.

2.5.2.4.1. Gebėjimas rasti argumentus pirmame tekste

Gebėjimas rasti argumentus pirmoje užduotyje tikrintas prašant respondentų pateikti du argumentus, „kodėl Marija Gimbutienė laikoma iškiliausia lietuve mokslininke“. Tikėtasi, kad perskaitę tekstą mokiniai įvardys tokius aspektus: 1) Gimbutienė pradėjo naują mokslo sritį, kurią pavadino archeomitologija; 2) atrado savitą matristinę civilizaciją, gyvavusią Europoje 7000–3500 m. pr. Kr.; 3) sulaukė pasaulinio pripažinimo; 4) Gimbutienės darbais pasaulyje rėmėsi visuomeniniai ir politiniai judėjimai. Taigi atsakymai, kuriuose buvo pateikti bent du iš minėtų aspektų, laikyti tinkamais. Šis klausimas tiriamiesiems nebuvo labai lengvas, gebėjimą tinkamai atskleidė, tai reiškia abu mokslininkės iškilumą pagrindžiančius argumentus taikliai įvardijo, tik šiek tiek mažiau nei trečdalis mokinių. Tinkamomis laikytos įvairios argumentų pateikimo kombinacijos, pavyzdžiui:

179. 1. *Pradėjo naują mokslo sritį archeomitologiją; 2. Atrasta savita moteriškoji (matristinė) civilizacija.* (V-ZE-A2)
180. 1. *Pradeda naują mokslo sritį, kurią pavadina archeomitologija. 2. Gimbutienės darbais pasaulyje rėmėsi visuomeniniai ir politiniai judėjimai.* (V-ZI-A8)
181. 1. *Marija pradeda naują mokslo sritį, kurią pavadina archeomitologija. 2. Tapusi profesore, ji sulaukė didžiulio pasaulinio pripažinimo.* (V-AU-B2)
182. 1. *Moksliniai tyrimai jai padeda atrasti naują, dar prieš tai neatrastą gyvavusią civilizaciją. 2. Pradeda naują **mokymo** sritį archeomitologiją.* (M-ZI-C2)

Taigi visuose pateiktuose atsakymuose išryškinta ne tik tai, kad Gimbutienė pradėjo naują mokslo sritį (archeomitologiją), bet akcentuotas ir bent vienas iš šio skyriaus pradžioje minėtų mokslininkės iškilumą pagrindžiančių aspektų: atrasta savita civilizacija (179, 182), pasaulinis pripažinimas (181), kad jos darbais rėmėsi visuomeniniai ir politiniai judėjimai (180). Tinkamais laikyti ir tokie atsakymai, iš kurių buvo matyti, kad respondentas geba rasti argumentus, tačiau nemoka parinkti tinkamo žodžio, neįaučia žodžio vertės. Matyti, kad 182 pavyzdžio atveju antrame argumente vietoj žodžio *mokslo* įrašyta *mokymo*. Abstrakčiau suformuluoti argumentai taip pat laikyti tinkamais, pavyzdžiui:

183. 1. *Sulaukė pasaulinio pripažinimo 2. Sukūrė naują mokslų metodą.* (V-ZE-B8)

Šiuo atveju rasti du argumentai, nors antrasis suabstraktintas, t. y. nepatikslinkta, kokį metodą Gimbutienė sukūrė.

Daugiau nei pusė respondentų (51,7 proc.), atsakydami į aptariamą klausimą, atskleidė dalinį argumentų radimo gebėjimą. Reikia pasakyti, kad dauguma šių mokinių gebėjo rasti tik vieną argumentą, o kito vietoje pateikė Gimbutienės kaip mokslininkės iškilumo nepagrindžiančių jos gyvenimo faktų, pavyzdžiui:

184. 1. *Nes sukūrė naują mokslo sritį.* 2. *Dėstė lietuvių kalbą Harvardo bei Stanfordo universitetuose.* (V-ZE-B2)
185. 1. *Nes ji sulaukia pasaulinio pripažinimo.* 2. *Nes ji, nors tuo metu negyveno Lietuvoje, vistiek dirbo ir Lietuvos naudai.* (V-ZE-B5)
186. 1. *Atrado civilizacija, kuri gyveno Europoje 7000-3500 m. prieš Kristų.* 2. *Niekada nepamiršo savo šaknų, artimai bendravo su Tėvyne, jos žmonėmis.* (V-ZI-B2)

Šie atsakymai laikyti daliniais, nes nors respondentai po vieną argumentą ir pateikė tinkamai, jie nesuprato, kad Gimbutienės dėstymas Amerikos universitetuose (184), darbas Lietuvos naudai (185), savo šaknų nepamiršimas (186) savaime nepadarė jos garsia, todėl ir nepagrindžia jos, kaip mokslininkės, iškilumo. Be to, kai kurie mokiniai, Gimbutienės iškilumą grindė jos asmeninėmis savybėmis, pavyzdžiui:

187. 1. *Marija stebino nepaprasta gyvybine energija, stipria valia, ypatingu darbštumu, gebėjimu žmones jungti draugėn, džiaugtis gyvenimu.* 2. *Aprašo, kaip yra pratę daryti archeologai, bet, pasitelkusi tautosakos, mitologijos duomenis, mėgina perskaityti jų simbolines reikšmes, atskleisti religinį turinį. Marija atrodo naują mokslo sritį, kurią pavadina archeomitologija.* (V-LA-A3)

Pirmasis argumentas šiame pavyzdyje rodo, kad tiriamasis tekste pateiktos informacijos nesusiejo su klausimu, klausimo mintį grindė netinkama informacija. Be to, pateiktame atsakyme tinkamu laikytinas tik paskutinis antro argumento sakinytis, pirmasis – pacituotas, spėtina, kad jo mokinys iki galo nesuprato, nes pradžioje neįvardijo, kas aprašoma. Aptikta ir atvejų, kai vieną argumentą respondentas pateikė tinkamai, o antro negebėjo suformuluoti, pabaigti iki galo, pavyzdžiui:

188. 1. *Pradėjo naują mokslo sritį – archeomitologija, kurios kiti mokslininkai nebuvo sugalvoję ar vykdę.* 2. *Gimbutienės naujo pobūdžio tyrimai padėjo įveikti mokslinius stereotipus.* (M-ZI-A4)

Antrasis argumentas šiame pavyzdyje nepabaigtas, t. y. nepasakyta, kad įveikusi moksle vyravusius stereotipus, mokslininkė atrado savitą civilizaciją. Galima spėti, kad minties, kurią pats kaip argumentą įvardijo, mokinys iki galo nesuprato, todėl su informacija apie matristinės civilizacijos atradimą nesusiejo. Kai kurie tiriamieji du kartus pateikė tą patį argumentą, tiksliau tariant, vienu tik papildė, paaiškino kitą, pavyzdžiui:

189. 1. *Sukuria naują metodą, kuris sujungia archeologiją, mitologiją, kalbotyrą, menotyrą.* 2. *Pradeda naują mokslo sritį – archeomitologija.* (M-ZI-A9)

Matyti, kad šiuo atveju nesuprasta, jog Gimbutienės sukurtos mokslo srities archeomitologijos pagrindas ir buvo jos sukurtas metodas, sujungęs archeologiją, mitologiją, kalbotyrą ir menotyrą. Dalis respondentų, nors ir tinkamai, tačiau įvardijo tik vieną argumentą, pavyzdžiui:

190. *Ji aptiko dar niekam nežinotos civilizacijos egzistavimo įrodymus.* (M-ZE-B10)

Taigi toks atsakymas taip pat laikytas daliniu. Kai kurie mokiniai, atsakydami į aptariamą klausimą, negebėjo suformuluoti atsakymo, pateikė abu, tačiau per abstrakčiai pasakytus argumentus, pavyzdžiui:

191. 1. *Nes pirma moteris kuri renkasi šias mokslo šakas.* 2. *Pasiekė tiek daug per savo gyvenimą.* (V-SEN-A2)

Šio pavyzdžio pirmojo argumento atveju neįvardyta, kokias mokslo šakas rinkosi moteris, be to, iki galo nepasakyta, kad sukurtas naujas tyrimų metodas ir mokslo šaka. Taip pat antruoju argumentu išsakyta mintis nėra pagrįsta, išplėtotą, sukonkretinta. Taigi paprašyti argumentuoti respondentai dalies argumentų negebėjo rasti, pateiktą mintį grindė ne ta teksto informacija, o jei argumentą ir rado, ne visada gebėjo jį iki galo suformuluoti. Galima daryti prielaidą, kad mokiniams sunku įsigilinti į klausimo formuluotę, suprasti ir įvertinti argumentų svarumą. Akcentuotina, kad nors pasakojamojo pobūdžio tekste, kaip minėta, reikiami argumentai buvo pateikti vienoje pastraipoje, pati mintis, jog Gimbutienė yra viena iš iškiliausių Lietuvos mokslininkių, neišryškinta atskiru sakiniu, be to, teksto struktūroje nutolusi nuo pateiktų argumentų. Spėtina, kad dėl to mokiniams ir buvo sudėtinga susieti argumentus su klausimo formuluote, juos pastebėti, įvardyti.

Gebėjimo rasti argumentus pirmoje užduotyje neatskleidė beveik penktadalis (18,3 proc.) tiriamųjų. Netinkamais laikyti atsakymai, kuriuose tik paminėti Gimbutienės iškilumo nepagrindžiantys jos gyvenimo faktai, pavyzdžiui:

192. 1. *Amerikos universitete dirbo kaip profesorė, jos paskaitas lankė garsūs žmonės.* 2. *Rūpinosi lietuviškomis mokyklomis, lietuvių kalbos dėstyti Amerikos universitetuose.* (V-ZE-B1)

Jau minėta, kad tai, jog moteris dirbo Amerikos universitetuose, rūpinosi lietuviškomis mokyklomis ir pan., nepadarė jos iškilia mokslininke. Kai kurie respondentai pateikė vieną netinkamą argumentą, o kito – negebėjo tiksliai, konkrečiai suformuluoti, pavyzdžiui:

193. 1. *Nors ir gyvendama ir dirbdama didžiulę gyvenimo dalį užsienyje M.Gimbutienė rūpinosi lietuviškomis mokyklomis, lietuvių kalbos dėstyti JAV universitetuose.* 2. *Ji pagal savo sukurtą metodą ima dar labiau gilintis į istoriją, archeologijos radinius ir į viską, kas atrodė jau visiems išsiaiškinta, taip atrasdaama daugybę dar niekam negirdėtų dalykų.* (M-AU-C10)

Pirmuoju argumentu mokslininkės iškilumas, kaip minėta, nėra pagrindžiamas. O antrasis argumentas šiuo atveju – neaiškus, tiksliai nesuformuluotas, tekste rašoma apie Gimbutienės atrastą matristinę civilizaciją, o ne daugybę dar niekam negirdėtų dalykų.

2.5.2.4.2. Gebėjimas rasti argumentus antrame tekste

Antroje užduotyje mokinių prašyta, kad remdamiesi tekstu jie pagrįstų, kodėl blogai, kad maistas yra išmetamas, t. y. pateiktų du maisto švaistymo žala pagrindžiančius argumentus. Kad atsakymas būtų laikomas tinkamu, respondentai turėjo įvardyti bent du iš toliau pateiktų aspektų: 1) pūvantys maisto produktai gamina anglies dioksidą; 2) neveiksmingai naudojami natūralūs gamtos ištekliai: vanduo, dirvožemis, kertami miškai; 3) švaistomas vanduo; 4) eikvojamas dirvožemis, kertami miškai; 5) dėl žemės ūkio gamybos mažėja biologinė gyvūnų, miško augalų įvairovė. Taigi, kad atsakytų į klausimą, tiriamieji galėjo pasirinkti net iš keleto tekste įvardytų argumentų. Su šiuo klausimu susidoroti mokiniams buvo lengviausia iš visų, gebėjimą atskleidė didžioji dalis, t. y. 79,2 proc., respondentų. Tinkamomis, kaip ir pirmos užduoties atveju, čia laikytos įvairios argumentų kombinacijos, pavyzdžiui:

194. 1. *Yrantys nesuvargoti maisto produktai gamina anglies dioksidą. 2. Dėl žemės ūkio gamybai didinamų plotų ir neveiksmingai naudojamų natūraliųjų išteklių kenčia biologinė laukinių ir jūros gyvūnų, miško augalų įvairovė.* (V-ZE-A2)

195. 1. *Yrantys nesuvargoti užauginto augalinės ir gyvūninės kilmės maisto produktai pagamina iki 3,3 gigatonų anglies dioksido. 2. Neveiksmingai naudojami natūralūs gamtos ištekliai. Eikvojamas dirvožemis, kertami miškai.* (M-AU-C6)

196. 1. *Eikvojamas dirvožemis. 2. Kertami miškai.* (V-SEN-A4)

Taigi matyti, kad visuose pavydžiuose įvardyta bent po du skyriaus pradžioje minėtus maisto švaistymo žala pagrindžiančius aspektus.

Dalinį gebėjimą rasti argumentus antroje užduotyje atskleidė mažiau nei penktadalis (17,5 proc.) respondentų. Analizės rezultatai rodo, kad, kaip ir pirmoje užduotyje, dalis mokinių gebėjo rasti ir tinkamai suformuluoti tik vieną argumentą, o antras buvo pateiktas nesiremiant tekstu, todėl nepagrindė klausime įvardytos citatos, pavyzdžiui:

197. 1. *Teršia gamtą, išskiria į aplinką šiltnamio efektą sukeliančias dujas. 2. Pasauly, labai daug badaujančių žmonių, dėl maisto pertekliaus žmonėms, kurie gyvena išsivysčiusiose šalyse. Čia ir bėda, maisto yra daugiau negu reikia, jeigu jo neišmestumėme, o suvartotume tiek kiek užtenka.* (V-ZI-B7)

Apie badaujančius žmones tekste nėra rašoma. Taigi mokinys vieną iš argumentų pateikė remdamasis, tikėtina, tik savo turimomis žiniomis apie maisto švaistymo problemą. Kai kuriems tiriamiesiems pristigo gebėjimo vieną iš argumentų suformuluoti tiksliai ir konkrečiai, pavyzdžiui:

198. *Yrantys nesuvargoti užauginto augalinės ir gyvūninės kilmės maisto produktai pagamina iki 3,3 gigatonų anglies dioksido. 2. Išmetamo maisto derliui yra sunaudojama daug medžiagų veltui.* (V-ZI-B4)

Matyti, kad respondentas negebėjo suformuluoti antro argumento, tekste rašoma apie derliui užauginti neveiksmingai naudojamus natūralius gamtos išteklius, o ne apie tam tikslui

sunaudojamas medžiagas. Pasitaikė atvejų, kai vienu iš argumentų buvo pagrįsta maisto švaistymo žala, o kitu – perrašyta, pakartota klausimo formuluotė, pavyzdžiui:

199. 1. *Įrantis maistas išskleidžia labai daug CO₂ į atmosferą.* 2. *Maistas, kuris galėtų būti suvartojamas yra iššvaistomas.* (V-ZE-B6)
200. 1. *Yrantys nesuvaruoti užauginto augalinės ir gyvūninės kilmės maisto produktai pagamina iki 3, 3 gigatonų anglies dioksido.* 2. *Maisto švaistymas.* (M-ZE-B8)

199 pavyzdyje kaip antras argumentas kitais žodžiais pateikta klausimo formuluotė, o vietoj antro 200 pavyzdžio argumento – tik įrašyta teksto tema. Taigi iš pateiktų dalinių atsakymų pavyzdžių matyti, kad kai kurie respondentai argumentavo tik iš dalies remdamiesi tekstu, minėjo aspektus, nepagrindžiančius klausimo, arba tokius, apie kuriuos tekste nėra kalbama. Kai kuriais atvejais gebėjimo argumentuoti gal ir esama, tačiau nemokama taikliai, tiksliai suformuluoti minties. Jau minėta, kad aprašomojo pobūdžio tekste maisto švaistymo žalai aprašyti buvo skirta atskira pastraipa, joje argumentai išdėstyti paeiliui. Todėl manytina, kad dėl teksto struktūros, turinio ir aiškaus argumentų pateikimo, juos rasti mokiniais buvo palyginti lengva. Tai leidžia daryti prielaidą, kad tik dalinius gebėjimus atskleidusių, t. y. su šiuo klausimu iki galo nesusidorojusių, tyrimo dalyvių gebėjimas rasti argumentus nėra tinkamai išugdytas.

Gebėjimo rasti argumentus antroje užduotyje neatskleidė tik 2,5 proc. tiriamųjų. Pasakytina, kad, kaip ir kitų klausimų atveju, netinkamais laikyti nesuformuluoti, su tekstu nesusiję, klausime pateiktos citatos nepagrindžiantys atsakymai, pavyzdžiui:

201. 1. *Prisigaminama per daug maisto.* 2. *Netinkamas produktų laikymas, ko pasekoje jie sugenda.* (M-ZI-C2)
202. 1. *Daug jo lieka neberdirbamu.* 2. *Skatina kitus mesti maisto atliekas.* (V-SEN-A2)
203. 1. *Vieni meto o kiti kiti buna kad netuka ka valgyt.* (V-AU-C5)

Šie atsakymai su maisto švaistymo žala nėra susiję. Be to, 201 pavyzdyje pateiktos maisto švaistymo priežastys, o 202 pavyzdyje įvardytus argumentus gana sudėtinga suprasti. Taigi iš gebėjimo neatskleidusių mokinių atsakymų matyti, kad rasti argumentų jie negebėjo. Kadangi netinkamus atsakymus pateikę tyrimo dalyviai konkrečios vietos, kur pateikta atsakymui reikalinga informacija, rasti negebėjo, spėtina, kad jie neskaitė strategiškai, nors, kaip teigia Grabe (2008), sklandus skaitymas yra strategiškas procesas. Be to, pateiktos citatos ir teksto dalies apie maisto švaistymo žalą šie respondentai nesuprato, arba jiems pristigo motyvacijos atsakyti.

2.5.2.4.3. Gebėjimas rasti argumentus trečiame tekste

Trečioje užduotyje mokiniai, remdamiesi tekstu, turėjo pateikti du argumentus, „kuo filosofas pagrindžia mintį, kad žmogui svarbi jo tautinė tapatybė“. Tikėtasi, kad respondentai įvardys tokius aspektus: 1) per tautinę tapatybę išlaikomas ryšys su savo bendruomene, kultūra; 2) tautinė

tapatybė, ištikimybė jai padeda būti laisvam; 3) nereikia taikytis prie svetimų standartų, ji apsaugo nuo pataikavimo kitų kultūrų žmonėms, suteikia išskirtinumo, unikalumo; 4) tautine tapatybe žmogus palaiko savo orumą ir išdidumą; 5) ji suteikia suvokimą, kad priklausai istorijai, kultūrai kurią kūrė ištisos epochos ir kartos. Atsakydami į aptariamą klausimą panašus skaičius mokinių (30 proc.), kaip ir pirmos užduoties atveju, gebėjimą rasti argumentus atskleidė. Tinkamais laikyti tokie atsakymai:

204. 1. *Tautinė tapatybė tai - žmogaus laisvai pasirinktos savo likimo bendruomenės ir kultūros išlaikymo galimybė.* 2. *Ji apsaugo nuo pataikavimo kitų kultūrų žmonėms ir svetimų dalykų paviršiaus. Dėl lietuvių kalbos ir kultūros galime jaustis dalimi istorijos ir kultūros, kurią kūrė ištisos epochos ir kartos.* (M-ZE-C11)
205. 1. *Tautinė tapatybė jam yra žmogaus laisvai pasirinktos savo likimo bendruomenės ir kultūros išlaikymo galimybė.* 2. *Tautinė tapatybė suteikia unikalumo, nesvarbu ar tai kalba, ar kultūra, ar akcentu.* (M-ZI-A4)
206. 1. *Tautinė tapatybė palaiko asmens žmogišką vertę, orumą ir leidžia didžiuotis tuo, kad esi išskirtinis.* 2. *Stipri tautinė tapatybė mums leidžia išdidžiai stovėti su kitomis tautomis, kad ir kokios didelės jos bebūtų. Tautinė tapatybė leidžia mums nepataikauti kitoms tautomis.* (V-ZI-A6)

Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad respondentai dėmesį atkreipė į skirtingus tautinės tapatybės svarbą pagrindžiančius aspektus, todėl pateikė įvairias skyriaus pradžioje minėtų argumentų kombinacijas, teigdami, kad tai savo bendruomenės ir kultūros išlaikymo galimybė (204, 205), kad *tautinė tapatybė apsaugo nuo pataikavimo kitų kultūrų žmonėms*, leidžia jaustis dalimi istorijos ir kultūros, kurią kūrė ištisos kartos (204), suteikia unikalumo (205), išskirtinumo, *palaiko asmens žmogišką vertę, orumą* (206).

