

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOLOGIJOS FAKULTETAS

Edita Paškevičiūtė
Kalbotyros studijų programa

Lietuvių kalbos kaip svetimšios žodyno gylis

Magistro darbas

Darbo vadovė asist. dr. Laura Vilkaitė-Lozdienė

Vilnius, 2021

Edita Paškevičiūtė, *Lietuvių kalbos kaip svetimšios žodyno gylis*. Magistro darbas, vadovė asist. dr. Laura Vilkaitė-Lozdienė, Vilniaus universitetas, 2021, 70 p.

Raktažodžiai: svetimšios kalbos įsisavinimas, lietuvių kalba, žodyno gylis, recepcinės žinios, produkcinės žinios

ANOTACIJA

Šiame darbe tiriama lietuvių kalbos kaip svetimšios besimokančiųjų žodyno gylis. Žodyno gylis – sudėtingas konstruktas, todėl šiame darbe tiriama ne visi žodyno gylio komponentai, o tik pagrindinės žodžio reikšmės atpažinimas, kolokacijų, derivatų ir daugiareikšmių žodžių skirtingų reikšmių produkcija. Darbe buvo siekiama apibūdinti, kokie yra svetimšios kalbos besimokančiųjų žodyno gylio komponentai, nustatyti, koks yra respondentų žodyno dydis ir koks jo ryšys su žodyno gyliu, įvardinti, kaip šie žodyno matai keičiasi praėjus tam tikram mokymosi laikui. Darbe buvo taikoma statistinė analizė, kurią pasitelkus buvo tiriama 9 respondentų tyrimo testo atliktys. Be to, 3 respondentai dalyvavo šiame darbe aprašomame tęstiniame tyrime, t. y. testą atliko du kartus. Šios testo atliktys buvo analizuojamos pasitelkiant aprašomąją duomenų analizę. Tyrime buvo atliekami neparimetriniai testai *Kruskal-Wallis*, *Wilcoxon* ir *Wilcoxon paired samples*, ieškant kurių žodyno komponentų užduočių rezultatai tarpusavyje reikšmingai skiriasi, o koreliacijos testas *Spearman* metodu pasitelktas ieškant ryšio tarp produkcinės ir recepcinės žinių bei tarp žodyno gylio ir žodyno dydžio. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad žodyno komponentai nėra vienodi pagal sudėtingumo lygį, ir šiame tyrime išryškėjo jų įsisavinimo sekos tendencija: pirmiau yra įsisavinamas pagrindinės žodžio reikšmės atpažinimo komponentas, tuomet kolokacijų produkcija, o galiausiai derivatų ir skirtingų reikšmių produkcija. Taip pat buvo atskleista, kad recepcinės ir produkcinės žinios tarpusavyje statistiškai reikšmingai skiriasi, bet jas sieja ir stiprus koreliacinis ryšys. Tokie dvejetainiai rezultatai sustiprina abejones dėl recepcinės ir produkcinės žinių perskyros. Žodyno dydžio ir gylio koreliacija parodė, kad tarp šių dviejų žodyno matų egzistuoja ryšys. Tęstinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad kalbos mokymo(si) procesas yra netolydus procesas, kuriame gali pasireikšti tiek pažanga, tiek atžanga, tiek fosilizacija. Besimokančiojo pažangos dydis priklauso ir nuo besimokančiojo jau įsisavinto kalbos mokėjimo lygio – žemesniame lygyje pažanga didesnė, o aukštesniame – mažesnė. Atliktas tyrimas galėtų būti naudingas svetimšios kalbos įsisavinimu besidomintiems tyrėjams ir mokytojams.