Tačiau beveik pusė tiriamųjų (46,7 proc.), atsakydami į šį klausimą, atskleidė tik dalinį gebėjimą rasti argumentus. Pasakytina, kad nemaža dalis respondentų vieną argumentą įvardijo tinkamai, o kito vietoje pateikė citatą iš teksto:

207. 1. *„tautinė tapatybė man yra žmogaus laisvai pasirinktos savo likimo bendruomenės ir kultūros išlaikymo galimybė“*, 2. *„laisvai ir sąmoningai pasirinkta bei norima išlaikyti tautinė tapatybė yra ir laisvės, ir ištikimybės laukas.* (M-ZI-B2)

Matyti, kad antrame šio pavyzdžio argumente mokinys pateikė metaforą *laisvės ir ištikimybės laukas*, kurios savais žodžiais paaiškinti negebėjo, todėl galima daryti prielaidą, kad jos iki galo galėjo ir nesuprasti. Kai kurie tyrimo dalyviai šią metaforą paaiškino savais žodžiais, tačiau nevisai tinkamai, kaip matyti iš antro toliau pateikiamame pavyzdyje esančio argumento:

208. 1. *Tautinę tapatybę išsaugojęs žmogus – unikalus.* 2. *Tautinė tapatybė – įrodymas, jog esame laisvi.* (V-ZI-B2)

Iš tiesų tautinė tapatybė, pasak Donskio, padeda jaustis laisvam, tačiau neįrodo, kad esame laisvi, kaip rašoma antrame šio pavyzdžio argumente. Aptikta ir daugiau pavyzdžių, kai respondentas vieną argumentą suformulavo, o kito vietoje pacitavo klausimo minties nepagrindžiantį teiginį:

209. 1. *tautinė tapatybė man yra žmogaus laisvai pasirinktos savo likimo bendruomenės ir kultūros išlaikymo galimybė.* 2. *Svarbu būti tuo, kas esi – tada mus gerbs ir kiti, ir patys save gerbsime.* (M-ZI-C1)

Matyti, kad antrasis argumentas yra teksto citata, kuria skatinama nemėgdžioti kitų kultūrų žmonių, tačiau nenusakoma, kuo individui svarbi jo tautinė tapatybė. Rasta nemažai atvejų, kai vienas mokinio argumentas tinkamai, tiksliai nesuformuluotas, o kitas – išgalvotas, su klausimu menkai susijęs, todėl netinkamas, pavyzdžiui:

210. 1. *Tautinė tapatybė yra ir laisvės, ir ištikimybės laukas.* 2. *Svarbiu platinti savo kultūrą.* (V-ZE-A3)
211. 1. *Išskirtinumu,* 2. *Pasirinkimo laisve.* (V-ZE-C4)
212. 1. *Nes žmogus gali didžiuotis savo tautos kalba, kultūra, pasiekimais,* 2. *Nes jis pats renkasi kuo nori būti.* (V-ZE-B4)

Dėmesys atkreiptinas į tai, kad 210 pavyzdyje kaip pirmasis argumentas pateikta ir nepaaiškinta jau minėta metafora iš teksto, o kaip antrasis – su tekstu nesusijusi įžvalga. Pirmas 211 pavyzdžio aspektas iš dalies tinkamas, tačiau neišplėtotas, per lakoniškas, o antras – taip pat su tekstu nesusijęs. Kaip matyti iš 212 atsakymo, pirmasis argumentas nors iki galo tiksliai nesuformuluotas, bet laikytas iš dalies tinkamu, nes jame galima įžvelgti unikalumo aspektą, tačiau tekste tautinės tapatybės kontekste nekalbama apie žmogaus pasirinkimą būti tuo, ko nori. Dalis tiriamųjų abiem argumentais perteikė panašią informaciją, pavyzdžiui:

213. 1. *Žmogus išsiskiria savo tapatybe ir yra unikalus.* 2. *Tapatybė suteikia savitumą.* (V-ZE-C1)

244 pavyzdyje abiem argumentais išryškinami panašūs išskirtinumo, savitumo aspektai. Kai kurie respondentai apskritai pateikė tik vieną argumentą, pavyzdžiui:

214. *Taip žmogus palaiko savo žmogišką vertę, orumą ir išdidumą.* (M-ZI-A2)

Šiuo atveju mokinys antro argumento arba nerado, arba jam pristigo motyvacijos jo ieškoti. Taigi daliniai atsakymai rodo, kad susidūrus su gana abstraktaus turinio tekstu, mokiniams nėra lengva rasti, suprasti ir įvardyti argumentus. Atlikdami trečią užduotį, dažnu atveju tiriamieji tik vieną argumentą įvardijo tinkamai, o kito vietoje pacitavo teksto atkarpą, kurios, tikėtina, nesuprato ar negalėjo paaiškinti. Taip pat neretai tiriamieji negebėjo suformuluoti atsakymo, ar jo dalies, tą pačią mintį pakartojo du kartus, vieną iš argumentų išgalvojo.

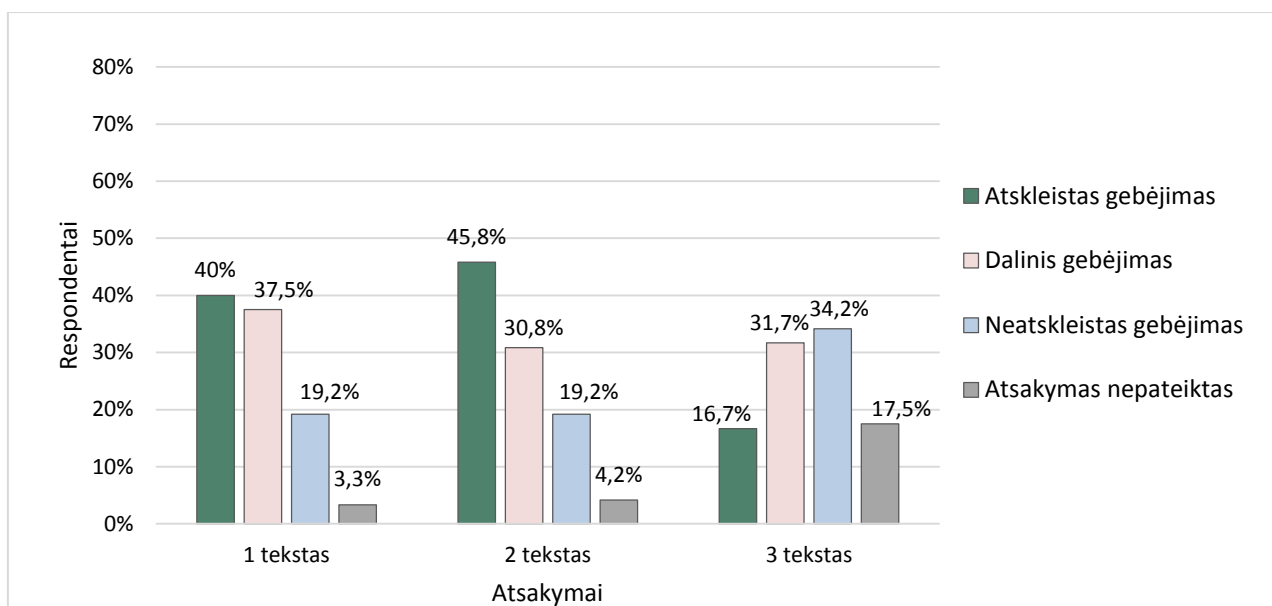
5,8 proc. respondentų šioje užduotyje gebėjimo rasti argumentus neatskleidė. Netinkamai laikyti tokie atsakymai:

215. 1. *Turi vietą, kur jį visados supras savi.* 2. *svarbu išlaikyti tautos unikalumą.* (V-ZE-B8)
216. 1. *Nes reikia vertinti savo laisvę ir nesigėdyti savo šaknų.* 2. *reikia gerbti save, savo tėvynę.* (M-AU-C8)
217. 1. *Reikia vertinti savo kilmės šaknis.* 2. *Nepamiršti savo tėvynės.* (V-AU-C6)

Atkreiptinas dėmesys, kad apie šiuose pavyzdžiuose minimus aspektus tekste nekalbama, t. y. argumentai yra mokinių išgalvoti. Be to, dalis jų formuluoti neatsižvelgiant į klausimą, respondentai rašė, ne kuo svarbi tautinė tapatybė, o kad individui svarbu išlaikyti tautos unikalumą (215), gerbti save (216), vertinti savo šaknis, nepamiršti tėvynės (217). Matyti, kad tautinės tapatybės svarba šiais aspektais nėra pagrindžiama, todėl tokie atsakymai laikyti netinkamais. Pasakytina, kad net 17,5 proc. tiriamųjų atsakymo į šį klausimą nepateikė. Taigi galima teigti, kad dėl teksto abstraktumo, kai kurie respondentai, tikėtina, reikiamų argumentų nerado arba nesuprato, negebėjo jų įvardyti, atsakyti klausimo atžvilgiu, todėl pateikė neaiškius, miglotus ir klausimo citatos nepagrindžiančius argumentus arba iš viso į klausimą neatsakė.

2.5.2.5 Gebėjimas daryti išvadas

Gebėjimas daryti išvadas tikrintas klausiant dalykų, kurie tekstuose tiesiogiai neįvardyti, remiantis turimomis žiniomis juos reikėjo išmąstyti, apibendrinti iš pateiktos informacijos. Visų trijų užduočių gebėjimo daryti išvadas rezultatai apibendrinti 8 paveiksle.



8 pav. Gebėjimo daryti išvadas rezultatai

Iš 8 paveikslo matyti, kad gebėjimą daryti išvadas iš pasakojimo ir aprašymo tipo tekstuose pateiktos informacijos atskleidė kiek mažiau nei pusė tyrime dalyvavusių mokinių. Gerokai mažiau tiriamųjų, t. y. 16,7 proc., tinkamai apibendrino samprotaujamojo pobūdžio tekste pateiktas filosofo mintis. Be to, visų trijų užduočių atžvilgiu daugiausia respondentų, t. y. daugiau nei trečdalis, atsakydami į su trečiu tekstu susijusį klausimą, pateikė netinkamus atsakymus. Tai, kad nė vienoje užduotyje tinkamų atsakymų nepateikė pusė ir daugiau nei pusė respondentų, rodo, jog daryti

išvadas iš pateiktos informacijos mokiniams yra gana sudėtinga. Vadinasi, tinkamus atsakymus pateikusiųjų skaičius atskleidžia, kad gebėjimo daryti išvadas nėra išsiugdę ar neatskleidę pusė ir daugiau nei pusė tiriamųjų. Taigi šio gebėjimo atveju lengviausias respondentams buvo antrasis – aprašomojo pobūdžio tekstas, o sunkiausias – trečiasis – samprotavimas. Reikia pasakyti, kad tokius rezultatus galėjo lemti ir iš dalies skirtingas trijų užduočių išvadų darymo pagrindas. Lengviausiai, kaip minėta, mokiniai šiuo atveju susidorojo su aprašymo tipo tekstu. Mintis iš teksto, kurios pagrindu respondentai turėjo daryti išvadas, yra itin aktuali jaunam žmogui, susijusi ir su mokinių kasdienybe, todėl, tikėtina, jie galėjo atsakyti remdamiesi ir savo patirtimi aptariama tema. Vėl matyti, kad foninės žinios, t. y. informacija, aktyvuota iš ilgalaikės atminties, yra itin svarbu skaitomo teksto suvokimui (Grabe 2008: 14), nes prasmė kuriama per pamatinių žinių ir teksto sąveiką. Taigi būtent foninės žinios galėjo padėti respondentams susidoroti su užduotimi – padaryti išvadas iš pateiktos aprašymo tipo teksto atkarpos. Prasčiau šiuo atveju atsakyta į su pasakojimo tipo tekstu susijusį klausimą – tikėtina todėl, kad išvadas mokiniai turėjo daryti iš ilgesnės atkarpos nei aprašymo tipo teksto atveju. Be to, kad atsakytų į klausimą, respondentams reikėjo suvokti pirmos pastraipos sąsajas su likusia teksto dalimi. Toliau analizuojami atskleistus, dalinius ir neatskleistus gebėjimus daryti išvadas iliustruojantys mokinių atsakymai iš skaitymo gebėjimų testo atlikčių.

2.5.2.5.1. Gebėjimas daryti išvadas iš pirmame tekste pateiktos informacijos

Pirmoje užduotyje respondentai turėjo pateikti išvadą, kaip tėvų darbai galėjo padaryti įtaką Gimbutienei. Tikėtasi, kad mokiniai įvardys tokius aspektus: tėvai buvo išsilavinę, patriotai, tėvas – gydytojas, Lietuvos istorijos tyrinėtojas, motina – pirmoji lietuvė moteris mokslininkė, apgynusi disertaciją Vakarų Europoje – jie buvo pavyzdys, įkvėpė siekti išsilavinimo, puoselėti lietuvišką kultūrą, be to, skatino Gimbutienę būti savarankišką. Išvadą, kaip minėta, tyrimo dalyviai turėjo padaryti siedami pirmą teksto pastraipą su visu tekstu, nes būtent pirmoje pastraipoje rašyta apie Gimbutienės tėvus. Kaip jau buvo rašyta, šį gebėjimą atskleidė 40 proc. mokinių. Tinkamomis šiuo atveju taip pat laikytos įvairios atsakymų variacijos, pavyzdžiui:

218. *Tėvai buvo išsilavinę, labai patriotiški, tai buvo puikus pavyzdys vaikui. Vaikystėje jie įskiepijo svarbias vertybes – meilę gimtinei, kalbai, savarankiškumą. (V-ZE-B9)*
219. *Mama – pirmoji lietuvė, apgynusi disertaciją. Tėvas – gydytojas, tautinio atgimimo sąjūdžio dalyvis. Tai paskatino ją lygiuotis į tėvus ir siekti aukštojo išsilavinimo, bei puoselėti lietuvišką kultūrą. (V-ZE-A5)*
220. *Tėvų darbai galėjo jai parodyti, kaip jie gerbė savo tėvynę tuo ugdydami dukters tautiškumą. (V-ZE-A1)*
221. *Marija augo mokslo apsuptyje. Jos tėvas Danielius Alseika buvo gydytojas, Lietuvos istorijos tyrinėtojas, tautinio atgimimo sąjūdžio dalyvis. Marijos motina buvo pirmoji lietuvė moteris mokslininkė, apgynusi*

disertaciją Vakarų Europoje. Tokia aplinka tikriausiai įkvėpė Mariją gyvenime domėtis mokslu. (M-ZI-A10)

Atkreiptinas dėmesys, kad nors vienuose atsakymuose akcentuota, ką veikė Gimbutienės tėvai (218, 219, 221), o kituose – ne (220), visi jie laikyti tinkamais, nes respondentai įvardijo, kad tėvai buvo puikus pavyzdys Gimbutienei, įskiepijo jai svarbias vertybes – meilę gimtinei, savarankiškumą (218), skatino ją siekti išsilavinimo ir puoselėti lietuvišką kultūrą (219), ugdė tautiškumą (220), įkvėpė domėtis mokslu (221). Taigi tokius ir panašius atsakymus pateikę tyrimo dalyviai gebėjo teksto pradžios atkarpą susieti su visu tekstu ir ją apibendrinti.

Atsakydami į aptariamą klausimą, dalinį gebėjimą atskleidė daugiau nei trečdalis (37,5 proc.) respondentų. Daliniai atsakymai rodo, kad kai kurie mokiniai pateikė per abstrakčius atsakymus, tikėtina, negebėjo suprasti svarbių, su klausimu susijusių detalių, todėl tiksliai nesuformulavo minties, pavyzdžiui:

222. *Dukra augo mokslinikų šeimoje ir nuo mažens matė tėvų susidomėjimą tam tikrais dalykais. Jie augino savo vaiką taip, kad jis užaugtų savarankiškas ir laisvos sielos žmogus. Dukra matydama tėvus laimingus užsiimant jiems patinkančia veikla, ji nusprendė elgtis taip pat. (V-ZE-C1)*

Šiuo atveju frazės *tėvų susidomėjimą tam tikrais dalykais, elgtis taip pat* rodo, kad respondentui stigo gebėjimo sukonkretinti atsakymą, patikslinti, kokiais dalykais domėjosi tėvai, kaip nusprendė elgtis Gimbutienė. Kad kai kuriems gimnazistams nėra lengva padaryti išvadas iš pateiktos informacijos, rodo ir nelabai aiškiai bei tiksliai suformuluoti, kitaip tariant, iki galo neaiškūs, neišbaigti atsakymai, pavyzdžiui:

223. *Jos tėvai buvo labai daug pasiekę ir tai suteikė Marijai motyvacijos. (V-ZE-A4)*

224. *Jos tėvas buvo gydytojas, o mama buvo pirmoji lietuvė mokslininkė, mano manymu tai paskatino Mariją. (M-AU-C14)*

Matyti, kad tokius atsakymus pateikę respondentai, nors iš dalies ir apibendrina pateiktą informaciją, tačiau negebėjo pabaigti minties, t. y. neįvardijo, kokios motyvacijos Gimbutienei galėjo suteikti tėvų darbai (223), arba kaip, kam jie paskatino dukrą (224). Dalies tyrimo dalyvių negebėjimą aiškiai, tiksliai ir iki galo suformuluoti minties atskleidžia ir šie pavyzdžiai:

225. *Parodyti pavyzdį, kuriuo galėjo sekti jų dukra. (V-ZE-B8)*

226. *Matydama savo tėvus dirbančius prie mokslo ir istorijos, išmokė ją daryti tą patį. (V-AU-B4)*

227. *Įkvėpė ir ragino ją siekti aukščiau. (V-AU-C1)*

Tokie atsakymai laikyti daliniais, nes jais arba nepasakyta, kaip tėvai rodė pavyzdį, kaip konkrečiai tai galėjo paveikti Gimbutienę, jos gyvenimo sprendimus (225), arba atsakyme stinga konkretumo, mintis yra tinkamai nesuformuluota (226), iki galo neužbaigta (227), šiuo atveju neįvardyta, ką reiškia „aukščiau“. Kai kurių mokinių gebėjimas daryti išvadas laikytas daliniu ypač dėl nemokėjimo suformuluoti atsakymo, pavyzdžiui:

228. *Tėvų darbai galėjo padaryti įtaką Marijai suteikdami vaikystėje jai meilę ir laisvo, savarankiško gyvenimo pamokas. (V-AU-C7)*

Iš tiesų patys tėvai, o ne jų darbai suteikė Gimbutienei meilę bei laisvo, savarankiško gyvenimo pamokas. Dalis tiriamųjų gebėjo aiškiai įvardyti Gimbutienės tėvų pasiekimus, darbus, tačiau tik iš dalies įžvelgė jų įtaką dukrai, jos gyvenimo pasirinkimams, todėl išvados taikliai nesuformulavo, pavyzdžiui:

229. *Jos tėvas buvo Tartu universitete išsilavinimą įgijęs gydytojas, Lietuvos istorijos tyrinėtojas, tautinio sąjūdžio dalyvis, jos motina buvo pirmoji lietuvė moteris mokslininkė, apgynusi disertaciją Vakarų Europoje. Jos tėvų pasiekimų įtaka jai davė drąsos pasirinkti profesorės profesiją. (V-ZI-B5)*

Manytina, kad tėvų darbai įkvėpė Gimbutienę pasirinkti mokslo kelią, ugdė jos tautiškumą, o tapimas profesore yra tik to pasekmė, be to, kliūva ir atsakymo pabaigos formuluotė, *profesorius* tai pedagoginis vardas, o ne profesija. Paminėtinas ir pavyzdys, kai apie tėvų įtaką užsimenama, tačiau negebama paaiškinti, sukonkretinti, kokia ta įtaką galėjo būti:

230. *Tėvų darbai galėjo padaryti įtaką dukteriai, nes jie buvo mokslininkai, daug pasiekę žmonės. (M-ZI-B3)*

Kai kurie mokiniai ne tik per abstrakčiai, ne iki galo aiškiai suformulavo atsakymą, tačiau įvardijo tik tėvo arba tik mamos veiklos įtaką, todėl, galima teigti, kad iki galo pateiktos informacijos apibendrinti negebėjo:

231. *Jos tėtis buvo „pasaulėžiūros vadovas“ tad dukra buvo labai dėkinga savo tėvui, jis ją įkvėpė ir turėjo didelę įtaką jos ateities planams ir gyvenimui. (V-LA-A2)*
232. *Marijos motina buvo pirmoji lietuvė moteris mokslininkė, apgynusi disertaciją Vakarų Europoje, taip pat atsisakė dirbti užsienyje ir pasiliko gyventi Lietuvoje, todėl dukra tikriausiai buvo įkvėpta mamos ryžto ir meilės gimtinei. (M-ZE-B2)*

Matyti, kad 231 pavyzdyje rašoma tik apie tėvo, o 232 – tik apie motinos darbų įtaką Gimbutienei. Tai reiškia, kad taip atsakę mokiniai negebėjo abstrahuoti pateiktos informacijos. Taip pat aptikta atvejų, kai tiriamieji per daug išplėtė atsakymus, t. y. dalį atsakymo komentavo ne teksto atžvilgiu, pavyzdžiui:

233. *Tėvų pasiekimai įkvėpė Mariją siekti aukštojo išsilavinimo ir nenuleisti kartelės. Savarankiško gyvenimo pamokos užgrūdino mokslininkę tapti kovotoja, o išskirtinė tėvo pasaulėžiūra įskiepijo Marijai drąsos būti savimi. (M-ZI-A11)*
234. *Būdami labai išsilavinę žmonės, jie galėjo dukteriai suteikti daug informacijos susijusios su moklu, kultūra, padėti Mariją apsispręsti kokią profesiniu keliu ji nori eiti, suteikti lengvesnes sąlygas patekti į geresnes mokymo įstaigas. (M-ZE-A4)*
235. *Kadangi maži vaikai dažniausiai linkę lygiuotis į savo tėvus, tai Gimbutienė buvo ne išėitis, tuo labiau jos tėvai buvo gana žinomi ir turėjo aukštą išsilavinimo lygį. (M-ZI-A4)*

Reikia pasakyti, kad apie Gimbutienės tapimą kovotoja (233), turėjimą geresnes sąlygas patekti į mokymo įstaigas (234), mažų vaikų lygiavimąsi į tėvus (235) tekste nėra kalbama. Be to, 235 pavyzdžio atveju parinktas netinkamas žodis, vietoj *išimtis* rašyta *išėitis*. Taigi galima daryti išvadą,

kad kai kurie mokiniai tik iš dalies gebėjo apibendrinti pateiktą informaciją, jiems stigo gebėjimo aiškiai, tiksliai ir iki galo suformuluoti atsakymą, detalizuoti išsakytas mintis, taip pat suprasti svarbias detales, kurių pagrindu turėtų būti pateikiamos išvados. Darydami išvadas dalis gimnazistų pateikė per abstrakčias įžvalgas, negebėjo jų patikslinti, sukonkretinti, taip pat atsakė per plačiai – dalį atsakymo komentavo ne teksto atžvilgiu.

Atlikdami pirmą užduotį gebėjimo daryti išvadas neatskleidė beveik penktadalis (19,2 proc.) respondentų. Netinkamai laikyti su klausimu nesusiję atsakymai, pavyzdžiui:

236. *Marijos Birutės Alseikaitės-Gimbutienės tėvai atstovavo išsilavinusių naujosios Lietuvos aukštuomenę.* (V-ZE-C4)
237. *Abu tėvai priklauso lietuvos inteligentijai.* (V-AU-C4)
238. *Išmokė dukterį akademinų savybių.* (V-ZI-A8)
239. *Ryšiai, pinigai.* (V-LA-A3)

Iš 236 ir 237 pavyzdžių matyti, kad pateikiama informacija apie Gimbutienės tėvus, tačiau apie jų įtaką dukrai neužsimenama. Nėra aišku, ką reiškia 238 pavyzdyje minimos akademinės savybės, o 239 pavyzdžio atsakymas yra visiškai nutolęs nuo teksto. Kai kurie mokiniai pateiktą mintį komentavo ne teksto požiūriu, o labiau remdamiesi savo patirtimi, pavyzdžiui:

240. *Galėjo įkvėpti, bet tuo pačiu ir slėgti, kadangi ji yra išsimokslinusių, protingų, daug pasiekusių tėvų dukra, tai jai galėjo būti spaudimas, kad ir ji turi daug pasiekti ir nenuvilti savo tėvų.* (M-ZI-A3)
241. *Galėjo duoti jau „pramuštą“ mokslininkės kelią ir padėti lengviau susikurti karjerą.* (M-AU-A2)
242. *Tėvai visados vaikams siekia pačio geriausio ir bando vesti geriausiu gyvenimo keliu ir bando išmokinti, tai ko prireiks ateityje.* (V-AU-A1)

Matyti, kad šie atsakymai yra nutolę nuo teksto: apie tėvų spaudimą (240), pagalbą susikurti karjerą (241) tekste nėra kalbama. Be to, 242 pavyzdyje rašoma ne apie tėvų įtaką Gimbutienei, o apie tėvų santykį su vaikais apskritai. Nors Grabe ir Stoller (2011) teigia, kad skaitymas yra sąveika grįstas procesas, akivaizdu, kad tokius ar panašius atsakymus į aptariamą klausimą pateikę respondentai, kadangi rėmėsi tik savo patirtimi, kontekstinių žinių ir teksto sąveikos neatskleidė. Dalis gimnazistų atsakymus formulavo per griežtai, pavyzdžiui:

243. *Tėvai nuolat galėjo versti ją tobulėti ir mokinti, bei supažinti su naujomis – žiniomis išmoktomis iš jų.* (V-ZI-C1);

Galima daryti prielaidą, kad ir šiuo atveju mokinys nemokėjo suformuluoti atsakymo, vietoj skatinti, motyvuoti jis parinko per stiprų žodį *versti*. Be to, ir atsakymo pabaiga nėra tinkamai suformuluota. Galiausiai kai kurie tyrimo dalyviai išvadą apie galimą tėvų įtaką dukrai suformulavo neaiškiai, pavyzdžiui:

244. *Jų mokėjimas siekti tikslų paskatino mergaitę nuo pat vaikystės siekti, ko ji nori ir daugiau.* (M-ZE-C15)
245. *Sukėlė susidomėjimą.* (V-ZE-A3)

Matyti, kad pateikti atsakymai yra gana migloti. Be to, 245 pavyzdžio atveju nepaaiškinama, kuo buvo sukeltas susidomėjimas, kokiems dalykams. Taigi galima teigti, kad dalis mokinių negebėjo padaryti išvadų, todėl pateikė su klausimu nesusijusius arba neaiškius, miglotus arba per daug kategoriškus atsakymus, įžvalgas formulavo ne teksto požiūriu. Iš gebėjimo neatskleidusiųjų atsakymų taip pat matyti, kad kai kurie tiriamieji įvardijo Gimbutienės tėvų pasiekimus, tačiau susieti mokslininkės ir jos tėvų gyvenimo veiklos, darbų, matyt, negebėjo, todėl ir tinkamos išvados nepateikė.

2.5.2.5.2. Gebėjimas daryti išvadas iš antrame tekste pateiktos informacijos

Antroje užduotyje gebėjimą daryti išvadas atskleidė beveik pusė (45,8 proc.) respondentų. Tiriamiesiems reikėjo atsakyti į klausimą, kaip, jų nuomone, „maisto švaistymą skatina reklama“. Kad gebėjimas būtų laikomas atskleistu, mokiniai turėjo įvardyti tokius aspektus: reklama skatina pirkti, vartoti – o visko sunaudoti neįstengiama, todėl maistas būna išmetamas, taip pat, kad išmetami reklamos neatitinkantys, tačiau kokybiški maisto produktai. Išvada turėjo būti padaryta iš gana trumpos teksto atkarpos – vieno sakinio. Tinkamomis šio klausimo atveju taip pat laikytos įvairios atsakymų variacijos, pavyzdžiui:

246. *Reklamose skatinama pirkti vis daugiau ir daugiau maisto produktų, kurių realiai žmonėms tikrai nereikia. Taip susidaro maisto perteklius, kuris vėliau būna išmetamas. (V-ZE-A5)*
247. *Reklama skatina maisto švaistymą, nes reklamuojant naujus ar pigesnius produktus, žmonės puola juos pirkti, dėl to senas maistas yra nebesuvartojamas ir išmetamas. (M-AU-A5)*
248. *Reklamose maisto produktai (dažniausiai vaisiai, daržovės) visada pateikiami šviežiausi ir tai žmonės gali skatinti išmesti ilgiau pastovėjusius, bet pilnai kokybiškus produktus ir vietoje jų pirkti naujus. (V-ZI-A2)*

Visuose šiuose atsakymuose akcentuoti skirtingi, tačiau reklamos įtaką maisto švaistymui tinkamai apibendrinantys aspektai: kad reklama skatina pirkti kuo daugiau maisto, taip susidaro maisto perteklius, kuris būna išmetamas (246), kad dėl reklamuojamų naujų ir pigesnių produktų turimas maistas nėra suvartojamas (247), kad žmonės išmeta reklamos neatitinkančius, nors ir kokybiškus maisto produktus (248). Tinkamais laikyti ir tie atsakymai, kuriuose tiesiogiai iki galo nebuvo pasakyta, neakcentuota, kad perteklinis maistas yra išmetamas, tačiau iš pateiktos formuluotės buvo aiškiai matyti, kad tai yra numanoma, pavyzdžiui,

249. *Reklamos yra skirtos skatinti produktų pirkimą. Įtakoti reklamos žmonės nusiperka daugiau produktų, nei spėja suvartoti. (V-ZI-B5)*

Darbo autorė laikė, kad paskutinė šio atsakymo dalis suponuoja mintį, jog nespėtas suvartoti maistas bus išmestas.

Daugiau nei trečdalis respondentų (30,8 proc.), atsakydami į klausimą apie reklamos įtaką maisto švaistymui, atskleidė tik dalinį gebėjimą daryti išvadas. Kaip ir kitų klausimų atveju, dalis mokinių taip pat negebėjo taikliai, aiškiai suformuluoti atsakymų, pavyzdžiui:

250. *Reklamos dažnai parodo maistą kaip puikų gaminį, todėl negave tos paties prekės ji gali dažnai būti išmetama arba neperkamama.* (V-ZE-C1)

251. *Reklamos, apskritai, skatina žmogų pirkti to ko jam nereikia. Akcijos ar naujos ribotos kolekcijos maistas parduotuvėje sako žmogui greičiau nupirkti, mažesnė kaina ir vėliau nebus, nes kiti nupirks.* (M-SEN-A2)

Matyti, kad 250 pavyzdžio pabaigoje pridėtas žodis *nebeperkama*, kuris iš dalies iškreipia mintį, nes jei maistas nebeperkamas, tai ir maisto švaistymas neskatinamas. Be to, 251 pavyzdyje maisto išmetimo aspektas nėra nei minimas, nei numanomas. Tinkamos formuluotės pasigesta ir toliau pateiktame atsakyme:

252. *Reklamos skatina žmones pirkti naujus produktus ir išmesti jau turimus.* (V-ZI-A8)

Iš tiesų reklama tiesiogiai neskatina maisto išmesti, taigi dėl formuluotės netaiklumo atsakymas laikytas daliniu. Aptikta atveju, kai mokinys negebėjo iki galo pasakyti minties:

253. *Reklamos skatina pirkti mus tai ko mums nereikia ir nusipirkę dažniausiai.* (V-ZE-B10)

Akivaizdu, kad šis atsakymas nėra pabaigtas, nes nepasakoma, kas dažniausiai būna, kai nusiperkama tai, kas nereikalinga. Gana daug respondentų negebėjo akcentuoti ir maisto išmetimo aspekto, kitaip tariant, netęsė minties, neužbaigė jos iki galo, pavyzdžiui:

254. *Reklama skatina pirkti kuo daugiau.* (M-ZE-C2)

255. *Rodoma, kokius ir kaip atrodančius produktus galima valgyti, iškreipiamas požiūris į maistą.* (M-SEN-A3)

256. *Maisto švaistymą stipriai skatina reklama, žmonės reklamose mato įvairius produktus ir jų patys užsinori.* (M-SEN-A1)

Matyti, kad tiriamųjų minima, jog reklama skatina pirkti kuo daugiau maisto (254), kad ji iškreipia požiūrį į maistą (255), kad žmonės užsinori įvairių reklamose matomų produktų (256), tačiau atsakymai neišplėtojami, jie nesusiejami su maisto švaistymo problema. Taigi tokius ir panašius atsakymus pateikę mokiniai nors iš dalies ir suvokė reklamos daromą įtaką žmogui, tačiau iki galo negebėjo tos įtakos susieti su tekste aptariama tema – maisto švaistymu. Dalis gimnazistų ne tik nepaminėjo maisto išmetimo aspekto, bet reklamos įtakai įvardyti pavartojo ir per griežtas formuluotes, pavyzdžiui, *per prievartą, nekaltai apgaunamas* toliau pateiktame atsakyme:

257. *Žmonės kasdien per televiziją ar socialinius tinklus pamato vis naujų receptų ar maisto produktų, kurie tarsi per prievartą brukami išbandyti. Taip žmogus tarsi nekaltai apgaunamas, jis nori išbandyti tam tikrą maisto patiekalą, kai dar yra nepabaigęs suvartoti iš anksčiau pagaminto/nusipirkto maisto.* (M-AU-C10)

Per kategoriškai, pasirenkant tokius žodžius, kaip *suklastotos, melas*, formuluota ir šiuo atveju:

258. *Maisto produktų reklamos dažnai būna suklastotos, kad produktas atrodytų geriau ir, kad labiau patrauktų akį. Šis melas priveda prie to, kad žmogus nusipirkęs produktą pamato, jog neatitinka reklamos ir dažnai žmogus nepatenkintas savo pirkiniu, jį tiesiog išmeta.* (V-AU-B3)

Taigi iš 257 ir 258 pavyzdžių matyti, kad mokiniai negebėjo įvertinti pasirinktų formuluočių kategoriškumo. Aptikta atsakymų, kuriuose reklama iš viso nepaminėta, pavyzdžiui:

259. *Žmogus nusiperka per daug maisto ir, nesugebėdamas jį suvalgyti laiku, turi jį išmesti.* (M-AU-C9)

Galima spėti, kad šiuo atveju tik numanoma, tačiau nepasakoma, kad žmogus nusiperka per daug maisto dėl reklamos įtakos, todėl į klausimą atsakoma tik iš dalies. Taigi daliniai atsakymai rodo, kad kai kurie respondentai negebėjo tiksliai ir aiškiai suformuluoti atsakymo, užbaigti minties iki galo, dalis jų rinkosi per griežtas formuluotes. Galima daryti prielaidą, kad nors gimnazistai dažnu atveju ir suprato atskirai abu reiškinius, t. y. reklamos įtaką žmogui ir maisto švaistymą, jiems buvo sudėtinga išvelgti abiejų ryšį, susieti klausimo formulotę su tekste aprašoma problema, todėl atsakymuose jie nepaminėjo vieno iš esminių aspektų, t. y. arba maisto švaistymo, arba reklamos. Tai rodo, kad kai kurie mokiniai gebėjo tik iš dalies padaryti išvadas iš tekste pateiktos informacijos.

Kaip ir pirmoje užduotyje, beveik penktadalis (19,2 proc.) respondentų gebėjimo daryti išvadas neatskleidė. Netinkamai laikyti atsakymai, kuriuose apie reklamos įtaką maisto švaistymui visiškai nebuvo užsiminta:

260. *Reklama dažniausiai būna įtikinanti, kai reklamose būna žymūs veidai, kurie išsako savo nuomonę apie reklamuojamą produktą, naudojamos didelės raidės ir ryškios spalvos, kurios atkreipia žmogaus dėmesį į reklamą ir taip produktas yra labiau parduodamas.* (M-ZE-B7)
261. *Reklamose pateikiamas išskirtinės kokybės maistas, pavyzdžiui tobulai geltoni bananai. Taip pat idealūs ir įmantrūs patiekalų pavyzdžiai.* (M-ZI-A1)
262. *Taikomos nuolaidos.* (V-AU-C6)

Šiuose pavyzdžiuose akcentuojama ne tai, kaip reklama veikia maisto švaistymą, o tam tikros reklamos charakteristikos: ypatybės (260), kaip jose pateikiamas maistas (261), kad jomis pranešama apie nuolaidas (262). Netinkamai laikyti ir su klausimu nesusiję atsakymai, rodantys, kad kai kurie mokiniai menkai tesuprato teksto dalį, kurioje įvardijama, kas skatina maisto švaistymą, bei tai, ko klausama, pavyzdžiui:

263. *Aš manau gal, kad tų maisto produktų kurių reklamuoja mažiausiai yra išmetama daugiausiai, todėl taip ir skatinamas maisto išmetimas.* (V-AU-B2)
264. *Aš manau, kad paskaitęs šia reklamą, žmogus supras, kokie kiekiai maisto produktų išmetama namuose ir stengsis tai sumažinti.* (V-ZE-B1)
265. *Manau tai gali būti pakankamai veiksmingas būdas atkreipti žmonių dėmesį į aplinkos saugumą.* (M-ZI-A10)
266. *Neigiamai. Žemė turi limitus ir reikia pradėti daryti išvadas čia ir dabar.* (V-SEN-A4)

Matyti, kad šiuose atsakymuose pateikta visiškai su tekstu nesusijusių įžvalgų: nelogiškų svarstymų (263), taip pat 264 pavyzdžio atsakymą įrašęs mokinys nesuvokė, kad tekstas nėra reklama (264). 265 pavyzdyje apskritai nukrypstama nuo temos, o 266 atsakymas su reklama niekaip nėra susijęs. Analizuojant duomenis taip pat pastebėta, kad daliai mokinių greičiausiai pristigo motyvacijos atsakyti, todėl jie į aptariamą klausimą pateikė tokius atsakymus:

267. *Nemanau kad jis skatina.* (M-ZE-C8)

268. *Taip.* (V-LA-A3)

Anot Grabe (2008), skaitymui itin svarbi skaitytojo motyvacija, teigiamos nuostatos teksto atžvilgiu, sprendimas, kad tekste pateikta informacija jį domina, o cituoti atsakymai leidžia spėti, kad dalies mokinių užduotis, jos pagrinde esantis tekstas turbūt nesudomino, jiems trūko arba motyvacijos, arba gebėjimo tinkamai atsakyti į klausimą. Aptikta ir neaiškių atsakymų, pavyzdžiui:

269. *Kuo daugiau žmonės maisto išmeta, tuo daugiau jo ir perka, todėl konkuruodamos įmonės, kad būtų perkamos jų prekės plečia savo reklamą.* (M-AU-B3)

270. *Skatina panaudoti maisto atliekas, o išmesti į tam tikrus konteinerius.* (V-SEN-A2)

Taigi galima teigti, kad nemaža dalis tiriamųjų, susidūrę su aprašymo tipo tekstu, iš pateiktos informacijos išvadų padaryti negebėjo, jie neįžvelgė vieno reiškinių įtakos kitam, šiuo atveju reklamos poveikio maisto švaistymui. Taip pat kai kurie respondentai pateikė neaiškius arba su klausimu nesusijusius atsakymus, o tai rodo, kad jie, tikėtina, menkai tesuprato konkrečią teksto atkarpa ar patį klausimą.

2.5.2.5.3. Gebėjimas daryti išvadas iš trečiame tekste pateiktos informacijos

Trečioje užduotyje, mokiniai turėjo parašyti, kodėl, jų manymu, „jaunimas turi galimybių būti ir pasaulio žmonėmis, ir savo šalies patriotais?“. Tikėtasi, kad respondentai, atsakydami į šį klausimą, įvardys tokius aspektus: jaunimas gali keliauti po pasaulį, pažinti kitas kultūras, mokytis kalbų ir tuo pačiu mylėti savo šalį, kalbą, puoselėti kultūrą, laikytis savo šalies tradicijų. Reikia pasakyti, kad išvada turėjo būti daroma iš vieno sakinio. Gebėjimą daryti išvadas aptariamam klausimui atskleidė vos mažiau nei penktadalis respondentų. Tinkamais laikyti tokie atsakymai:

271. *Jaunimas gali laisvai keliauti, domėtis ir patirti kitas kultūras, rinktis savo gyvenamąją vietą visame pasaulyje ir tuo pačiu gali mylėti, garsinti ir gerbti savo gimtinę.* (M-ZE-B4)

272. *Žmogus gali labai mylėti savo tėvynę, tačiau gali norėti išvažiuoti svetur įgauti patirties, pamatyti skirtingų kultūrų žmonių gyvenimus.* (M-ZE-A5)

273. *Jaunimas turi daug daugiau galimybių šiomis dienomis, nei turėjo jauni žmonės prieš daugelį metų. Jie turi pasirinkimo laisvę, gali rinktis kaip jie patys nori: ar būti patriotais bei be galo gerbti, rūpintis ir tausoti savo tėvynę, ar būti pasaulio žmonėmis, bet taip pat nepamirštant savo šaknų.* (M-ZE-C12)

Matyti, kad tokius atsakymus pateikę mokiniai gebėjo apibendrinti tekste pateiktą informaciją: akcentavo, kad šiuolaikinis jaunimas gali keliauti, rinktis, kurioje pasaulio vietoje

gyventi (271), susipažinti su skirtingomis kultūromis ir kartu mylėti savo gimtinę (272), taip pat pasirinkti būti savo šalies patriotais nesvarbu, kur gyventų, – tėvynėje ar bet kur kitur pasaulyje (273).