Turinys

Įvadas.....	4
1. Teoriniai žodyno gylio tyrimo pamatai	8
1.1 Mentalinis leksikonas / žodynas	8
1.1.1 Mentalinio leksikono samprata.....	8
1.1.2. Receptyvusis ir produktyvusis žodynas.....	10
1.2 Žodyno matai: žodyno dydis ir gylis	12
1.3. Konceptualiai kartojami tyrimai	15
1.3.1. Schmitt'o (1998) tyrimas.....	16
1.3.2. González-Fernández (2017) tyrimas	17
1.3.2 Kitokie požiūriai į žodžio žinias: raidos ir leksinio tinklo teorijos.....	19
1.3.2.1 Raidos požiūris į žodžio žinias	19
1.3.2.2 Metaforinis požiūris į žodžio žinias	21
2. Žodyno gylio tyrimo aprašymas	24
2.1. Tyrimo metodika	24
2.1.1. Tiriamųjų žodžių atranka.....	24
2.1.2. Žodyno gylio testo užduotys	25
2.1.2.1. Daugiareikšmiškumo užduotis	27
2.1.2.2. Pagrindinės žodžio reikšmės užduotis.....	28
2.1.2.3. Derivatų užduotis.....	29
2.1.2.4. Kolokacijų užduotis.....	31
2.1.2.5. Žodyno dydžio testas	32
2.1.3. Tyrimo dalyviai	33
2.1.4. Tyrimo eiga ir duomenų analizės procedūros bei instrumentai.....	34
2.2. Tyrimo rezultatai ir jų analizė	36
2.2.1. Visuminių žinių analizė	36
2.2.2. Dalinių žinių analizė.....	38
2.2.3. Visuminių ir dalinių žinių rezultatų palyginimas	39
2.2.4. Produkcinį žinių testų rezultatų palyginimas	40
2.2.5. Implikacinė žodyno komponentų skalė	42
2.2.6. Žodyno gylio ir dydžio koreliacija	44
2.2.7. Tęstinio tyrimo rezultatų apžvalga	45
2.2.7.1. Dalyvių rezultatų palyginimas ir apžvalga	45
2.2.7.2. Žodyno dydžio pokytis	48
Išvados.....	50
Literatūros sąrašas	54

Santrauka	58
Summary.....	59
Priedas	60
Tyrimo įrankis	60

Įvadas

Darbo aktualumas ir naujumas. Anksčiau mokantis kalbos daugiausiai dėmesio buvo skiriama gramatikos žinioms ir kalbos vartojimo praktikai. Vis dėlto, žodynas yra nemažiau svarbi komunikacinės kompetencijos dalis. Pastaraisiais dešimtmečiais akcentuojama žodyno svarba besimokant tikslinės kalbos. Tokių pokyčių rodo kalbų mokymo(si) vadovėliai ir moksliniai tyrimai, aptariantys žodyno mokymo svarbą ir specifiką (Nation 2001, 2006, 2013, 2015, Daller, Milton ir Treffers-Daller 2007, Lu 2013), o kai kurių lingvistų teigimu, žodynas yra pagrindinė kalbos produkcijos (kalbėjimo, rašymo) ir recepcijos (klausymo, skaitymo) dalis, galintis parodyti besimokančiojo kalbos mokėjimo lygį (Alderson 2005, Milton 2013). Taip pat įvairių mokslininkų kalbama apie žodyno įtaką geresniems skaitymo gebėjimams¹ (Grabe 2002, Schmitt, Jiang ir Grabe 2011), atliekami kiti įvairūs žodyno tyrimai (Schmitt 1998, 2014, Munson, Kurtz ir Windsor 2005). Vis dėlto žodyną tirti yra sudėtinga, nes jis kinta visą gyvenimą (Vilkienė et al. 2019: 23) ir yra kompleksiškas (González-Fernández 2018: 1), t. y. būtina analizuoti ne tik iš žodyno dydį, bet ir gylį, kurį sudaro skirtingų komponentų žinios². Žodyno dydžio tyrimų atlikta nemažai, pvz., Stuart'as Webb'as (2008) analizavo receptyvaus ir produktyvaus žodyno ryšį, vaikų žodyno dydį ankstyvajame amžiuje ir jo įtaką raštingumui vėlesniame amžiuje tyrė Joanne'a Lee (2010), atsižvelgdami į žodžio vartojimo dažnumą, žodyno dydį aprašė Norbert'as Schmitt'as ir Diane'a Schmitt (2014), žodyno dydžio įtaką K2 besimokančiųjų tarimui analizavo Paolo Mairano ir Fabian'as Santiago (2020). Pastebėtina, kad žodyno gylio tyrimų atlikta mažiau: vienas pirmųjų žodyno gylio tyrimų atliktas Norbert'o Schmitt'o (1998), žodyno gylio įtaką skaitymui analizavo Christine'a Montecillo Leider, Patrick'as Proctor'as, Rebecca D. Silverman ir Jeffrey'is R. Harring'as (2013). Ispanakalbių ir kinų, besimokančių anglų kalbos kaip K2, žodyno gylio lygmenis tyrė Beatriz González-Fernández (2017), o Merel'ė. M. Van Goch, Ludo Verhoeven'as ir James'as M. McQueen'as (2019) atskleidė ryšį tarp fonetiškai panašių žodžių ir žodyno gylio.