Daugiau nei trečdalis respondentų, atsakydami į šį klausimą, atskleidė dalinį gebėjimą daryti išvadas. Kai kurie mokiniai pateikė per siaurus atsakymus, pavyzdžiui:

- 274. *Dėl informacijos prieinamumo žmogus gali domėtis ir pasaulio, ir savo valstybės kultūra.* (V-ZI-A8)
- 275. *Nes jaunimas yra laisvas rinktis, gali mokytis daug kalbų, tačiau mylėti ir gimtąją.* (V-ZE-B9)
- 276. *Lengvai prieinami socialiniai tinklai, televizija, žiniasklaida. Tokiu būdu lengva pasiekti ir gimtojo krašto, ir pasaulio žinias.* (M-ZI-A1)
- 277. *Nes šiais laikais yra daug priemonių ir galimybių, kurios padeda domėtis kitomis šalimis ir apskritai visu pasauliu.* (M-AU-C2)

Šiais atvejais dėmesys atkreiptas tik į siaurus aspektus, tokius kaip kultūra (274), kalba (275), ar per įvairius informacijos šaltinius prieinamos žinios (276). 277 pavyzdyje taip pat kalbama tik apie informacijos, žinių prieinamumą, tačiau neakcentuojamas dar ir patriotiškumo aspektas. Reikia pasakyti, kad panašius į 277 atsakymus pateikė gana daug mokinių. Nemažai respondentų atsakė tik į dalį klausimo, t. y. pateikė išvalgų apie tai, kodėl jaunimas gali būti pasaulio žmonėmis, tačiau nieko nepasakė apie patriotiškumą, pavyzdžiui:

- 278. *Nes turi galimybes bendrauti su užsieniečiais bei patys keliauti po pasaulį.* (V-ZI-A5)
- 279. *Yra galimybė keliauti, mokytis kalbų, plėsti akiratį.* (M-ZI-A8)
- 280. *Nes dabar yra visos galimybės keliauti po pasaulį, pažinti kitas šalis, pamatyti jų papročius.* (M-SEN-A3)

Šiuose pavyzdžiuose minimi įvairūs mintį, kad jauni žmonės gali būti pasaulio žmonėmis, apibendrinantys aspektai: galimybė būti kuo nori, keliauti po pasaulį, bendrauti su užsieniečiais (278), mokytis kalbų, plėsti akiratį (279), pažinti kitas šalis (280), tačiau nieko nepasakoma apie patriotiškumą. Pastebėtina, kad kai kurie tiriamieji elgėsi priešingai, rašė apie patriotiškumą, o apie galimybę būti pasaulio žmogumi neužsiminė arba šios minties neišplėtojo, pavyzdžiui:

- 281. *Dabartinis laikas mums leidžia būti patriotais, kadangi esame laisvi žmonės, gyvenantys laisvoje šalyje, Donskis gyveno skirtingu laikotarpiu nei mes, kuriame gausu cenzūros, fikcijos ir t.t.* (V-ZI-B4)
- 282. *Būdamas pasaulio žmogumi niekas nedraudžia mylėti ir garsinti savo gimtą kraštą.* (M-ZE-B11)

Matyti, kad 281 pavyzdyje kalbama tik apie patriotiškumą, o 282 pavyzdžio atveju galimybės būti pasaulio žmogumi aspektas tik paminėtas, tačiau neišplėtotas. Dalis mokinių ne tik neatkreipė dėmesio į patriotiškumo aspektą, bet apie jaunimo galimybę būti pasaulio žmonėmis rašė per abstrakčiai, negebėjo atsakymo sukonkretinti, pavyzdžiui:

- 283. *Todėl nes esame laisvi ir nepriklausomi, turime visas galimybes mokytis, galime laisvai keliauti ir domėtis politika. L.Dolskio karta ir neturėjo tokių galimybių.* (V-AU-C2)

Šiuo atveju nepatikslinkta, kaip mokymasis ar domėjimasis politika suteikia galimybę būti pasaulio žmogumi. Aptikta ir viso klausimo atžvilgiu per abstrakčių atsakymų, pavyzdžiui:

284. *Todėl, kad suteiktos visos esamos galimybės pažinti ir pasaulį pasaulį ir savo šalį.* (V-LA-A1)

284 pavyzdyje nepaaiškinta, kaip pasaulio ir savo šalies pažinimas susijęs su galimybe būti pasaulio žmogumi ir savo šalies patriotu. Kai kurie respondentai negebėjo išplėtoti, detalizuoti savo įžvalgų, pavyzdžiui:

285. *Nes jų nevaržo laisvės neturėjimas.* (M-ZI-A12)

Matyti, kad šiuo atveju atsakymas neišplėtotas, nedetalizuota, kaip jauno žmogaus gyvenime reiškiasi laisvės turėjimas. Dalis tiriamųjų negebėjo taikliai suformuluoti atsakymo, pateikė su klausimu nesusijusios informacijos, pavyzdžiui:

286. *Šiais laikais yra lengviau palaikyti ryšį ir sparčiai tobulėjančios technologijos mums tai leidžia padaryti iš toliau ir greičiau, o ir skelbiamos žinios nėra vien tik propagandos ir naudos siekimo reiškinys, taip pat prieinamos iš viso pasaulio.* (M-ZE-B8)

Dėmesys atkreiptinas į tai, kad pasakymas *tobulėjančios technologijos mums tai leidžia padaryti iš toliau ir greičiau* nėra tinkamai suformuluotas. Be to, tekste nėra kalbama apie propagandą. Taigi šia mintimi respondentas nutolsta nuo teksto. Galima daryti išvadą, kad susidūrus su abstraktesnio turinio tekstu, mokiniams sudėtinga daryti išvadas pateiktos teksto atkarpos pagrindu, jiems stinga gebėjimo atsakymą užbaigti iki galo, dažnu atveju atsakoma tik į dalį klausimo. Kai kurie respondentai, atsakydami į aptariamą klausimą, taip pat pateikė arba per siaurus, arba per abstrakčius atsakymus – negebėjo jų paaiškinti, detalizuoti, sukonkretinti. Kaip ir kitų užduočių atveju dalis tyrimo dalyvių negebėjo taikliai suformuluoti atsakymo, pateikė nuo teksto nutolusių, su klausimu nesusijusių įžvalgų.

Daugiausia mokinių, t. y. daugiau nei pusė, šioje užduotyje išvadų darymo gebėjimo neatskleidė arba atsakymo iš viso nepateikė. Kai kurie respondentai pacitavo autoriaus mintis, tačiau jų paaiškinti negebėjo, pavyzdžiui:

287. *Dabartinis jaunimas turi visas galimybes būti ir pasaulio žmonėmis, ir sykiu savo šalies patriotais, domėtis politika ir socialiniu gyvenimu.* (V-ZI-B1)

Šiuo atveju perrašyta klausimo formulotė tik papildyta keliais aspektais iš teksto, tačiau nepaaiškinta. Dalis tiriamųjų pateikė įžvalgų, kuriomis į klausimą neatsakoma, pavyzdžiui:

288. *Turi todėl, nes šiais laikais kultūros smarkiai maišosi ir nacionalizmas po truputėlį kai kuriose šalyse blėsta.* (V-ZI-A4)

289. *Nes gyvename laisvoje šalyje, plačių pažiūrų pasaulyje, kur galimybės visiems suteiktos vienodos, tik ne vienodos sąlygos.* (V-LA-A5)

290. *Nes šių laikų jaunimas yra laisvas, nepatiria jokios priespaudos, tad jų laisvė rinktis- būti patriotu ar išsižadėti tėvynės ir palikti gimtąją žemę.* (M-ZE-A2)

Klausiama vieno, o iš šių pavyzdžių matyti, kad tiriamieji atsako visai apie ką kita, t. y. apie kultūrų maišymąsi ir nacionalizmą (288), suteiktas vienodas galimybes, bet ne vienodas sąlygas (289), apie pasirinkimo laisvę būti patriotu ar išsižadėti tėvynės (290), atvirkišciai, tekste kalbama apie tai, kad net ir išvykdamas iš tėvynės individas gali likti patriotu. Rasta atvejų, kai akivaizdu, kad mokiniai arba nesuprato teksto atkarpos, iš kurios reikėjo padaryti išvadą, arba paties klausimo, todėl atsakė nei teksto, nei klausimo atžvilgiu:

291. *Kadangi turime išmaniąsias priemones, šiek tiek ribojamą, bet laisvesnę žodžio laisvę, nėra jokios cenzūros literatūrai.* (V-LA-A6)
292. *Nes šiais laikais bet kas gali išgarsėti ir panaudoti savo platformą įvairiai.* (V-ZE-B8)
293. *Nes jie gyvena pasaulyje, bet gimė savo šalyje, todėl gali būti ir pasaulio žmonėmis, ir savo šalies patriotais.* (M-ZI-A9)

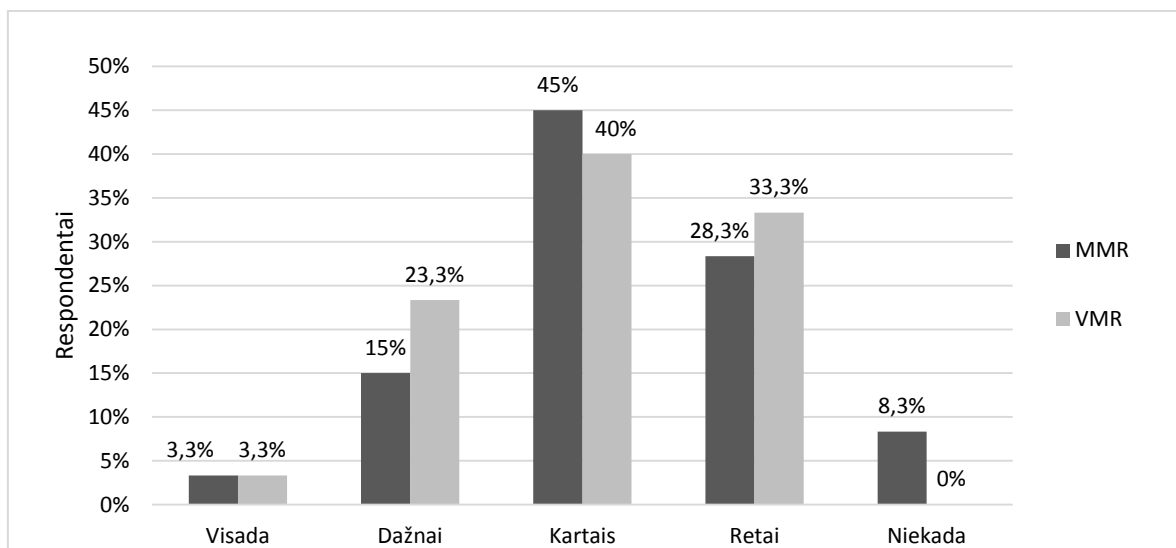
Reikia pasakyti, kad tokie aspektai kaip literatūros cenzūra (291), išgarsėjimas (292) su tekstu nėra susiję, bet to, nėra aišku, ką reiškia 292 pavyzdyje minimas išsireiškimas *panaudoti savo platformą įvairiai* (292). Galima tik spėti, kad respondentas šiuo atveju turėjo omenyje socialinių tinklų platformas. Akivaizdu, kad ir 293 pavyzdyje pateikta išvada nėra tinkama. Iš tiesų tai, kad individas gimė konkrečioje šalyje, savaime nepadaro jo tos šalies patriotu, o tai, jog jis gyvena pasaulyje, negarantuoja buvimo pasaulio žmogumi. Taigi, galima teigti, kad daugiau nei trečdalis mokinių, susidūrę su abstraktesnės raiškos tekstu, iš pateiktos informacijos išvadų padaryti negebėjo. Jie citavo autoriaus mintis, tačiau jų nepaaiškino, nepakomentavo. Kai kurie respondentai pateikė įžvalgų, kuriomis į klausimą neatsakoma. Netinkamų atsakymų analizė atskleidė ir tai, kad dalis mokinių greičiausiai klausimo nesuprato, todėl atsakė ne teksto ir ne klausimo požiūriu. Kitame skyriuje analizuojama, kaip išvadų darymo ir kiti minėti skaitymo gebėjimai yra susiję su įvairiais sociolingvistiniais veiksniais: lytimi, mokyklos vieta, skaitymo įpročiais laisvalaikiu.

2.5.3. Sociolingvistinės apklausos rezultatai

2.5.3.1. Sociolingvistinės apklausos atsakymų apie skaitymo įpročius laisvalaikiu rezultatai

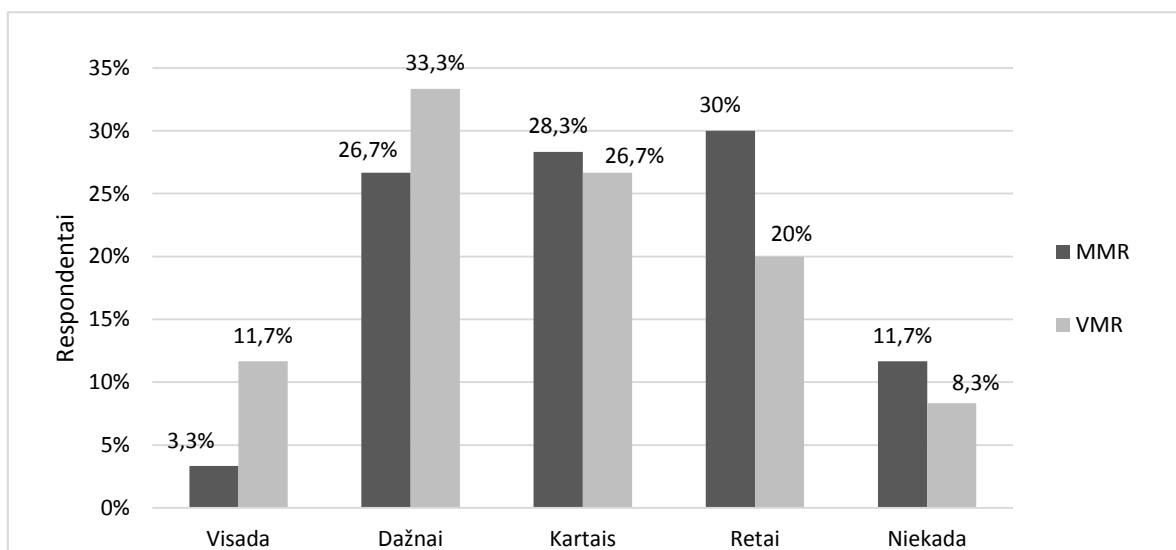
Kaip jau minėta, respondentams buvo pateiktas nedidelės apimties sociolingvistinis klausimynas, kuriame, be klausimų apie lytį, amžių, gimtąją kalbą ir gyvenamąją vietą, buvo prašyta nurodyti, kaip dažnai mokiniai skaito savo malonumui. Darbo autorės daryta prielaida, kad skaitymo gebėjimams įtaką gali daryti įvairių šaltinių skaitymas laisvalaikiu savo malonumui, o ne dėl to, jog reikalaujama mokykloje. Sociolingvistinės anketos duomenys atskleidė, kad neprivalomą literatūrą laisvalaikiu visada ar dažnai skaito beveik penktadalis mažų miestų respondentų ir šiek tiek daugiau nei ketvirtadalis – Vilniaus mokyklų respondentų (žr. 9 pav.). Vis dėlto, kaip rodo T

testu atlikta analizė, MMR (vidutiniškai 63,33 proc.) savo malonumui kartais, dažnai ar visada neskaito statistiškai reikšmingai rečiau nei VMR (vidutiniškai 66,67 proc., $p = 0,704$).



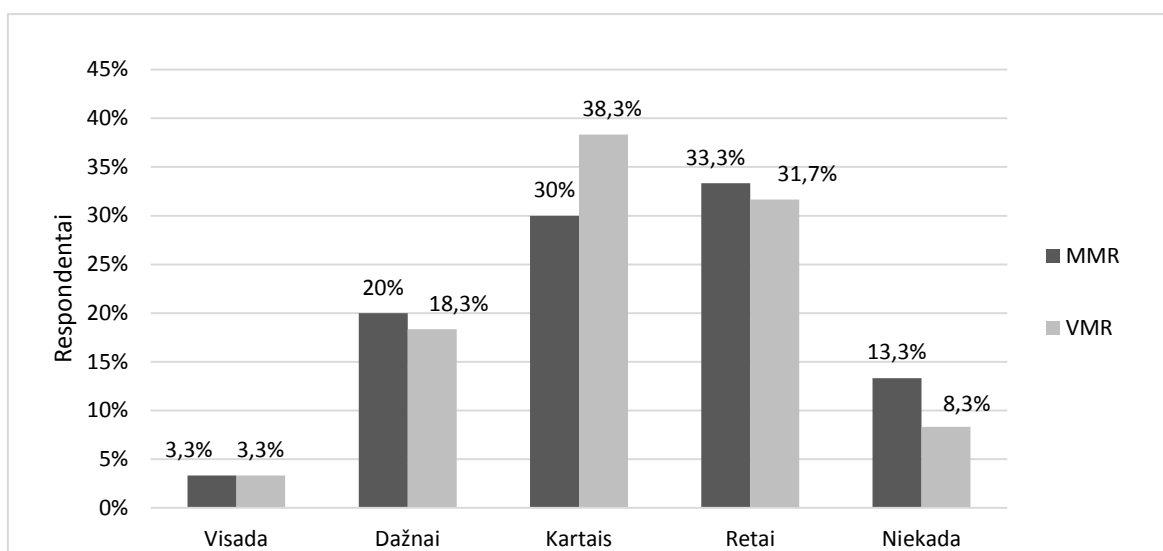
9 pav. Skaito savo malonumui

Iš 9 paveiksle pateiktų duomenų taip pat matyti, kad daugiausia mokinių, t. y. beveik pusė, laisvalaikiu skaito tik kartais, o daugiau nei trečdalis – neskaito niekada arba tai daro retai. Taip pat tiriamųjų buvo klausama, kaip dažnai savo malonumui jie skaito grožinę literatūrą. Respondentų atsakymai apibendrinti 10 paveiksle. Jame pateikti duomenys atskleidžia, kad MMR ir VMR grožinės literatūros skaitymo laisvalaikiu įpročiai taip pat skiriasi nedaug. Reikia pasakyti, kad *T* testu atlikta analizė taip pat rodo, jog nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp MMR (vidutiniškai 58,33 proc.) ir VMR (vidutiniškai 71,67 proc., $p = 0,128$) atsakymų apie grožinės literatūros skaitymą laisvalaikiu kartais, dažnai ar visada rezultatų.



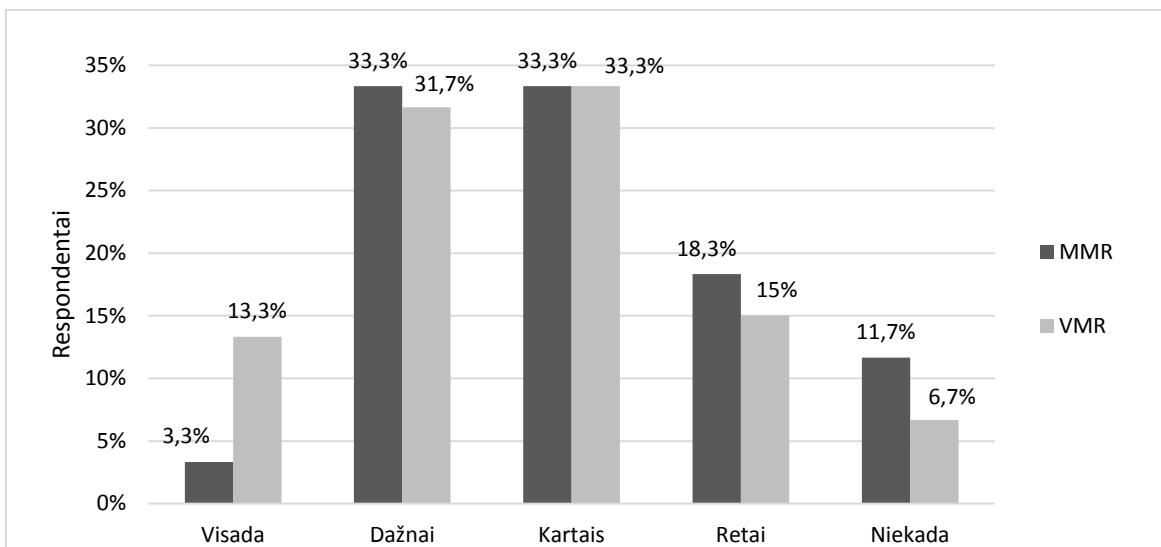
10 pav. Savo malonumui skaito grožinę literatūrą

Kaip matyti iš 10 paveikslo, visada arba dažnai grožinę literatūrą skaito 45 proc. VMR ir 30 proc. MMR. Pastebėtina, kad gana daug mokinių, t. y. beveik trečdalis abiejų grupių tiriamųjų, šia veikla užsiima kartais. O tai leidžia daryti prielaidą, kad iš tikrųjų grožinės literatūros skaitymas savo reikmėms gali daryti įtaką mokinių skaitymo gebėjimams. Vis dėlto 41,7 proc. MMR ir beveik trečdalis VMR grožinę literatūrą skaito retai arba to niekada nedaro. Respondentų taip pat klausta, kaip dažnai jie laisvalaikio skaito mokslo ar mokslo populiarinimo literatūrą. Analizės rezultatai pateikti 11 paveiksle, iš kurio matyti, kad tokio pobūdžio literatūrą MMR ir VMR skaito panašiu dažnumu. Iš tikrųjų, kaip rodo *T* testu atlikta analizė, VMR (vidutiniškai 60,00 proc.) laisvalaikio visada, dažnai ar kartais mokslo ar mokslo populiarinimo literatūros neskaitymo statistiškai reikšmingai dažniau nei MMR (vidutiniškai 53,33 proc., $p = 0,465$).



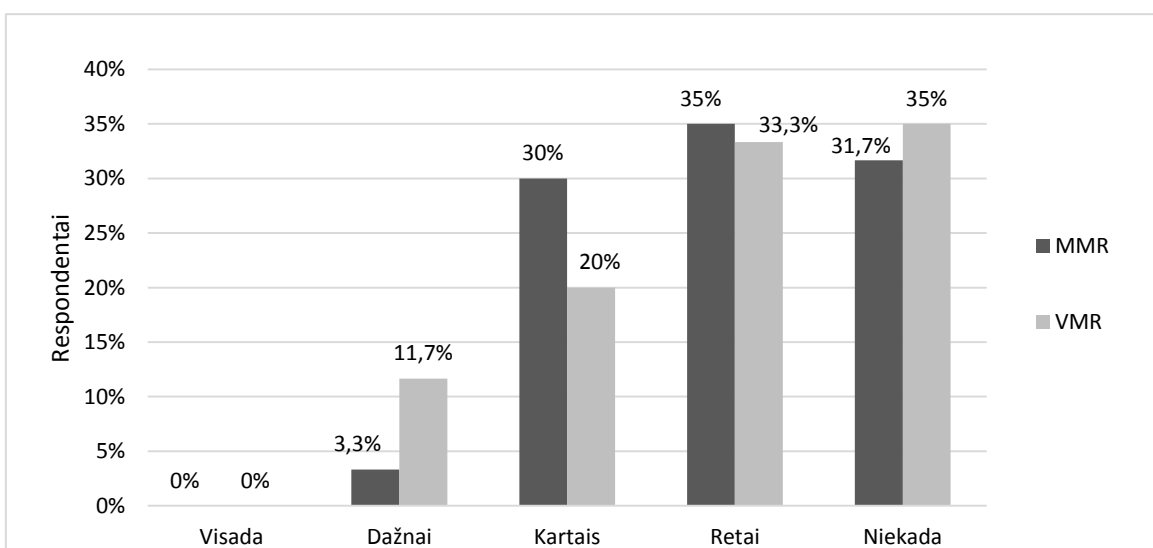
11 pav. Savo malonumui skaito mokslo ar mokslo populiarinimo literatūrą

Taigi daugiau nei pusė respondentų mokslo ar mokslo populiarinimo literatūrą savo malonumui skaito visada, dažnai ar bent kartais. Todėl darytina prielaida, kad mokinių skaitymo gebėjimai yra veikiami tokių šaltinių skaitymo. Vis dėlto šiek tiek mažiau nei pusė tiriamųjų mokslo ir mokslo populiarinimo literatūros savo reikmėms neskaityo arba tai daro retai. Darbo autorės taip pat siekia išsiaiškinti, kaip dažnai laisvu laiku mokiniai skaito įvairius žinių portalus. Atsakymų rezultatai apibendrinti 12 paveiksle, iš kurio matyti, kad tiek MMR, tiek VMR žinių portalų skaitymo įpročiai laisvalaikio yra gana panašūs. *T* testu atlikta analizė taip pat atskleidžia, kad tarp VMR (vidutiniškai 78,33 proc.) ir MMR (vidutiniškai 70,00 proc.) atsakymų apie žinių portalų skaitymą savo malonumui kartais, dažnai ir visada rezultatų statistiškai reikšmingo skirtumo nėra ($p = 0,301$).



12 pav. Savo malonumui skaito žinių portalus internete

Iš 12 paveiksle pateiktų duomenų akivaizdu, kad visada, dažnai ar bent kartais žinių portalus skaito dauguma mokinių, t. y. 69,9 proc. MMR ir 78,3 proc. VMR. Tai leidžia daryti prielaidą, kad tokio pobūdžio informacijos skaitymas veikia mokinių skaitymo gebėjimus. Be to, pasitvirtino ir prielaida, kad internetiniai portalai yra itin dažnai, bent laisvalaikio, skaitomi jaunų žmonių. Todėl tikėtina, šiuos šaltinius skaityti ir suprasti mokiniams gali būti lengviau. Kaip minėta, ir šiame darbe pasitelkiamas skaitymo gebėjimų testas sudarytas iš publicistinio stiliaus tekstų. Vis dėlto trečdalis MMR ir beveik penktadalis VMR žinių portalų neskaityti niekada arba tai daro retai. Tiriamųjų taip pat klausta apie žurnalų bei laikraščių skaitymo įpročius (žr. 13 pav.).



13 pav. Savo malonumui skaito žurnalus, laikraščius

Atlikta atsakymų analizė atskleidė, kad daugiausia mokinių, t. y. 66,7 proc. MMR ir 68,3 proc. VMR laikraščius ir žurnalus skaito retai arba niekada to nedaro. Kartais tokio pobūdžio šaltinius

skaito trečdalis MMR ir penktadalis VMR. Tik maža dalis abiejų grupių tiriamųjų dažnai užsiima šia veikla. Be to, nė vienas respondentas nenurodė laikraščius ir žurnalus laisvalaikiu skaitantis visada. Akcentuotina, kad abiejų grupių tiriamųjų žurnalų ir laikraščių skaitymo įpročiai savo malonumui yra panašūs. Kaip rodo *T* testu atlikta analizė, laisvalaikiu kartais, dažnai ar visada laikraščius ir žurnalus MMR (vidutiniškai 33,33 proc.) skaito tik šiek tiek dažniau nei VMR (vidutiniškai 31,67 proc.), tačiau statistiškai reikšmingo skirtumo tarp abiejų grupių rezultatų nėra ($p = 0,847$). Taigi, kaip matyti iš šiame skyriuje pateiktų duomenų, visada, dažnai ar bent kartais mokiniai laisvalaikiu, o ne mokymosi tikslais, daugiausia skaito žinių portalus internete, grožinę literatūrą ir mokslo bei mokslo populiarinimo literatūrą. Be to, pastebėta, kad nors visus šiuos šaltinius visada, dažnai ar kartais skaito daugiau VMR nei MMR (plg. žinių protalai: MMR – 69,9 proc., VMR – 71,7 proc., grožinė literatūra: MMR – 58,3 proc., VMR – 71,7 proc., mokslo ir mokslo populiarinimo literatūra: MMR – 53,3 proc., VMR – 59,9 proc.), abiejų tiriamųjų grupių mokinių su skaitymu savo malonumui susijęs elgesys yra tiek panašus, kad skirtumai, kaip minėta, nėra statistiškai reikšmingi. Kitame skyriuje analizuojama, kurie sociolingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką mokininių skaitymo gebėjimams.

2.5.3.2. Sociolingvistinių veiksnių įtaka konkrečioms skaitymo gebėjimams

Vienas iš klausimų, į kurį ieškota atsakymo šiame darbe, – kurie sociolingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką skirtingiems mokinių skaitymo gebėjimams. Tam tikslui pasitelkta Puasono regresinė analizė (angl. *Poisson Regression*)²⁷. Šiuo atžvilgiu tirta visų 120 respondentų, t. y. tiek mažų miestų, tiek Vilniaus gimnazijų mokinių, grupė. Priklausomais kintamaisiais laikyti skaitymo gebėjimų testo kiekvieno gebėjimo atskleidimo rezultatai, t. y. kiek kartų (0–3) atlikdami tris užduotis respondentai tinkamai atskleidė konkretų gebėjimą. Tirdama, kaip kiekvienas skaitymo gebėjimas susijęs su įvairiais sociolingvistiniais veiksniais, į pradinį modelį šio darbo autorė įtraukė visus tyrimui aktualius nepriklausomus kintamuosius, t. y. miesto, kuriame mokinys lanko mokyklą, pavadinimą, lytį, skaitymą laisvalaikiu apskritai, grožinės literatūros, mokslo ir mokslo populiarinimo literatūros, žinių portalų, laikraščių ir žurnalų skaitymo įpročius savo malonumui. Pasakytina, kad darbo autorės sudarytame modelyje visi nepriklausomi kintamieji buvo kategoriniai. Tai reiškia, kad ne tik lytis, ar miesto pavadinimas, bet ir su mokinių skaitymo

²⁷ Kaip teigia Čekanavičius ir Murauskas, „dažniausiai Puasono regresijos modeliai taikomi retų įvykių skaičiui modeliuoti“, kitaip jie dar vadinami katastrofų modeliais (Čekanavičius, Murauskas 2014: 401). Ši regresija pasitelkiama, kai priklausomas kintamasis yra skaitinis ir siauro diapozono. Taigi priklausimas kintamasis analizuojant šio darbo tyrimo duomenis yra skaitinis, t. y. kiekvieno gebėjimo atskleidimo rezultatas visame skaitymo gebėjimų teste. Kadangi testas sudarytas iš trijų užduočių, atlikdami jį respondentai kiekvieną gebėjimą tinkamai galėjo atskleisti daugiausia tris kartus, taigi rezultato diapozonas yra itin siauras – nuo 0 iki 3. Plačiau apie Puasono regresiją žr. <https://ademos.people.uic.edu/Chapter19.html>.

įpročiais susiję duomenys naudoti kaip kategoriniai kintamieji. Akcentuotina, kad atliekant regresinę analizę penkios su skaitymo dažnumu susijusios kategorijos (*visada, dažnai, kartais, retai, niekada*) sustambintos iki trijų: *visada (visada / dažnai), kartais, niekada (retai / niekada)*, nes manyta, kad taip bus galima matyti aiškesnį skaitymo įpročių poveikį skaitymo gebėjimų kokybei.

Svarbu tai, kad atliekant analizę taikyta šalinamoji žingsninė regresija (angl. *backwards model selection*). Tiksliau tariant, analizė pradėta nuo jau minėto modelio su visais dominančiais kintamaisiais, vėliau kiekviename žingsnyje vertintas kiekvieno nepriklausomo kintamojo statistinis reikšmingumas ($p < 0,05$) ir palaipsniui atmesta po vieną nereikšmingą regresorių, kol gautas galutinis modelis tik su reikšmingais kintamaisiais.

Regresinė analizė pradėta nuo gebėjimo suprasti esmę. Gauti rezultatai parodė, kad pirminiame modelyje nebuvo reikšmingi skaitymas laisvalaikio, grožinės literatūros ir laikraščių bei žurnalų skaitymas savo malonumui. Paaiškėjo, kad statistiškai reikšmingos įtakos priklausomam kintamajam nedarė ir miesto dydis bei lytis. Tai, kas pateko į galutinį modelį, apibendrinta 3 lentelėje.

3 lentelė. *Gebėjimo suprasti esmę atskleidimo rezultatų modelis: Vilnius ir mažų miestų bendri rezultatai*

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
b ₀ (laisvasis narys)	0.2397 (0.1722), $p = 0.164$
b ₁ (mokslo literatūros skaitymas – kartais)	0.2088 (0.2030), $p = 0.304$
b ₂ (mokslo literatūros skaitymas – visada)	0.5113 (0.2051), $p = 0.013 *$
b ₃ (žinių portalų skaitymas – kartais)	-0.4331 (0.2171), $p = 0.046 *$
b ₄ (žinių portalų skaitymas – visada)	-0.1604 (0.1988), $p = 0.420$
p < 0,001 – ***, p < 0,01 – **, p < 0,05 – *	

Iš 3 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad statistiškai reikšmingi veiksniai, darantys įtaką tiriamųjų gebėjimui suprasti esmę, yra mokslo literatūros skaitymas visada arba dažnai ($p < 0,05$) ir žinių portalų skaitymas kartais ($p < 0,05$). Atlikta analizė rodo, kad išauga galimybė, jog tie, kurie skaito žinių portalus kartais, esmę supras prasčiau nei tie, kurie šio šaltinio neskaito niekada arba tai daro retai. Tokius rezultatus galėjo lemti tai, kad mokiniai, tikėtina, internetinius žinių portalus skaito apžvalginio būdu²⁸, kai, kaip teigia Pribušauskaitė (2009: 108), tik peržvelgiamos straipsnių

²⁸ Apžvalginis skaitymas – kai siekiama išsiaiškinti, ar skaitomame tekste esama skaitytojų reikalingos, aktualios, jį dominančios informacijos. Tokiu būdu gali būti skaitomi internetiniai naujienų portalai, laikraščiai, žurnalai, knygų ar kitų leidinių turiniai. Toks skaitymas yra tarsi susipažinimas su tekstu – peržvelgiamos antraštės, iliustracijos, skyrių pavadinimai, svarstoma, apie ką tekstas, nustatoma jo tema. Svarbios informacijos radęs, skaitytojas toliau gali skaityti taikydamas jau kitą ar kitus skaitymo būdus (Pribušauskaitė 2009: 108).

antraštės. Ir tik tada kai kurie tekstai gali būti skaitomi detaliau, o kai kurie – tik siekiant susipažinti su pagrindine teksto mintimi (Jiang, Grabe, Carrell 2020: 260), t. y. visuminiu būdu²⁹. Nors neatmetama galimybė, kad mokiniai gali būti linkę tik peržiūrėti publicistinio stiliaus tekstų antraštes, o pačių tekstų detaliau neskaityti. Todėl darytina prielaida, kad nebūtinai kiekvienas skaitymas, ypač publicistinio stiliaus tekstų antraščių, gilina gebėjimą suprasti esmę.

Šio darbo autorės taip pat tikrinta, įvairių sociolingvistinių veiksnių įtaka gebėjimui suprasti svarbias detales. Priklausomas kintamasis šiuo atveju taip pat buvo šio gebėjimo atskleidimo rezultatas visose trijose skaitymo gebėjimų testo užduotyse. O pradinis modelis sudarytas iš tokių pat nepriklausomų kintamųjų, kaip ir gebėjimo suprasti esmę analizės atveju. Kiekviename analizės žingsnyje iš pradinio modelio paeiliui atmesta po vieną statistiškai nereikšmingą sociolingvistinį veiksnį: laikraščių ir žurnalų, žinių portalų skaitymą laisvalaikiu, apskritai skaitymą savo malonumui. Nereikšmingi buvo ir mokslo literatūros skaitymas, lyties bei miesto dydžio veiksniai. Galutinis modelis pateiktas 4 lentelėje.

4 lentelė. *Gebėjimo suprasti svarbias detales atskleidimo rezultatų modelis: Vilnius ir mažų miestų bendri rezultatai*

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
b_0 (laisvasis narys)	0.1125 (0.1459), $p = 0.441$
b_1 (grožinės literatūros skaitymas – kartais)	0.2622 (0.2052), $p = 0.201$
b_2 (grožinės literatūros skaitymas – visada)	0.5117 (0.1822), $p = 0.005^{**}$
$p < 0,001 - ***$, $p < 0,01 - **$, $p < 0,05 - *$	

Iš duomenų analizės rezultatų matyti, kad gebėjimo suprasti svarbias detales atveju statistiškai reikšmingas veiksnys yra grožinės literatūros skaitymas visada arba dažnai ($p < 0,01$). Vadinas, šio gebėjimo kokybė gali būti susijusi su grožinės literatūros skaitymu savo malonumui. Iš tiesų skaitant grožinę literatūrą, informacija nėra tik peržvelgiama, nors greičiausiai nesistengiama ir suprasti kiekvieno aspekto, svarbių detalių supratimas, tikėtina, prisideda prie bendro teksto suvokimo. Taigi tokie rezultatai yra gana logiški, nes dažnai grožinės literatūros skaitymas yra susijęs su detalių supratimu.

²⁹ Visuminis skaitymas – kai siekiama suprasti esminę teksto informaciją, bendrą teksto turinį ir svarbiausias detales (pagrindinę mintį, keliamą problemą, svarbius argumentus), nesikoncentruojant į šalutinius aspektus, visas detales. Visuminis skaitymas yra greitas. Šiuo būdu dažniausiai skaitome mokslinius ir publicistinius straipsnius, nes siekiama suprasti teksto temą ir problemą. Visuminis skaitymas iš esmės yra ekstensyvusis sintetinis skaitymas – skaitoma sparčiai, kalbos priemonės neanalizuojamos (LTŽ 2012: 225). Tikėtina, kad būtent visuminiu būdu šiame darbe aprašomo tyrimo dalyviai skaitė skaitymo gebėjimų teste pateiktus tekstus, nes kad atsakytų į testo klausimus, mokiniai turėjo suprasti teksto esmę ir svarbias detales, rasti konkrečias mintis pagrindžiančius argumentus, taip pat remdamiesi tekstu interpretuoti ir pateikti išvadas. Nors neatmetama galimybė, kad su minėtu derino ir atrankinį skaitymą, nes tekstuose iš esmės turėjo rasti ir reikiamą informaciją.

Regresinė analizė taip pat atlikta siekiant nustatyti, kurie sociolingvistiniai veiksniai galėtų daryti reikšmingą įtaką gebėjimui interpretuoti. Priklausomas kintamasis, žinoma, buvo šio gebėjimo atskleidimo rezultatas skaitymo gebėjimų teste, o pradinis modelis sudarytas iš jau minėtų sociolingvistinių veiksnių. Kiekvienu analizės žingsniu iš modelio buvo pašalinti tokie nepriklausomi kintamieji: mokslo literatūros, žinių portalų, grožinės literatūros skaitymas. Skaitymas savo malonumui apskritai ir laikraščių bei žurnalų skaitymas laisvalaikiu taip pat nebuvo reikšmingi veiksniai. Galutinis modelis apibendrintas 5 lentelėje.

5 lentelė. *Gebėjimo interpretuoti atskleidimo rezultatų modelis: Vilnius ir mažų miestų bendri rezultatai*

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
b ₀ (laisvasis narys)	0.1651 (0.1484), $p = 0.266$
b ₁ (lytis – vyras)	-0.4043 (0.1782), $p = 0.023$ *
b ₂ (mažas miestas 1)	-0.1210 (0.2459), $p = 0.623$
b ₃ (mažas miestas 2)	0.3941 (0.1933), $p = 0.042$ *
p < 0,001 – ***, p < 0,01 – **, p < 0,05 – *	

Iš pateiktų duomenų akivaizdu, kad tik lyties ($p < 0,05$) ir miesto ($p < 0,05$) veiksniai yra reikšmingai susiję su aptariamu gebėjimu. Matyti, kad vaikinių gebėjimo interpretuoti rezultatai yra statistiškai reikšmingai žemesni nei merginų. Verta paminėti, kad tik šio gebėjimo atveju gauti rezultatai patvirtina PISA (2018) tyrimo išvadas, jog Lietuvoje merginų skaitymo gebėjimų rezultatai yra statistiškai reikšmingai geresni nei vaikinių. Taip pat matyti, kad vieno mažo miesto mokinių gebėjimo interpretuoti rezultatai yra statistiškai reikšmingai aukštesni nei Vilniaus mokinių rezultatai. Vadinasi, aptariamo gebėjimo atveju nepasitvirtino PISA (2018) tyrimo išvados, kad Lietuvos kaimų ir miestelių mokinių skaitymo gebėjimų patikrinimo rezultatai yra žemesni už sostinės bei didesnių miestų mokinių rezultatus. Tai reiškia, kad skaitymo gebėjimai gali priklausyti ne nuo miesto dydžio, bet nuo mokyklos aplinkos. Verta pasakyti, kad PISA (2018) tyrimo išvados nepasitvirtino gimnazijos vietos dydžio aspektu analizuojant ir kitus gebėjimus, t. y. mažų miestų mokinių nė vieno skaitymo gebėjimo atskleidimo rezultatai nebuvo statistiškai reikšmingai žemesni nei Vilniaus mokinių. Svarbu pasakyti, kad patikrinus 2021 m. Lietuvos gimnazijų reitingus³⁰ išsiaiškinta, jog tyrime sutikusios dalyvauti mažų miestų gimnazijos reitinge užima aukštesnes vietas nei Vilniaus gimnazijos. Viena iš mažų miestų gimnazijų yra 58-oje, o kita 91-oje vietoje.

³⁰ Ankstesniais metais mokyklos būdavo lyginamos pagal „abiturientų išlaikytų valstybinių brandos egzaminų (VBE) vidurkių“, o šiais metais mokinių išlaikytų egzaminų įverčiai lyginti remiantis skale: kokio skaičiaus mokinių konkretus egzaminas laikytas, bet neišlaikytas, kiek abiturientų konkretų egzaminą išlaikė žemiausiais balais, t. y. nuo 16 iki 35 (iš šimto), kiek gavo nuo 36 iki 85 balų, o kiek „sulaukė aukščiausių įvertinimų (nuo 86 iki 100 balų)“ (Reitingai 2021: 24). Matyti, kad reitingas šiais metais yra labiau išskleistas.

Tyrimė sutikusios dalyvauti Vilniaus gimnazijos naujausiame reitinge užima žemesnes – 102, 309 ir 326 – vietas. Apibendrinant tai, kas pasakyta, galima teigti, kad PISA (2018) išvadų, pagal kurias miestelių gimnazijų mokinių skaitymo rezultatai yra statistiškai reikšmingai žemesni nei Vilniaus ir didesnių miestų mokyklų mokinių rezultatai, nederėtų apibendrinti visoms mažų miestų ir sostinės gimnazijoms. Kitaip tariant, skaitymo gebėjimai gali priklausyti nuo mokyklos, o ne nuo jos vietos dydžio. Kaip atskleidžia gimnazijų reitingai, mažuose miestuose yra stipresnių gimnazijų nei Vilniuje ir atvirkščiai. Be to, itin svarbu tai, kad šiame darbe tikrinami septyniolikmečių skaitymo gebėjimai, o PISA tyrimuose analizuojami penkiolikmečiai, t. y. tie, kurie dar mokosi pagal privalomojo ugdymo programas. Dalis jų, kaip minėta, po privalomojo ugdymo, ypač provincijose, tikėtina, renkasi profesines mokyklas, tai reiškia, kad į gimnazijas nepereina. Vadinasi, PISA analizuojami tiek silpnesnių, tiek stipresnių mokinių gebėjimai. O šiame darbe tiriami tik gimnazijų mokiniai. Darytina prielaida, kad tęsti mokslus gimnazijoje renkasi stipresni, labiau motyvuoti mokiniai. Akcentuotina ir tai, kad sostinėje gyvenantys mokiniai gali rinktis iš daugiau gimnazijų, kai kurios iš jų atsirenka stipriausius mokinius, tai reiškia, kad nebūtinai stipriausi mokiniai pasirinko mokytis tyrimė sutikusiose dalyvauti mokyklose³¹. Mažuose miestuose dažnai yra po vieną gimnaziją, į kurią susirenka tiek silpnesni, tiek stipriausi rajono mokiniai. Todėl spėtina, kad gimnazijose mokinių gebėjimų neturėtų taip aiškiai veikti vietos veiksnys.

Tikrinant, kurie sociolingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką gebėjimui rasti argumentus, iš pirminio modelio paeiliui buvo atmesti visi nepriklausomi kintamieji. Tai reiškia, kad šiame darbe nenustatyta reikšmingų veiksnių, darančių įtaką mokinių gebėjimui rasti argumentus. Vadinasi, šio darbo autorės išskirti sociolingvistiniai veiksniai ir iš jų sudarytas modelis nepadėjo aiškiai atsakyti į klausimą, kas lemia aptariamo gebėjimo kokybę.

Analizuojant, su kuriais sociolingvistiniais veiksniais susijęs gebėjimas daryti išvadas, priklausomu kintamuoju taip pat laikytas šio gebėjimo atskleidimo rezultatas. O į pradinį modelį įtraukti tokie pat nepriklausomi kintamieji, kaip ir kitų gebėjimų analizė atveju. Kiekvienu žingsniu iš modelio paeiliui buvo pašalinti tokie veiksniai: mokslo literatūros, laikraščių ir žurnalų skaitymas savo malonumui, skaitymas laisvalaikio, lyties veiksnys, žinių portalų skaitymas ir miesto dydis. Reikšmingi kintamieji pateikti 6 lentelėje.

³¹ Primintina, kad šiame darbe tirti gimnazijų, kurios nevykdo stojamųjų egzaminų, mokinių skaitymo gebėjimai.