Nors kitų kalbų tyrėjai dažnai sutelkia dėmesį į žodyno tyrimus, tokio pobūdžio lietuvių kalbos tyrimų nėra daug. Vienos pirmųjų tokio darbo ėmėsi Loreta Vilkienė, Laura Vilkaitė-Lozdienė ir Justina Bružaitė-Liseckienė (2019). Tyrimo žvilgsnį kreipdamos į kalbos mokėjimo kokybę, kalbines nuostatas ir motyvaciją, šios tyrėjos analizavo Vilniaus trečių gimnazijos klasių mokinių – lietuvių, lenkų ir rusų – lietuvių kalbos žodyno dydį. Suaugusio lietuvių gimtosios kalbos žodyno dydį tyrė Karolina Andriuškevičiūtė ir Loreta Vilkienė (2019), išryškindamos

¹ Vis dėlto tyrėjos Jessie'ė Ricketts, Kate'ė Nation ir Dorothy'ė V. M. Bishop (2007) tirdamos vaikų kalbą pastebi, kad nors platesnės žodyno žinios padeda lengviau suvokti skaitomus tekstus per žodžių asociacijas, tačiau ne visada mažas žodynas lemia prastesnius skaitymo gebėjimus (Ricketts, Nation, Bishop 2007).

² Apie žodyno dydį, gylį ir jo lygmenis kalbama 1.2 sk.

sociolingvistinius veiksniai, darančius įtaką žodyno dydžiui. Rugilė Miškinytė ir Loreta Vilkienė (2020) taip pat apžvelgė gyvenamosios vietos įtaką mažų Lietuvos miestų mokinių žodyno dydžiui ir pateikė įžvalgą, kokie kiti sociolingvistiniai veiksniai gali tam turėti įtakos. Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad žodyno dydžio tyrimai Lietuvoje jau pradėti, bet žodyno gylis tyrimų dar nebuvo atliktas. Tokio dar nenagrinėto klausimo ir imamasi šiame darbe, kuriame aprašomas lietuvių kalbos kaip svetimšios besimokančiųjų žodyno gylis tyrimas. Pabrėžtina, kad šiame darbe aprašomas tyrimas yra konceptualus Schmitt'o (1998) ir González-Fernández (2017) tyrimų pakartojimas. Šiuo metu tokie konceptualūs tyrimų pakartojimai taikomojoje kalbotyroje yra itin skatinami, nes toks pakartojimas „yra svarbus bet kokių kiekybinių tyrimų patikimumui užtikrinti arba įvairių reiškinių raidos tendencijoms atskleisti“ (Vilkienė, Vilkaitė-Lozdienė, Juknevičienė, Bružaitė-Liseckienė, Geben, Ryvitytė 2020: 35). Schmitt'o (1998) tyrimą pakartoti ragina ir Ana Pellicer-Sánchez (2019), pateikdama kritikos ir pasiūlydama skirtingų pakartojimų variantus. Taigi, šio darbo tyrimas unikalus ne tik tyrimo tema – lietuvių kalbos kaip svetimšios žodyno gylis analize, – bet ir tuo, kad pakartoja atliktus užsienio tyrimus ir taip prisideda prie kalbotyros kaip mokslo šakos teorijos plėtojimo.

Darbo objektas, tikslas, uždaviniai. Šio darbo **objektas** yra lietuvių kaip K2 besimokančiųjų žodynas. Darbo **tikslas** yra apibūdinti, kokie yra svetimšios kalbos besimokančiųjų žodyno gylis komponentai, nustatyti, koks yra respondentų žodyno dydis ir koks jo ryšys su žodyno gyliu, įvardinti, kaip šie žodyno matai keičiasi praėjus tam tikram mokymosi laikui.