6 lentelė. Gebėjimo daryti išvadas atskleidimo rezultatų modelis: Vilnius ir mažų miestų bendri rezultatai

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
b ₀ (laisvasis narys)	-0.5188 (0.2000), $p = 0.009$ **
b ₁ (grožinės literatūros skaitymas – kartais)	0.8509 (0.2485), $p = 0.001$ ***
b ₂ (grožinės literatūros skaitymas – visada)	0.6634 (0.2434), $p = 0.006$ **
p < 0,001 – ***, p < 0,01 – **, p < 0,05 – *	

Matyti, kad galutiniame modelyje liko tik grožinės literatūros skaitymas. Taigi statistiškai reikšmingas veiksnys, darantis įtaką mokinių gebėjimui daryti išvadas yra grožinės literatūros skaitymas kartais ($p < 0,001$), dažnai arba visada ($p < 0,01$). Įdomu, kad žinių portalų skaitymas nebuvo reikšmingas konkrečius skaitymo gebėjimus lemiantis veiksnys, nors, kaip rodo sociolingvistinės apklausos duomenys, būtent šis šaltinis iš visų nurodytų yra dažniausiai laisvalaikio skaitomas mokinių. Apibendrinant galima teigti, kad konkrečių skaitymo gebėjimų atskleidimo rezultatai rodo, jog PISA (2018) tyrimo išvados dėl vietos, kurioje yra mokykla, nepasitvirtino, o dėl lyties pasitvirtino tik gebėjimo interpretuoti atveju – vaikinių rezultatai buvo statistiškai reikšmingai prastesni nei merginų.

2.5.3.3. Sociolingvistinių veiksnių įtaka skaitymo gebėjimams

Šiame darbe taip pat nuspręsta išsiaiškinti, kurie sociolingvistiniai veiksniai gali daryti reikšmingą įtaką Vilniaus ir mažų miestų gimnazijų mokinių skaitymo gebėjimams apskritai. Tam tikslui taip pat pasitelkta Puasono regresinė analizė. Priklausomas kintamais šiuo atveju buvo bendras skaitymo gebėjimų testo rezultatas, t. y. tinkamais laikytų atsakymų skaičius. Primintina, kad kiekvienas respondentas tinkamai iš viso galėjo atsakyti į 15 klausimų. Taigi į pradinį modelį buvo įtraukti visi jau minėti sociolingvistiniai veiksniai. Kiekvienu žingsniu atmesti statistiškai nereikšmingi nepriklausomi kintamieji. Galutinis modelis pavaizduotas 7 lentelėje.

7 lentelė. Visų skaitymo gebėjimų atskleidimo rezultatų modelis: Vilnius ir mažų miestų bendri rezultatai

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
b ₀ (laisvasis narys)	1.74133 (0.09113), $p = 0.000$ ***
b ₁ (lytis – vyras)	-0.20416 (0.07845), $p = 0.009$ **
b ₂ (grožinės literatūros skaitymas – kartais)	0.27982 (0.10076), $p = 0.005$ **
b ₃ (grožinės literatūros skaitymas – visada)	0.26256 (0.09737), $p = 0.007$ **
p < 0,001 – ***, p < 0,01 – **, p < 0,05 – *	

Atlikus analizę pastebėta, kad reikšmingas regresinėje analizėje yra lyties veiksnys ($p < 0,01$), tai reiškia, kad bendri vaikinių skaitymo gebėjimų testo rezultatai yra statistiškai reikšmingai žemesni nei merginų, nors tiriant kiekvieną gebėjimą atskirai lyties veiksnys statistiškai reikšmingas buvo tik gebėjimo interpretuoti atveju. Vadinasi, visos respondentų imties bendrų testo rezultatų atžvilgiu pasitvirtina PISA (2018) tyrimo ataskaitoje pateiktos išvados, kad merginų skaitymo gebėjimų rezultatai yra statistiškai reikšmingi geresni. Žinoma, lyties veiksnio reikšmingumą skaitymo gebėjimams apskritai verta atskirai patikrinti Vilniaus ir mažų miestų mokinių grupėse. Iš 7 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad grožinės literatūros skaitymas savo malonumui kartais ($p < 0,01$), dažnai ir visada ($p < 0,01$) taip pat yra reikšmingas veiksnys, darantis įtaką mokinių skaitymo gebėjimams. Tai reiškia, kad išauga galimybė, jog tie, kurie laisvalaikiu skaito grožinę literatūrą kartais, dažnai ar visada, bus geriau išsiugdę skaitymo gebėjimus nei tie, kurie nurodė grožinės literatūros neskaitantys niekada arba tai darantys retai.

Šio darbo autorės taip pat siekta patikrinti, ar tie patys sociolingvistiniai veiksniai gali daryti reikšmingą įtaką Vilniuje ir mažuose Lietuvos miestuose gyvenančių mokinių skaitymo gebėjimams. Šiuo aspektu pirmiausia buvo tirta mažų miestų respondentų grupė. Priklausomas kintamasis, kaip ir visos mokinių imties analizės atveju, buvo bendras skaitymo gebėjimų testo rezultatas. Pradinis modelis buvo sudarytas iš minėtų nepriklausomų kintamųjų. Atliekant analizę paeiliui atmesta po vieną nereikšmingą regresorių, kol gautas galutinis modelis, jis pateiktas 8 lentelėje.

8 lentelė. *Visų skaitymo gebėjimų atskleidimo rezultatų modelis: mažų miestų atvejis*

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
b_0 (laisvasis narys)	1.6451 (0.1007), $p = 0.000^{***}$
b_1 (skaitymas laisvalaikiu – kartais)	0.3390 (0.1193), $p = 0.005^{**}$
b_2 (skaitymas laisvalaikiu – visada)	0.3052 (0.1494), $p = 0.041^*$
$p < 0,001 - ***$, $p < 0,01 - **$, $p < 0,05 - *$	

Iš 8 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad galutiniame modelyje liko tik skaitymas laisvalaikiu kartais ($p < 0,05$) ir dažnai, visada ($p < 0,05$). Tai reiškia, kad skaitymas laisvalaikiu kartais, dažnai ar visada yra reikšmingai susijęs su mažų miestų mokinių skaitymo gebėjimais. Vadinasi, išauga galimybė, kad kartais, dažnai ir visada laisvalaikiu skaitančiųjų gebėjimai bus geresni nei tų mokinių, kurie savo malonumui neskaito niekada arba tai daro retai.

Atlikta ir Vilniaus mokinių grupės duomenų regresinė analizė. Priklausomu kintamuoju laikytas bendras skaitymo gebėjimų testo rezultatas, o į pradinį modelį įtraukti visi tyrimui aktualūs

sociolingvistiniai veiksniai. Kiekviename žingsnyje atmesti nereikšmingi nepriklausomi kintamieji. Pirmiausia paeiliui iš modelio buvo pašalinti: skaitymas laisvalaikiu, žinių portalų, mokslo ir mokslo populiarinimo literatūros skaitymas. Atlikus analizę pastebėta, kad reikšmingas nebuvo ir laikraščių bei žurnalų skaitymas. Reikšmingi kintamieji apibendrinti 9 lentelėje.

9 lentelė. *Visų skaitymo gebėjimų atskleidimo rezultatų modelis: Vilniaus atvejis*

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
b ₀ (laisvasis narys)	1.6363 (0.1507), $p = 0.000$ ***
b ₁ (lytis – vyras)	-0.2940 (0.1168), $p = 0.012$ *
b ₂ (grožinės literatūros skaitymas – kartais)	0.4006 (0.1611), $p = 0.013$ *
b ₃ (grožinės literatūros skaitymas – visada)	0.3606 (0.1532), $p = 0.019$ *
p < 0,001 – ***, p < 0,01 – **, p < 0,05 – *	

Iš duomenų analizės rezultatų matyti, kad reikšmingas Vilniaus atveju yra lyties veiksnys ($p < 0,05$). Tai rodo, jog Vilniaus vaikinų skaitymo gebėjimai yra statistiškai reikšmingai menkesni nei merginų. Vadinasi, Vilniaus respondentų atveju pasitvirtina PISA (2018) tyrimo išvada, kad merginų skaitymo gebėjimų rezultatai yra statistiškai reikšmingai aukštesni nei vaikinų. Kadangi mažų miestų mokinių grupėje lyties veiksnys nėra reikšmingas, galima daryti prielaidą, kad ir bendroje visų 120 tyrimo dalyvių grupėje lyties veiksnio reikšmingumas yra susijęs su sostinės mokinių rezultatais. Verta paminėti, kad tai galėtų būti susiję su mokinių žodyno dydžiu. Miškinytės ir Vilkienės (2020) atliktame 11 klasių mokinių gimtosios lietuvių kalbos žodyno dydžio tyrime išsiaiškinta, kad tiek sostinės ($p = 0,004$), tiek bendros Vilniaus ir mažų miestų respondentų imties vaikinų žodyno dydis yra statistiškai reikšmingai mažesnis nei merginų ($p = 0,013$). Tai lyg leistų daryti prielaidą, kad PISA (2018) tyrimo tendencijos, jog merginų skaitymo rezultatai yra geresni nei vaikinų, gali būti susijusios, kaip teigia Miškinytė ir Vilkienė, su tuo, kad „merginų žodynas yra didesnis“ (Miškinytė, Vilkienė 2020: 76). Tačiau mažų miestų atveju lyties veiksnys nėra statistiškai reikšmingai susijęs nei, kaip išsiaiškinta šiame darbe, su mokinių skaitymo gebėjimais, nei, kaip teigia minėtos tyrėjos, su žodyno dydžiu (reikšmingo skirtumo tarp mažų miestų merginų ir vaikinų žodyno dydžio vidurkių neaptikta) (ibid.). Taigi spėtina, kad geresnius PISA (2018) merginų skaitymo rezultatus galėtų lemti būtent Vilniaus ar kitų didesnių miestų merginų skaitymo gebėjimai. Be to, kad skaitymo gebėjimų kokybė yra susijusi su žodyno dydžiu, rodo ir įvairių tyrėjų, pavyzdžiui, Paul'o Nation'o (2000, 2013), James'o Milton'o, Jeanine Treffers-Daller (2013) tyrimai. Kaip teigia, Miškinytė ir Vilkienė (2020), skaitymas gali padėti plėsti žodyną, o „kuo didesnis žodynas, tuo geresni skaitymo gebėjimai (Miškinytė, Vilkienė 2020: 62). Akcentuotina, kad vienas iš veiksnių, darančių reikšmingą įtaką Vilniuje gyvenančių

mokinių skaitymo gebėjimams, taip pat yra grožinės literatūros skaitymas kartais ($p < 0,05$), dažnai ir visada ($p < 0,05$). Vadinasi, išauga galimybė, kad savo malonumui grožinę literatūrą skaitančių Vilniaus mokinių skaitymo gebėjimai bus geresni nei tų, kurie laisvalaikiu tokią literatūrą skaito retai arba to nedaro niekada. Apibendrinant galima teigti, kad nors sostinės ir mažų miestų mokinių skaitymo gebėjimai yra panašūs, statistiškai reikšmingą įtaką jiems daro skirtingi veiksniai.

Išvados

Primintina, kad šio darbo tikslas buvo išsiaiškinti, kaip Lietuvos 11 klasių mokiniai yra išsiugdę skaitomo teksto supratimo gimtąja kalba gebėjimus, be to, nustatyti, ar vienodai gerai išsiugdę konkretūs gebėjimai: 1) suprasti teksto esmę, 2) suprasti svarbias detales, 3) interpretuoti teksto mintis, 4) rasti argumentus ir 5) daryti išvadas, taip pat siekta išsiaiškinti, ar šie gebėjimai vienodai reiškiasi nelygu teksto tipas; keltas ir klausimas, ar Vilniaus ir mažų Lietuvos miestų tiriamųjų grupės analizuojamu požiūriu skiriasi ir, jei taip, tai kuo, be to, ieškota atsakymo, kurie sociolingvistiniai veiksniai mokinių skaitymo gebėjimams daro reikšmingą įtaką. Atlikus tiriamosios medžiagos analizę galima daryti tokias išvadas:

1. Visų skaitymo gebėjimų požiūriu dominuoja tinkamų skaitomo teksto supratimo gebėjimų atskleidumas, t. y. didesnės dalies mokinių buvo pateikti tinkami atsakymai į klausimus. Tačiau taip pat nustatyta, kad geriausiai mokiniai yra išsiugdę gebėjimą suprasti svarbias detales ir rasti argumentus: visose trijose užduotyse atitinkamai šiuos gebėjimus atskleidė 49,7 proc. ir 46,1 proc. respondentų. 20,6 proc. ir 38,6 proc. tyrimo dalyvių atsakymai buvo daliniai, o 21,7 proc. ir 8,9 proc. mokinių šių gebėjimų neatskleidė. Duomenų analizė atskleidė, kad labiausiai tiriamųjų grupei stinga gebėjimų tinkamai interpretuoti teksto mintis ir daryti išvadas (atitinkamai šiuos gebėjimus atskleidė 36,4 proc. ir 34,2 proc. tiriamųjų, dalinius atsakymus pateikė 18,3 proc. ir 33,3 proc., o gebėjimų neatskleidė 34,7 proc. 24,2 proc. respondentų). Vadinas, gimnazistams lengviausia tekste rasti konkrečią informaciją, sutelkti dėmesį į atskiras informacijos dalis, t. y. susieti klausime pateiktą ir panašiai tekste suformuluotą informaciją bei pasinaudoti tuo ieškant, ko prašoma klausimu. O sunkumų mokiniams kyla, kai reikia labiau aktyvuoti fonines žinias konkrečia tema, pasitelkti užtekstinį suvokimą, pateikti savų su tekstu ir klausimu susijusių įžvalgų. Akcentuotina, kad gebėjimą suprasti esmę atskleidė 42,8 proc., dalinius atsakymus pateikė 36,7 proc., o gebėjimo neatskleidė 14,4 proc. tiriamųjų. Taigi tirti konkretūs skaitomo teksto supratimo gebėjimai mokinių yra išsiugdę nevienodai.

2. Išanalizavus dalinius mokinių gebėjimus atskleidusius atsakymus galima teigti, kad, nors tokius atsakymus pateikę mokiniai ir turi konkrečių gebėjimų pamatus, jie, spėtina, arba nėra itin tvirti, arba mokiniai nėra išmokyti atidžiai įvertinti, ko klausama, kas rašoma tekste, kaip ta informacija dera tarpusavyje, todėl susiduriama su įvairiais tinkamo atsakymo pateikimo kliuviniais:

2.1. **Gebėjimo suprasti** pasakojimo ir aprašymo tipo teksto **esmę** atveju daliniai atsakymai rodo, kad nors respondentai dažnu atveju ir suvokia, apie ką tekstas, tačiau tikslaus esmę perteikiančio atsakymo pateikti negeba: atsakymo tinkamai nesuformuluoja, vartoja netinkamas

sąvokas, atsako per siaurai arba pateikia per daug išplėtotą atsakymą, į jį įtraukia perteklinės, su tekstu nesusijusios informacijos. Su samprotaujamojo pobūdžio tekstu susiję daliniai atsakymai atskleidė, kad kai tekste yra kelios temos, mokiniams sudėtinga suprasti, atskirti, kur yra plėtojama nauja tema, o kur pateikiami tik atskiri ankstesnę temą papildantys teiginiai. Todėl atlikdami testą tyrimo dalyviai dažnu atveju tinkamai atpažino tik vieną ar dvi temas (iš trijų), kaip temą išskyrė tam tikrą tekste minimą, tačiau detaliau neplėtojamą aspektą, papildantį vieną iš trijų pagrindinių temų, pakartojo jau kartą parašytą temą arba ją išgalvojo, taip pat pateikė netikslias formuluotes.

2.2. Su **gebėjimu suprasti svarbias** teksto detales susijusių dalinių atsakymų analizė atskleidė, kad nors kai kurie mokiniai ir geba tekstuose pastebėti reikiamą informaciją, suprasti svarbias detales, vis dėlto atsakymus jie formuluoja netaikliai, per abstrakčiai, prideda su klausimu nesusijusių įžvalgų, iki galo nepasako minties, jos nesukonkretina. Be to, samprotaujamojo pobūdžio teksto atveju respondentai dar ir pateikė per siaurus arba per aptakius, teksto požiūriu per daug išplatintus atsakymus, iškreipė teksto mintį, citavo informaciją, kuria tik iš dalies atsakoma į klausimą.

2.3. Dalinius **interpretavimo gebėjimus** atskleidusiųjų atsakymai rodo, kad dalis tyrimo dalyvių interpretuoja neaiškiai, neišplėtoja minties, negeba tiksliai suformuluoti atsakymo ar jame pateikia su tekstu nesusijusių įžvalgų. Analizuojant testo atliktis, aptikta nemažai atvejų, kai susidūrę su aprašymo tipo tekstu, respondentai dalį atsakymo formulavo tinkamai, aiškiai, o dalis buvo nelogiška, neaiški, su tekstu menkai susijusi. Pastebėta, kad mokiniams sudėtinga interpretuoti abstraktesnės raiškos (samprotavimo) teksto atkarpą, susieti citatą su kontekstu, kuriame ji pateikta.

2.4. Dalinį **argumentų radimo gebėjimą** atskleidžiantys atsakymai rodo, kad pateiktą mintį mokiniai grindžia ne reikiama teksto informacija, į atsakymą įtraukia aspektų, apie kuriuos tekste nėra kalbama, negeba tiksliai ar iki galo suformuluoti minties, pateikia tik vieną argumentą. Susidūrę su abstraktesnės raiškos – samprotavimo tipo – tekstu dalis tiriamųjų tik vieną argumentą įvardijo tinkamai, o kito vietoje pacitavo teksto atkarpą, kurios, tikėtina, nesuprato ar negalėjo paaiškinti.

2.5. Su **gebėjimu daryti išvadas** susijusių dalinių atsakymų analizė atskleidė, kad kai kurie mokiniai tik iš dalies apibendrina pateiktą informaciją, jiems stinga gebėjimo aiškiai, tiksliai ir iki galo suformuluoti atsakymą, detalizuoti išsakytas mintis. Analizuojant duomenis taip pat pastebėta, kad dalis gimnazistų pateikia per siaurus arba per plačius atsakymus, nuo teksto nutolusių, su klausimu nesusijusių įžvalgų, dalį atsakymo komentuoja ne teksto atžvilgiu ar atsako tik į dalį klausimo.

Taigi galima teigti, kad daliniai atsakymai yra susiję su mokinių negebėjimu aiškiai, tiksliai, iki galo suformuluoti atsakymo, minties formulavimu per siaurai, per plačiai ar per abstrakčiai, neatsižvelgimu į tai, ko klausiama, atsakinėjimu ne teksto atžvilgiu.

3. Išanalizavus duomenis, kaip mokiniai atsakė į klausimus, pateiktus po skirtingo tipo – pasakojimo, aprašymo ir samprotavimo – tekstais, galima teigti, kad:

3.1 Visų gebėjimų atžvilgiu lengviausias mokiniams buvo aprašymo tipo tekstas: šiuo atveju iš viso rasta 58,2 proc. tinkamų, 21,5 proc. dalinių ir 16 proc. netinkamų atsakymų. Atsakydami į su pasakojimu susijusius klausimus respondentai pateikė 45,8 proc. tinkamų, 25,8 proc. dalinių ir 23,7 proc. netinkamų atsakymų. Todėl akivaizdu, kad šis tekstas mokiniams buvo sudėtingesnis už aprašymą, taigi planuojant tyrimą darbo autorės daryta prielaida, kad lengviausia mokiniams bus suprasti pasakojimą, nepasitvirtino. Galbūt taip galėjo atsitikti dėl aprašomojo pobūdžio teksto temos, kuri galbūt mokiniams yra geriau žinoma, taigi foninės žinios galėjo padėti atsakyti į klausimus tinkamai. Be to, galima teigti, kad visų gebėjimų atžvilgiu sunkiausias tiriamiesiems buvo trečiasis abstraktesnės raiškos – samprotaujamojo pobūdžio – tekstas. Šiuo atveju rasta 21,5 proc. tinkamų, beveik dvigubai daugiau, t. y. 41,2 proc., dalinių ir 22,7 proc. netinkamų atsakymų. Vadinas, mokiniai yra išsiugdę nevienodus gebėjimus skirtingo tipo tekstų požiūriu, o ypač jiems stinga tinkamų gebėjimų skaitant samprotaujamojo pobūdžio tekstus.

3.2. Skirtingi analizuoti teksto supratimo gebėjimai nevienodai atsiskleidžia skaitant skirtingo tipo tekstus. Visose trijose užduotyse gebėjimus tinkamai atskleidusių gimnazistų procentas rodo, kad gebėjimo suprasti esmę ir gebėjimo interpretuoti atveju lengviausias mokiniams buvo pasakojamojo, sunkesnis aprašomojo, o sunkiausias – samprotaujamojo pobūdžio tekstas. Atitinkamai gebėjimus suprasti esmę ir interpretuoti, susidūrę su pasakojimu, tinkamai atskleidė 64,2 proc. ir 50 proc., su aprašymu 53,3 proc. ir 49,2 proc., o su samprotavimu – 10,8 proc. ir 10 proc. respondentų. Kiek kitokia situacija matyti iš tikrintų kitų gebėjimų rezultatų. Gebėjimus suprasti svarbias detales ir daryti išvadas geriausiai respondentai atskleidė atsakydami į antro – aprašymo tipo – teksto klausimus, o sunkiausias, kaip ir kitų minėtų gebėjimų atveju, buvo samprotaujamojo pobūdžio tekstas. Atitinkamai gebėjimus suprasti svarbias detales ir daryti išvadas, susidūrę su aprašymo tipo tekstu, atskleidė 63,3 proc. ir 45,8 proc., su pasakojimu – 45,8 proc. ir 40 proc., o su samprotaujamojo pobūdžio tekstu – 40 proc. ir 16,7 proc. tyrimo dalyvių. Gebėjimo rasti argumentus atveju mokiniams lengviausias taip pat buvo aprašymo tipo tekstas, tačiau mažiausiai tiriamųjų šį gebėjimą atskleidė atsakydami į pasakojamojo pobūdžio teksto klausimus. Atitinkamai šį gebėjimą susidūrę su aprašymu atskleidė 79,2 proc., su samprotavimu – 30 proc., o su pasakojimu – 29,2 proc. gimnazistų. Galima teigti, kad beveik visų gebėjimų atžvilgiu sunkiausias tiriamiesiems buvo trečiasis abstraktesnės raiškos –

samprotaujamojo pobūdžio – tekstas. Tai dar kartą patvirtina mintį, kad mokinių gebėjimai, jiems susidūrus su skirtingų tipų tekstais, skiriasi.

4. Duomenų analizė atskleidė, kad tyrime dalyvavusių Vilniaus ir mažų miestų mokinių skaitymo gebėjimai yra panašūs. Tai rodo ir *Stjudento t-testu* atlikta duomenų analizė: MMR rezultatai (vidutiniškai = 6,55 taško, SD = 2,73), statistiškai reikšmingai nesiskyrė nuo VMR rezultatų (vidutiniškai = 6,00 taško, SD = 2,44), $t(116,46) = -1,16$, $p = 0,247$, $d = -0,21$ (efekto dydis mažas). Todėl galima teigti, kad abiejų respondentų grupių mokiniai atskleidė panašius skaitomo teksto supratimo gebėjimus. Tokie rezultatai nepatvirtina tarptautinio PISA (2018) tyrimo pateiktą išvadą, kad Lietuvos miestelių mokinių skaitymo gebėjimų patikrinimo rezultatai yra žemesni už sostinės bei didesnių miestų mokinių rezultatus. Akcentuotina ir tai, kad mažų miestų mokinių nė vieno skaitymo gebėjimo rezultatai nebuvo statistiškai reikšmingai žemesni nei Vilniaus mokinių. Vadinasi, PISA (2018) išvadų nederėtų apibendrinti visoms mažų miestų ir sostinės gimnazijoms. Kitaip tariant, skaitymo gebėjimai gali priklausyti ne nuo miesto dydžio, o nuo mokyklos aplinkos. Be to, aprašomo tyrimo rezultatai nuo PISA (2018) tyrimo rezultatų galėjo skirtis dėl to, kad šiame darbe analizuojami gimnazistų gebėjimai, o PISA tiriami jaunesni, be to, skirtingų mokyklos tipų (pagrindinių mokyklų, progimnazijų, gimnazijų) mokiniai, t. y. tie, kurie mokosi pagal privalomojo ugdymo programas. Dalis jų, spėtina, išeina į profesinio rengimo centrus arba lieka vidurinėse mokyklose, o ne tęsia mokymąsi gimnazijose. Galiausiai pasakytina, kad PISA tyrimuose analizuojami penkiolikmečiai, o šiame darbe tiriami septyniolikmečiai, vadinasi, pastarųjų skaitymo gebėjimai yra ugdomi ilgiau. Be to, geriausiai skaitymo gebėjimų testą atlikę mažų miestų mokiniai (1,67 proc.) atsakė į visus 15 klausimų, o Vilniaus grupės tiriamieji (1,67 proc.) – į 11. Prasčiausiai testą atlikę MMR (1,67) tinkamai atsakė į 1 klausimą, o VMR (1,67 proc.) – tinkamai neatsakė į nei vieną klausimą. Tai rodo, kad mažų miestų mokinių rezultatai yra nežymiai (statistiškai nereikšmingai), tačiau vis dėlto geresni nei sostinės mokyklų mokinių rezultatai.

5. Atlikus regresinę sociolingvistinių veiksnių įtakos visos 120 respondentų grupės, t. y. tiek Vilniaus, tiek mažų miestų mokinių, skaitymo gebėjimams, analizę galima teigti, kad:

5.1. Statistiškai reikšmingi veiksniai, darantys įtaką tiriamųjų gebėjimui suprasti esmę yra mokslo literatūros skaitymas visada arba dažnai ($p < 0,05$) ir žinių portalų skaitymas kartais ($p < 0,05$). Gebėjimo suprasti svarbias detales atveju statistiškai reikšmingas veiksnys yra grožinės literatūros skaitymas visada arba dažnai ($p < 0,01$). Galbūt šio gebėjimo kokybė gali būti susijusi su grožinės literatūros skaitymu savo malonumui. Atlikus duomenų analizę, taip pat paaiškėjo, kad tik lyties ($p < 0,05$) ir miesto ($p < 0,05$) veiksniai yra reikšmingai susiję su gebėjimu interpretuoti. Tai reiškia, kad vaikinų gebėjimo interpretuoti rezultatai yra statistiškai reikšmingai žemesni nei

merginų. Be to, vieno mažo miesto mokinių gebėjimo interpretuoti rezultatai yra statistiškai reikšmingai aukštesni nei Vilniaus mokinių. Pasakytina, kad šiame darbe neaptikta reikšmingų veiksnių, darančių įtaką mokinių gebėjimui rasti argumentus. Vadinasi, šio darbo autorės išskirti sociolingvistiniai veiksniai ir iš jų sudarytas modelis nepadėjo labai aiškiai atsakyti į klausimą, kas galėtų lemti aptariamo gebėjimo kokybę. Išanalizavus duomenis nustatyta, kad statistiškai reikšmingas veiksnys, darantis įtaką mokinių gebėjimui daryti išvadas, yra grožinės literatūros skaitymas kartais ($p < 0,001$), dažnai arba visada ($p < 0,01$).

5.2. Regresinė analizė atskleidė, kad Vilniaus ir mažų miestų gimnazijų mokinių skaitymo gebėjimams apskritai statistiškai reikšmingą įtaką daro lyties veiksnys ($p < 0,01$), tai reiškia, kad bendri vaikinų skaitymo gebėjimų testo rezultatai yra statistiškai reikšmingai žemesni nei merginų. Pridėtina, jog tai patvirtina ir PISA (2018) tyrimo išvadas. Grožinės literatūros skaitymas savo malonumui kartais ($p < 0,01$), dažnai ir visada ($p < 0,01$) taip pat yra reikšmingas veiksnys, darantis įtaką mokinių skaitymo gebėjimams.

5.3. Regresine analize patikrinus, ar tie patys sociolingvistiniai veiksniai gali daryti reikšmingą įtaką Vilniuje ir mažuose Lietuvos miestuose gyvenančių mokinių skaitymo gebėjimams, nustatyta, kad skaitymas laisvalaikiu kartais ($p < 0,05$), dažnai ar visada ($p < 0,05$) yra reikšmingai susijęs su mažų miestų mokinių skaitymo gebėjimais. Tai reiškia, kad išauga galimybė, jog tie mokiniai, kurie laisvalaikiu skaito kartais, dažnai ar visada, bus geriau išsiugdę skaitymo gebėjimus nei tie, kurie nurodė savo malonumui neskaitantys niekada arba tai darantys retai. Duomenų analizė taip pat atskleidė, kad Vilniaus atveju statistiškai reikšmingas yra lyties veiksnys. Tai reiškia, kad Vilniaus vaikinų skaitymo gebėjimai yra statistiškai reikšmingai menkesni nei merginų. Vienas iš veiksnių, darančių reikšmingą įtaką Vilniuje gyvenančių mokinių skaitymo gebėjimams, taip pat yra grožinės literatūros skaitymas kartais ($p < 0,05$), dažnai ir visada ($p < 0,05$). Taigi nors sostinės ir mažų miestų mokinių skaitymo gebėjimai yra panašūs, spėtina, kad statistiškai reikšmingą įtaką jiems daro skirtingi veiksniai.

Baigiant reikia pasakyti, kad šiame darbe analizuota ne reprezentatyvioji, o patogioji respondentų imtis, todėl remiantis tokio tyrimo rezultatais daryti išvadų apie visus 11 klasių mokinius negalima. Šis tyrimas yra ribotas ir tuo, kad analizuoti tik trijų Vilniaus ir dviejų mažų miestų gimnazijų mokinių skaitymo gebėjimai. Be to, aprašyti palyginti nedidelės imties respondentų rezultatai, todėl pateiktas prielaidas ir išvadas reikėtų tikrinti toliau tiriant Vilniaus ir mažų Lietuvos miestų mokyklų mokinių skaitymo gebėjimus. Verta priminti, kad šiame darbe analizuoti tik gimnazijų mokinių skaitymo gebėjimai, o svaresnių įžvalgų apie skirtingus Lietuvos mokinių skaitymo gebėjimus būtų galima pateikti ištyrus ir kitų mokyklų tipų (vidurinių, progimnazijų), be to, ne tik Vilniaus bei miestų, bet ir kaimų, miestelių, didesnių miestų mokinius.

Šio tyrimo ribotumas yra ir tai, kad nors skaitymo gebėjimų testo atliktis vertino ne tik šio darbo autorė, bet ir vadovė, vis tiek dėl analizuojamo konstrukto specifikos nebuvo galima visiškai išvengti atsakymų vertinimo subjektyvumo. Dėmesys atkreiptinas ir į tai, jog atsakydami į klausimus mokiniai darė labai daug įvairių (gramatikos, rašybos) klaidų, aptikta ir netinkamai parinktų žodžių, rašybos riktų, nors klaidų gausą galėjo lemti testo atlikimo specifika – atsakymai rinkti kompiuteriu, vis dėlto toliau analizuojant mokinių skaitymo gebėjimus, būtų galima tirti ir minčių leksinės, gramatinės raiškos sunkumus. Tačiau manytina, kad šis darbas yra aktualus skaitymą ir skaitymo gebėjimus analizuojantiems tyrėjams, lietuvių kalbos mokytojams ir lietuvių kalbos ugdymo programų sudarytojams.

Literatūros sąrašas

- Alaunienė, Z. (2009). Teksto semantinis branduolys, klasifikacija ir struktūra. *Filologija*, Nr. 14, 5–13.
- Alaunienė, Z. (2011). Struktūriniai teksto tipai ir mokykliniai rašiniai šiandien. *Gimtasis žodis*. Nr. 11, 8–16.
- Alexander, B. A., Fox, E. (2011). Adolescents Reading. *Handbook of Reading Research*. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afferbach (Ed.). New York, London: Routledge. Vol. 4, 157–171.
- Alderson, J. Ch. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ari, G. (2017). Basic Concepts of Reading Instruction. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. Vol. 5, No. 4, 484–500.
- Arung, F. (2013). Testing Reading. *Language Testing & Evaluation*. 1–16.
- Babacinienė, I. (2014). *Mokytojų kompetencijos įtaka 4 klasės mokinių skaitymo pasiekimų rezultatams: nacionalinių mokinių pasiekimų tyrimų rezultatų interpretavimas*. Magistro darbas. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
- Baddeley, A., Eysenck, M. W. and Anderson, M. C. (2015). *Memory*. New York: Psychology Press.
- Balčiūnienė, I., Oganov, S. R., Kornev, A. N. (2015). Gerai ir silpnai skaitančių studentų kalbiniai ir kognityviniai rašytinio teksto suvokimo ypatumai. *Kalbotyra*, 670, 7–19.
- Bax, S. (2013). The cognitive processing of candidates during reading tests: Evidence from eye-tracking. *Language testing*. Vol. 30, Nr. 4, 441 – 461.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading: Synchronization of Processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, G. (2011). Adult Literacy (Age 18 and Beyond). *Handbook of Reading Research*. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afferbach (Ed.). New York, London: Routledge. Vol. 4, 177–192.
- Brunfaut, T., McCray, G. (2015), *Looking into test-takers' cognitive processes while completing reading tasks: a mixed-method eye-tracking and stimulated recall study*. British Council.
- BEKM (2008) – *Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys*. Vilnius: Firidas.
- Chall, S. J. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Chesaniuk, M. Logistic and Poisson Regression. *A Language, not a Letter: Learning Statistics in R*. Prieiga internete: <https://ademos.people.uic.edu/Chapter19.html>, žiūrėta 2021-05-13.
- Civinskienė, R. (2005). *Gebėjimas skaityti kaip mokymosi sėkmės prielaida*. Magistro darbas. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Cox, K. E., Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 26, 116–131.
- Clark, CH., Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator / American Federation of Teachers*, 1–8.
- Cunningham, A. E., Nathan, R. G., Schmidt-Raher, K. (2011). Orthographic Processing in Models of Word Recognition. *Handbook of Reading Research*. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afferbach (Ed.). New York, London: Routledge. Vol. 4, 259–277.

- Čekanaavičius, V., Murauskas, G. (2014). *Taikomoji regresinė analizė socialiniuose tyrimuose*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Duke, N. K., Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. *Handbook of Reading Research*. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afferbach (Ed.). New York, London: Routledge. Vol. 4, 199–220.
- Dukynaitė, R., Valavičienė, N. (2018). EBPO PISA 2018: rezultatai ir tendencijos. *Ataskaita*. Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras.
- Elleman, M. A., Oslund, L. E. (2019). Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. Vol. 6 (1) 3–8.
- Foorman, B. R., Connor, C. M. (2011). Primary Grade Reading. *Handbook of Reading Research*. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afferbach (Ed.). New York, London: Routledge. Vol. 4, 136–150.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *Tesol Quarterly*. Vol. 25, Nr. 3, 8–39.
- Grabe, W. (2002). Reading in a second language. *Handbook of Applied Linguistics*, R. B. Kaplan (Ed.). New York: Oxford University Press, 49–59.
- Grabe, W. (2008). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading – Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language*. Vol. 22, No. 1.
- Grabe, W., Stoller, L. F. (2011). *Teaching and Researching Reading*. New York, London: Routledge.
- Grabe, W., Jiang, X. (2014). Assessing Reading. *The Companion to Language Assessment*. A. J. Kunnan (Ed.). John Wiley & Sons, Inc, 1–14.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. New York: Oxford University Press.
- Hudson, F. R., Pullen, C. P., Lane, H. (2009). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25. Routledge, 4–32.
- Jiang, X., Grabe, W., Carrell, P. L. (2020). Reading. *An introduction to Applied Linguistics*. N. Schmitt, M. P. H. Rodgers (Ed.). London, New York: Routledge, 259–278.
- Kamil, M. L., Pearson, D. P., Moje, E. B., Afferbach, P. P. (2011). *Handbook of Reading Research*. New York, London: Routledge. Vol. 4, 286–309.
- Khalifa, H., Weir, C. J. (2009) *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knizikevičiūtė, G., Velička, A. (2006). Skaitymo kaip kalbinės veiklos esminiai bruožai. *Santalka. Filologija. Edukologija*. Vol. 14, Nr. 4, 26–29.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the Research*. Connecticut, London: Libraries Unlimited. Prieiga internete: [https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=SyfkCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Krashen,+S.+\(2004\).+The+power+of+reading.&ots=GbnY4FrkB3&sig=o_yjmmA0sM-dwIg4gp__6HZARZE&redir_esc=y#v=onepage&q=Krashen%20%20S.%20\(2004\).%20The%20power%20of%20reading.&f=false](https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=SyfkCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Krashen,+S.+(2004).+The+power+of+reading.&ots=GbnY4FrkB3&sig=o_yjmmA0sM-dwIg4gp__6HZARZE&redir_esc=y#v=onepage&q=Krashen%20%20S.%20(2004).%20The%20power%20of%20reading.&f=false), žiūrėta 2021-04-21.
- Labanienė, K., Gintilienė, G. (2018). Pirmokų skaitymo įgūdžius numatantys girdimojo apdoravimo ir kalbiniai veiksniai: ilgalaikio tyrimo rezultatai. *Ugdymo psichologija*. Vol. 29, 23–37.

- Labanienė, K. (2020). *Skaitymo sunkumų prognostiniai veiksniai ikimokykliniame amžiuje*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Liu, F. (2010). Reading Abilities and Strategies: A Short Introduction. *International Education Studies*. Canadian Center of Science and Education. Vol. 3, No. 3, 153–156.
- LR Seimas (2016). *Lietuvos respublikos teritorijos administracinių vienetų ir jų ribų įstatymas*. Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActPrint/lt?jfwid=f4nne7ofx&documentId=82dd8bc0fd4b11e5bf4ee4a6d3cdb874&category=TAP>, žiūrėta 2020-10-24.
- Marcelionienė, E. (2016). Šiuolaikinė skaitymo samprata ir skaitymo gebėjimų ugdymo strategijos. Prieiga internete: https://www.pazagieniumokykla.lt/wp-content/uploads/2016/10/siuolaikine_skaitymo_samprata_ir_skaitymo_gebejimu_ugdymo_strategijos.pdf, žiūrėta 2020-01-16.
- Marcinkevičienė, R. (2007). *Spaudos tekstų žanrai*, Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 13–16.
- Melienė, R. (2008). *Teksto supratimo gebėjimų ugdymas ir skaitymo motyvacijos stiprinimas mokant(is) metakognityvinių skaitymo strategijų heterogeninėje klasėje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Merkys, G., Augustinienė, A., Rupaitienė, V., Lapinienė, A., Balčiūnas, S., Elijio, A. (2010). *Mokslinio tyrimo „IEA PIRLS 2006 antrinė duomenų analizė“ ataskaita*. Kaunas.
- Miškinytė, R., Vilkienė, L. (2020). 11 klasių mokinių gimtosios lietuvių kalbos žodyno dydis. *Pedagogika*. Vol. 138, No. 2, 61–79.
- Nation, I. S. (2000). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nauckūnaitė, Z. (2007). *Argumentavimas: samprata ir didaktinės perspektyvos* (1). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 135–139. Prieiga internete: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367156691407/J.04~2007~1367156691407.pdf>, žiūrėta 2021-03-02.
- Perfetti, C. A., Landi, N., Oakhill, J. (2005). *The Acquisition of Reading Comprehension Skill. The science of reading: A handbook*. M. J. Snowling, C. Hulme (Ed.). Oxford: Blackwell, 227–247.
- Pribušauskaitė, J. (2009). Receptinių gebėjimų ugdymas. *Lietuvių kalbos kaip svetimšios mokymas. Keletas metodikos klausimų*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 104–120.
- Pribušauskaitė, J. (2010). Klausymo ir skaitymo gebėjimų ugdymas: skaitymo ir klausymo rūšys. *Gimtasis žodis*. Nr. 6, 2–8.
- Ramonienė, R., Brazauskienė, J., Burneikaitė, N., Daugmaudytė, J., Kontutytė, E., Pribušauskaitė, J. (2012). *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Rasinski, T. V., Reutzel, R. D., Chard, D., Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. *Handbook of Reading Research*. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afferbach (Ed.). New York, London: Routledge. Vol. 4, 286–309.
- Žurnalas *Reitingai* (2021), gegužė–gruodis, Nr. 1 (15).
- Roberts, T. A., Christo, C., Shefelbine, J. A. (2011). Word Recognition. *Handbook of Reading Research*. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afferbach (Ed.). New York, London: Routledge. Vol. 4, 229–250.
- Šeikienė, V., Mackevičienė, I., Stundža, M. (2011). *Skaitymo gebėjimų užduočių pavyzdžiai: Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas, OECD PISA 2009*. Vilnius: Ogamas.

- ŠMM (2011). Vidurinio ugdymo bendrosios programos: kalbos. *Vidurinio ugdymo bendrųjų programų 2 priedas*. Prieiga internete: https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/vidurinis-ugdymas/Kalbos_2_priedas.pdf, žiūrėta 2021-05-23.
- ŠMM (2013). *Ar moka mūsų penkiolikmečiai skaityti? Žvilgsnis į EBPO PISA 2009 tyrimo rezultatus*. Nr. 4 (90).
- ŠMM (2016). *Lietuvių kalbos ir literatūros pagrindinio ugdymo bendroji programa*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
- ŠMM (2021). *Pagrindinis ugdymas*. Prieiga internete: <https://www.smm.lt/web/lt/tevams/tevams-pagrindinis-ugdymas>, žiūrėta 2021-03-09.
- Treffers-Daller, J., Milton, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4 (1), 151–169.
- Utkā, A. (2004). *Statistinis tekstų funkcijų nustatymas*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 22–24.
- Vileikienė, G. (2020). *Teksto tipas aprašymas ir jo mokymas(is) progimnazijoje*. Magistro darbas. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Vilkienė, L., Vilkaitė-Lozdienė, L., Bružaitė-Liseckienė, J. (2019). *Lietuvių kalba Vilniaus lietuviškose, lenkiškose ir rusiškose gimnazijose: mokėjimo kokybė, kalbinės nuostatos ir motyvacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 10–20.
- Weir, C., Hawkey, R., Green, A., Devi, S. (2009). The cognitive processes underlying the academic reading construct as measured by IELTS. *IELTS Research Reports*. Vol. 9.
- Zabulionis, A. (2020). *Tarptautinio švietimo tyrimo OECD PISA Lietuvos ir kaimyninių šalių duomenų tikslinė antrinė analizė*. Vilnius.

Priedas

Tyrimo įrankis



SKAITYMO GEBĖJIMŲ TYRIMAS

Esu Vilniaus universiteto Taikomosios kalbotyros magistro studijų programos studentė ir atlieku tyrimą apie **skaitymo gebėjimus**.

Prašau jūsų atsakyti į klausimus apie save ir atlikti 3 užduotis. Tyrimas yra visiškai anonimiškas ir užtruks maždaug 45 minutes. Tyrimo duomenys bus naudojami rašant magistro baigiamąjį darbą. Iš anksto dėkoju!

Pažymėkite jums tinkamus atsakymus.