Tiksliui pasiekti keliami tokie **uždaviniai**:

1. Aptarti žodyno gylis teorijas bei jau atliktus Schmitt'o (1998) ir González-Fernández (2017) atliktus žodyno gylis tyrimus, nes apie teorinę klausimo prieigą ir žodyno gylis tyrimus Lietuvoje dar nėra plačiau kalbėta, tyrimo laukas nėra pristatytas.
2. Parengti tyrimo įrankį:
 - 2.1. Atlikti mokomosios medžiagos analizę ir iš Ritos Migauskienės ir Eglės Vaisėtaitės leksikos mokymosi sąsiuvinio *Žodis žodį veja* (2014)³ atrinkti 11 skirtingos vartosenos žodžių: 3 dažnesnės, 5 vidutinio dažnumo ir 3 retus žodžius, kurie semestro metu potencialiai pasitaikytų besimokantiejiems⁴ ir sudaryti testą, kuriuose būtų įtrauktos užduotys, susijusios su tų žodžių reikšmėmis, derivatais ir kolokacijomis.
 - 2.2. Parengti tyrimo analizei aktualų sociolingvistinį klausimyną.
3. Prieš atliekant tyrimą su respondentais, įrankį išbandyti su lietuvių kalbos gimtakalbiais ir negimtakalbiais. Bandytu siekta nustatyti neaiškias testo vietas, gauti grįžtamojo ryšio iš

³ Šios mokomosios priemonės tėra atspirties taškas atrenkant tiriamuosius žodžius. Respondentai tyrimo metu nebūtinai mokysis iš šių leksikos sąsiuvinio, be to, šiuos žodžius gali jau mokėti ar semestro metu išmokyti iš kitų vadovėlių ar knygų.

⁴ Tyrimo sudarymo eiga ir vertinimas plačiau aprašomi 2.1 skyriuje.

testuojamųjų ir pagal jų pastabas pakoreguoti tyrimo įrankį. Sėkmingai atliktas lietuvių kalbos gimtakaičio testas parodė, kad tyrimo įrankis yra ne per sunkus.

4. Atlikti tyrimą su tiksline grupe, tyrimo duomenis išanalizuoti ieškant atsakymo į klausimus:
 - 4.1. Koks yra tiriamųjų gebėjimas atpažinti pagrindinę žodžio reikšmę?
 - 4.2. Kaip atsiskleidžia žodyno gylis daugiareikšmio žodžio reikšmių produkcijos komponentas?
 - 4.3. Kaip žodyno gylis atsiskleidžia per derivatų produkciją?
 - 4.4. Kaip žodyno gylis atsiskleidžia per kolokacijų produkciją?
 - 4.5. Kaip žodyno gylis susijęs su žodyno dydžiu?
5. Siekiant nustatyti, kaip keičiasi žodyno gylis komponentai po tam tikro mokymosi laiko, palyginti tęstinio tyrimo respondentų pirmo ir antro testo atliktis ir atsakyti į klausimą, kurie komponentai keičiasi arba nesikeičia, be to, pateikti įžvalgų, kas gali nulemti žodyno gylis pokyčius.
6. Šiame darbe aprašoma tyrimo rezultatus palyginti su Schmitt'o (1998) ir González-Fernández (2017) žodyno gylis tyrimais ir pateikti įžvalgų, ar galima manyti, kad nesvarbu, kokios kalbos mokomasi, žodyno gylis įsisavinimo procesai yra panašūs.

Tiriamoji medžiaga ir metodai. Šio tyrimo **medžiaga** sudaro 9 Lituaništinė studijų katedros studentų testo atliktys: 6 iš šių studentų studijavo 2020 m. rudens semestre, o 3 – 2021 m. Žiemos kursuose. Du iš tiriamųjų siekė B2 lygio, o 6 – C1 lietuvių kalbos mokėjimo lygio. Be to, pabrėžtina, kad dalis tyrimo buvo ir tęstinė, t. y. 3 respondentai, mokėsi 2020 m. rudens semestro kursuose, buvo testuojami du kartus – semestro pradžioje ir pabaigoje, siekiant išsiaiškinti, kaip pakito žodyno gylis. Kiti 6 respondentai, testą atliko vieną kartą, taigi buvo analizuojamas jų lietuvių kalbos kaip svetimšios žodyno gylis konkrečiu tiriamuoju momentu. Paminėtina, kad mažas respondentų kiekis yra dažnas tęstiniuose tyrimuose: Schmitt'o (1998) tyrime taip pat dalyvavo 3 respondentai.