1. **Jūsų lytis** (*pabraukite*):

- a) mergina b) vaikinai

2. **Jūsų amžius** (*įrašykite*):

3. **Jūsų gimtoji kalba** (*pabraukite*):

- a) lietuvių
b) rusų
c) lenkų
d) dvi gimtosios kalbos (*įrašykite*):
e) kita (*įrašykite*):

5. **Laisvalaikiu skaitau:** a) visada b) dažnai c) kartais d) retai e) niekada neskaitau

6. **Ką skaitote savo malonumui** (žymėkite (v) visus tinkamus variantus)

	visada	dažnai	kartais	retai	niekada
a) grožinę literatūrą					
b) mokslo ar mokslo populiarinimo literatūrą					
c) žinių portalus internete (pvz., <i>delfi.lt, lrytas.lt, 15min.lt</i>)					
d) žurnalus, laikraščius					
e) kita (<i>įrašykite</i>):					

Teksto supratimo užduotys

1 užduotis. *Perskaitykite tekstą ir atsakykite į klausimus.*

NEPAMIRŠUSI SAVO ŠAKNŲ

Marija Birutė Alseikaitė-Gimbutienė (1921–1994) gimė Vilniuje, užaugo iš valstiečių kilusioje inteligentų šeimoje, brendo Vilniaus lietuviškoje kultūroje. Pasak jos, Lietuva, Vilnius, vaikystė buvo tas gyvybės vanduo, iš kurio nuolat sėmėsi stiprybės eidama savarankišku mokslininkės keliu. Kaip ir jos bičiulis Česlovas Milošas, Marija vadino Vilnių svarbiausiu savo gyvenimo miestu. Už vaikystėje patirtą nepaprastą meilę ir laisvo, savarankiško gyvenimo pamokas viena iškiliausių Lietuvos mokslininkų buvo dėkinga savo tėvams ir artimiesiems. Jos „pasaulėžiūros vadovas“ buvo tėvas Danielius Alseika – Tartu universitete išsilavinimą įgijęs gydytojas, Lietuvos istorijos tyrinėtojas, tautinio atgimimo sąjūdžio dalyvis. Marijos motina buvo pirmoji lietuvė moteris mokslininkė, apgynusi disertaciją Vakarų Europoje: 1908-aisiais Berlyno universitete ji įgijo medicinos mokslų daktarės laipsnį, tačiau atsisakė profesorių kvietimo tęsti mokslinę karjerą Vokietijoje ir grįžo į Lietuvą dirbti akių gydytoja.

1938-aisiais Marija pradeda studijuoti lietuvių kalbą ir literatūrą, tautotyra ir etnologiją Kauno Vytauto Didžiojo universitete, Humanitarinių mokslų fakultete. 1940 m., fakultetui persikėlus į Vilnių, pasirenka archeologijos studijas. Jau Lietuvoje Marija apsisprendžia eiti savitu, dar nepramintu mokslinių tyrimų keliu – jungti į vieną tyrimų sritį kalbotyrą, tautotyra ir archeologiją. 1941 m. Marija išteka už žemaičių bajoro, architektūros istoriko Jurgio Gimbuto. O 1949 m. Gimbutų šeima persikelia gyventi į JAV, įsikuria Bostone, kur mokslų daktarei Marijai tenka imtis siuvėjos darbo fabrike, valytojos – viešbučiuose. Tik vėliau ji ima dėstyti Stanfordo, dar vėliau – Harvardo universitete. Anglų kalba išleistos Marijos knygos pasiekia ir Lietuvą, yra slapta verčiamos į lietuvių kalbą, vertimų nuorašai plinta tarp mokslo ir meno žmonių.

1963 m. Marija pradeda dirbti Kalifornijos universitete, kur tampa profesore ir netrukus sulaukia pasaulinio pripažinimo. Senosios Europos tyrimams Gimbutienė ima naudoti pačios sukurtą naują metodą, kuris sujungia archeologiją, mitologiją, kalbotyrą, menotyra. Praeities radinius ji ne tik aprašo, kaip yra pratę daryti archeologai, bet, pasitelkusi tautosakos, mitologijos duomenis, mėgina perskaityti jų simbolines reikšmes, atskleisti religinį turinį. Taip Marija pradeda naują mokslo sritį, kurią pavadina archeomitologija. Naujo pobūdžio tyrimai Gimbutienei padeda įveikti moksle vyravusius stereotipus ir atrasti savitą civilizaciją, kuri gyvavo Europoje 7000–3500 m. pr. Kr., dar iki indoeuropiečių atėjimo. Tai buvusi taiki klestinčių miestų ir kaimų, lygiateisių žmonių moteriškoji (matristinė) civilizacija. Gimbutienės darbais pasaulyje rėmėsi visuomeniniai ir politiniai judėjimai. Kalifornijos universitete mokslininkės skaitytas paskaitas lankė garsūs Holivudo aktoriai, amerikiečių žurnalistai, politikai.

Būdama pasaulio mokslininkė, Marija Gimbutienė visą gyvenimą dirbo ir lietuvių kultūrai: rūpinosi lietuviškomis mokyklomis, lietuvių kalbos dėstymu Amerikos universitetuose, rengė lietuvių meno parodas, globojo lietuvių rašytojus ir dailininkus. Draugus ir artimuosius Marija stebino nepaprasta gyvybine energija, stipria valia, ypatingu darbštumu, gebėjimu žmones jungti draugėn, džiaugtis gyvenimu. 1993-ųjų vasarą Marija atvyko į Lietuvą paskutinį kartą – atsisveikinti. Paskutinėje paskaitoje, skaitytoje Vytauto Didžiojo universiteto studentams, kalbėjo apie žemę ir laisvę. Priminė, kad būtent Lietuvos žemėje ji gavusi laisvo, nepriklausomo gyvenimo pagrindus. Mokslininkė pabrėžė, kad ir laisvam, nepriklausomam žmogui svarbu nenutraukti ryšio su gimtosios žemės gyvybinėmis jėgomis, su tautos atmintimi. Ragino lietuvius nepamiršti savo šaknų, suvokti savo kultūros galią.

(pagal Darių Kuolį)³²

³² Kuolys „Gimbutienė“, iš <http://www.xn--altiniai-4wb.info/index/details/1240>, žiūrėta 2020-12-07.

1. Kokia teksto tema?
.....
.....
2. Kaip tėvų darbai galėjo padaryti įtaką dukteriai?
.....
.....
.....
3. Kuo unikalus dar Lietuvoje Gimbutienės pasirinktas mokslo kelias?
.....
.....
.....
4. Kodėl Marija Gimbutienė laikoma iškiliausia lietuve mokslininke, pateikite 2 argumentus:
 - a)
 - b)
5. Kaip suprantate mokslininkės mintis, kad „laisvam, nepriklausomam žmogui svarbu nenutraukti ryšio su gimtosios žemės gyvybinėmis jėgomis, su tautos atmintimi“?
.....
.....
.....

2 užduotis. Perskaitykite tekstą ir atsakykite į klausimus.

SUSIMĄSTYKIME

Jungtinių Tautų maisto ir žemės ūkio organizacijos (FAO) valstybių narių bei mokslininkų pateiktais duomenimis, kasmet yra išmetama arba prarandama trečdalis viso pasaulyje pagaminamo maisto. Maistas atliekomis virsta tiek išsivysčiusiose, tiek ir besivystančiose šalyse. Kiekvienais metais maisto atliekos pasaulyje sudaro 1,6 mlrd. tonų, o Europos Sąjungoje (ES) – 88 mln. tonų. Preliminariais skaičiavimais, kiekvienas lietuvis kasmet išmeta apie 60 kg dar galimo suvartoti maisto. Maistas kasdien išmetamas asmeniniuose namų ūkiuose (53 proc.), perdirbimo įmonėse (19 proc.) viešojo maitinimo įstaigose (12 proc.), žemės ūkio (10 proc.) ir didmeninės bei mažmeninės prekybos (5 proc.) srityse. Pasaulyje per metus daugiausia išmetama dar tinkamų vartoti vaisių, daržovių bei šakniavaisių.

Maistas išmetamas viso gamybos proceso metu. Tai problema, aktuali visoje maisto tiekimo grandinėje, pradedant auginimu, neatsakingu planavimu, žemės ūkio produktų gamyba, pakavimu ir baigiant perdirbimu, sandėliavimu, transportavimu į prekybos vietą, pačia prekyba bei, žinoma, vartojimu. Neatsakingą vartojimą ir maisto švaistymą skatina:

- netinkamas pirkinių ir ruošiamo maisto kiekio planavimas; reklama;
- perteklinė gamyba – restoranai, valgyklos ir kitos viešojo maitinimo įstaigos susiduria su iššūkiu numatyti ir suplanuoti klientų skaičių;
- išskirtinės kokybės reikalavimai ir rinkodaros taisyklės dėl maisto produktų, ypač vaisių ir daržovių, kepinų, formos, spalvos, konsistencijos ir pan. mažmeninėje prekyboje;
- įtakos saugai neturintys produktų ar jų pakuočių pažeidimai gamybos, pakavimo ar transportavimo metu; netinkamas produktų laikymas / transportavimas ir kt.

Yrantys nesuvartoti užauginto augalinės ir gyvūninės kilmės maisto produktai pagamina iki 3,3 gigatonų anglies dioksido. Jei šį išmetamų dujų kiekį sukonzentruotume į vieną vietą, tai galėtų atspindėti trečiąją pasaulio šalį (po JAV ir Kinijos), išmetančią į atmosferą didžiausią dujų kiekį. Neveiksmingai naudojami ir natūralūs gamtos išteklių. Eikvojamas dirvožemis, kertami miškai. Realiai išmetamo maisto derliui užauginti išsekvojama apie 250 km³ vandens, o tai prilygsta tris kartus didesniam vandens kiekiui, nei yra Ženevos ežere. 172 mlrd. dolerių – tai vandens kaštai, reikalingi auginamo, bet išmetamo derliaus drėkinimui. Dėl žemės ūkio gamybai didinamų plotų ir neveiksmingai naudojamų natūraliųjų išteklių kenčia biologinė laukinių ir jūros gyvūnų, miško augalų įvairovė.

Europos Sąjungoje imamas įvairių iniciatyvų maisto švaistymui mažinti. ES šalys įsipareigojo iki 2030 m. siekti perpus sumažinti maisto atliekas visoje maisto grandinėje „nuo lauko iki stalo“.

(pagal Valstybinę maisto ir veterinarijos tarnybą bei *bernardinai.lt*)³³

1. Kokia teksto tema?

.....
.....

2. Kuo išsiskiria namų ūkiai?

.....
.....
.....

³³ Iš <https://vmvt.lt/maisto-sauga/maisto-sauga-ir-kokybe/maisto-svaistymas>, <https://www.bernardinai.lt/2014-05-06-kasmet-ismetama-trecdalis-pasaulyje-pagaminto-maisto/>, žiūrėta 2020-12-05.

3. Kaip, jūsų nuomone, maisto švaistymą skatina reklama?

.....
.....
.....

4. Kodėl blogai, kad maistas išmetamas, remdamiesi tekstu pateikite du maisto švaistymo žalą pagrindžiančius argumentus:

a)

b)

5. Remdamiesi tekstu parašykite, kaip supratote mintį, kad „Neveiksmingai naudojami ir natūralūs gamtos išteklių“?

.....
.....
.....

3 užduotis. Perskaitykite tekstą ir atsakykite į klausimus.

KELIOS MINTYS JAUNIMUI

Leonidas Donskis (1962–2016) – eseistas, kultūros kritikas, politikos teoretikas ir socialinis analitikas, visuomenės veikėjas, vienas iš iškiliausių Lietuvos filosofų. Būdamas vieša figūra Lietuvoje, Donskis reiškėsi kaip žmogaus teisių ir pilietinių laisvių gynėjas.

Būdamas vaikas svajojau tapti muzikantu. Vėliau – rašytoju. Baigęs mokyklą pradėjau studijuoti lietuvių kalbą, literatūrą ir teatro režisūrą Muzikos ir teatro akademijos (tuo metu – Lietuvos konservatorijos) Klaipėdos Teatro meno fakultete (šiuo metu – Klaipėdos universiteto Menų fakultetas). Sykiu fatališkai įsimylėjau filosofiją, kuriai pasišvenčiau po studijų Klaipėdoje ir kurią pradėjau studijuoti Vilniaus universitete kaip jaunas tyrėjas ir aspirantas (t. y. doktorantas). Ar buvo lengva save atrasti? Anaiptol. Todėl niekada neraginu jaunų žmonių greitai apsispręsti dėl studijų ir profesijos. Lygiai kaip ir žmonių santykiuose, profesijos ir pašaukimo paieškos yra sunkus, neretai net dramatiškas dalykas. Geriau neskubėti ir eiti keliu, be kurio negali gyventi ir be kurio negali įsivaizduoti savęs ir savo ateities. Kaip ir su žmonėmis – lik su tais, kurių nenori ir negali užmiršti. Lengva nebuvo, todėl esu dėkingas savo likimui. Mane globojęs profesorius man linkėdavo, kad manęs nesugadintų lengva ir greita karjera. „Kad tau nebūtų lengva“ – tai jo žodžiai.

Esu knygų, dailės muziejų, muzikos, teatro, kino – t. y. menų pasaulio – žmogus. Televizijos beveik nežiūriu (išskyrus BBC žinias, vieną kitą analitinę politikos laidą ir sykiu kultūros kanalų). Visada svajojau gyventi knygų ir muzikos pasaulyje. Tikiu, kad didesnę ir geresnę savo gyvenimo dalį jame ir praleidau. Šiuolaikinis jaunimas – laisvi žmonės, gyvenantys daug laisvesniame ir įdomesniame pasaulyje, nei gyvenau aš ir mano karta. Mes nuo beprasmybės gelbėjomės literatūra, muzika ir apskritai pabėgimu į kultūros pasaulį. Dabartinis jaunimas turi visas galimybes būti ir pasaulio žmonėmis, ir sykiu savo šalies patriotais, domėtis politika ir socialiniu gyvenimu. Mano kartai politika buvo miręs reikalas ir paprasčiausia fikcija bei saviapgaulė.

Bet tautinė tapatybė man yra žmogaus laisvai pasirinktos savo likimo bendruomenės ir kultūros išlaikymo galimybė. Juk laisvai ir sąmoningai pasirinkta bei norima išlaikyti tautinė tapatybė yra ir laisvės, ir ištikimybės laukas. Būdamas lietuvis aš palaikau savo žmogišką vertę, orumą ir išdidumą tuo, kad turiu savo intymumo sferą, savo humorą ir kalbos gelmę, savo ištikimybę ir sykiu žinojimą, kad mano kalba ir kultūra yra su niekuo nesulyginama, unikali ir į nieką nepanaši.

Man nereikia mėgdžioti kitų tautų, imituoti svetimų akcentų – net jei man ir patinka Oksfordo arba BBC anglų kalba, aš angliškai kalbu kaip kontinentinis europietis, nieko nemėgdžiodamas, nes tai mano laisvės išraiška. Lietuvių kalba ir kultūra mane apsaugo nuo pataikavimo kitų kultūrų žmonėms ir svetimų dalykų paviršiaus. Todėl svarbu būti tuo, kas esi – tada mus gerbs ir kiti, ir patys save gerbsime. Dėl lietuvių kalbos ir kultūros aš jaučiuosi priklausęs istorijai ir kultūrai, kurią kūrė ištisos epochos ir kartos. Ištikimybė Lietuvai man yra ištikimybė savo tėvams ir kalbai, kuria jie bendravo su manimi. Tai ir lojalumas savo draugams. Atmintis ir jautrumas tam, be ko nebūtų manęs.

(pagal Leonidą Donskį)³⁴

³⁴ Iš <https://www.bernardinai.lt/2012-05-07-leonidas-donskis-atsako-i-vilniaus-sv-kristoforo-gimnazijos-klausimyna/>, žiūrėta 2020-12-07.

1. Remdamiesi tekstu pasakykite, kokiomis trimis pagrindinėmis temomis svarsto filosofas?
.....
.....
2. Kodėl L. Donskis neskatina jaunimo renkantis gyvenimo kelią priimti greitus sprendimus?
.....
.....
.....
3. Kodėl, jūsų manymu, jaunimas turi galimybių būti ir pasaulio žmonėmis, ir savo šalies patriotais?
.....
.....
.....
4. Kuo filosofas pagrindžia mintį, kad žmogui svarbi jo tautinė tapatybė? Remdamiesi tekstu pateikite du argumentus:
 - a)
 - b)
5. Kaip suprantate filosofo mintį: „svarbu būti tuo, kas esi – tada mus gerbs ir kiti, ir patys save gerbsime.“
.....
.....
.....

Ačiū už skirtą laiką!

Santrauka

Šiame darbe tiriama 11 klasių mokinių skaitymo gimtąja lietuvių kalba gebėjimai. Keliamas tikslas – išsiaiškinti, kaip Lietuvos 11 klasių mokiniai yra išsiugdę skaitomo teksto supratimo gimtąja kalba gebėjimus, be to, nustatyti, ar vienodai gerai išsiugdę konkretūs gebėjimai; buvo siekiama patikrinti ir tai, ar įvairūs gebėjimai vienodai reiškiasi nelygu teksto tipas; taip pat ieškoma atsakymo į klausimą, ar Vilniaus ir mažų Lietuvos miestų tiriamųjų grupės analizuojamu požiūriu skiriasi ir, jei taip, tai kuo, be to, keltas ir tikslas pateikti įžvalgų, kurie sociolingvistiniai veiksniai mokinių skaitymo gebėjimams daro reikšmingą įtaką. Šio darbo tiriamoji medžiaga – 120 baigiamųjų klasių mokinių atsakymai į sociolingvistinį klausimyną ir skaitymo gebėjimų testo atlikčių rezultatai (1800 atsakymų į klausimus), kurie analizuoti aprašomosios ir išvadų statistikos metodais, be to, siekiant patikrinti, kurie sociolingvistiniai veiksniai daro reikšmingą įtaką mokinių skaitymo gebėjimams, atlikta Puasono regresinė analizė. Abiejų grupių rezultatai palyginti *Stjudento t-testu*. Tyrimo duomenys apdoroti statistinės analizės programa *RStudio*. Rezultatų analizė atskleidė, kad geriausiai mokiniai yra išsiugdę gebėjimus suprasti svarbias detales ir rasti argumentus, o labiausiai jiems stinga gebėjimų tinkamai interpretuoti teksto mintis ir daryti išvadas. Išsiaiškinta, kad daliniai atsakymai yra susiję su mokinių negebėjimu aiškiai, tiksliai suformuluoti atsakymo, neatsižvelgimu į tai, ko klausama, atsakinėjimu ne teksto atžvilgiu. Nustatyta, kad visų gebėjimų atžvilgiu lengviausias mokiniams buvo aprašymo tipo tekstas, sudėtingesnis – pasakojimas, o sunkiausias – samprotaujamojo pobūdžio tekstas. Analizuojant duomenis taip pat pastebėta, kad mažų miestų mokinių rezultatai statistiškai reikšmingai nesiskyrė nuo Vilniaus mokinių rezultatų ($p = 0,247$). Be to, bendri vaikinių skaitymo gebėjimų testo rezultatai yra statistiškai reikšmingai žemesni nei merginų ($p < 0,01$). Mokinių skaitymo gebėjimams apskritai statistiškai reikšmingą įtaką daro grožinės literatūros skaitymas savo malonumui kartais ($p < 0,01$), dažnai ir visada ($p < 0,01$). Šio tyrimo ribotumas yra tas, kad tirta ne reprezentatyvioji, o patogioji respondentų imtis, todėl remiantis tokio tyrimo rezultatais daryti išvadų apie visus 11 klasių mokinius negalima. Be to, nors skaitymo gebėjimų testo atliktis vertino ne tik šio darbo autorė, bet ir vadovė, dėl analizuojamo konstrukto specifikos nebuvo galima visiškai išvengti atsakymų vertinimo subjektyvumo. Tačiau šis darbas yra aktualus skaitymą ir skaitymo gebėjimus analizuojantiems tyrėjams, lietuvių kalbos mokytojams ir lietuvių kalbos ugdymo programų sudarytojams.

Summary

This thesis analyses reading skills in the native Lithuanian language of eleventh-grade students. The objective of the thesis: to find out how Lithuanian eleventh-grade students have developed their abilities of comprehension of the text they read in the native language, and, in addition, to find out whether the specific abilities are equally well developed; the thesis also sought to find out whether different abilities manifest equally irrespective of the type of the text; the thesis also seeks an answer to the question of whether the groups of the respondents from Vilnius and small Lithuanian cities differ judging from the perspective of the approach analysed, and, if so, how they differ, in addition, the goal has also been set to provide insights as to which sociolinguistic factors have a significant impact on the reading skills of the students. Research material for this thesis consists of answers of 120 final grade students to the sociolinguistic questionnaire and performance results of the reading skills test (1,800 answers to questions), which have been analysed using the methods of descriptive statistics and conclusion statistics. Furthermore, the Poisson regression analysis has been carried out. The results of both groups have been compared by means of *the Student's t-test*. The research data has been processed using a statistical analysis program *RStudio*. Analysis of the results revealed that the students have best developed their ability to understand important details and find arguments, and most of all they lack ability to properly interpret the thoughts of the text and draw conclusions. It has been found out that partial answers are related to inability of the students to formulate answers clearly and precisely, to disregard for what is being asked, and answering question without taking account of the text. Also in terms of all abilities, a descriptive text was the easiest for the students, a narrative text was seen by the students as a more complex one, while a reasoning text was seen by as the most complex. The results of the students from small towns did not differ statistically significantly from the results of Vilnius students ($p = 0,247$). The overall reading test results of the male students are statistically significantly lower than those of the female students ($p < 0,01$). Reading fiction books for pleasure sometimes ($p < 0,01$), often and always ($p < 0,01$) has a statistically significant effect in general on the reading skills of the students. The limitation of this research lies in the fact that a convenient rather than a representative sample of the respondents has been analysed. In addition, although the performance of the reading skills test has been evaluated not only by the author of this thesis but also by the supervisor, due to the specificity of the construct, that was analysed, it was impossible to completely avoid subjectivity in the evaluation of answers. However, this thesis is of relevance for researchers who analyse reading and reading skills, Lithuanian language teachers and developers of Lithuanian language curricula.