Tiriamosios medžiagos rinkimo įrankį sudarė⁵:

- I. Žodyno gylis testas: 4 užduotys, susijusios su žodžių daugiareikšmiškumu, pagrindine žodžio reikšme, derivatais, kolokacijomis); šis įrankis darbo autorės sudarytas su tikslingai atrinktais 11 žodžių (žr. 2.1.1 sk.).
- II. Žodyno dydžio testas (perimta iš Vilkienė et al. 2019: 78–79), kuris pasitelktas tam, kad būtų galima atsakyti į klausimą, kokią įtaką žodyno dydis daro žodyno gyliui (žr. 1.2 sk., 2.1.2.5 sk., 2.2.6 sk., 2.2.7.2 sk.).

⁵ Visas tyrimo įrankis pateikiamas priede.

III. Sociolingvistinis klausimynas, kuriuo siekta išsiaiškinti testuojamųjų amžių, mokamas kalbas, gimtąją kalbą, kiek laiko respondentas gyvena Lietuvoje ir kiek laiko mokosi lietuvių kalbos.

Darbo **metodinė prieiga** yra statistinė analizė, atliekama pasitelkiant *RStudio* (versija 1.4.1106) programą. Tiriama medžiaga buvo analizuojama tokiais metodais: atliktas *Kruskal-Wallis* testas, *Wilcoxon* testas, *Wilcoxon paired samples* testas, koreliacijos testas *Spearman* metodu; taip pat buvo braižomos stačiakampės bei sklaidos diagramos. Be to, buvo atliekama ir duomenų aprašomoji statistinė analizė, pasitelkus *MS Excel* lentelines skaičiuokles. Visi atlikčių duomenys buvo analizuojami pagal iš anksto nustatytus kriterijus ir lyginami bei apibendrinami. Taigi kiekybiniai metodai buvo derinami ir su aprašomąja duomenų analize.

Darbo struktūra. Šį darbą sudaro teorinė ir tiriama dalys. Teorinėje dalyje aptariama žodyno, arba mentalinio leksikono, samprata, apibūdinamas žodyno gylis ir kaip jis susijęs su žodyno dydžiu, išskiriami žodyno gylio lygmenys. Tiriamojoje dalyje nuodugniai aprašoma tyrimo metodika, tyrimo įrankio parengimas, tiriamųjų grupė, o vėliau kiekvienos užduoties rezultatai analizuojami atskirai: atliekama visuminių ir dalinių žinių analizė, jų palyginimas, produkcinų žinių testų rezultatų palyginimas, bandoma sudaryti implikacinę žodyno gylio komponentų seką, aprašoma žodyno gylio ir dydžio koreliacija, lyginami tęstinio tyrimo dalyvių pirmo ir antro testo rezultatai ir samprotaujama, kaip prie žodyno gylio pokyčio prisidėjo žodyno dydžio pokytis. Darbe yra 12 paveikslų ir 4 lentelės. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados, 76 punktų literatūros sąrašas ir 1 priedas.

Padėka. Šio darbo autorė nuoširdžiai dėkoja Lituaništinų studijų katedros dėstytojoms Justinai Bružaitėi-Liseckienei, Donatai Katinaitei, Joanai Pribušauskaitei, Virginijai Stumbrienei ir Aušrai Valančiauskienei, pasidalijusioms informacija apie tyrimą su savo studentais ir priėmusioms į savo paskaitas.

1. Teoriniai žodyno gylio tyrimo pamatai

1.1 Mentalinis leksikonas / žodynas

1.1.1 Mentalinio leksikono samprata

Nors, kaip jau buvo minėta įvade, mentalinio leksikono, arba žodyno⁶, tyrimų yra atlikta nemažai, tačiau retai kada tiksliai apibrėžiama, kas yra tas mentalinis leksikonas. Kaip pastebi Gonia Jarema ir Gary'is Libben'as, „retas straipsnis prasideda nuo žodžių „Mentalinis leksikonas – tai...“ (Jarema, Libben 2007: 1–2). Taip yra dėl to, kad mentalinis leksikonas – tai konstruktas, o konstruktus sunku ne tik apibrėžti, bet negalima tiesiogiai tirti ir išmatuoti (LTŽ 2012: 109). Vis dėlto šiame skyriuje pateikiama nusistovėjusi mentalinio leksikono samprata.

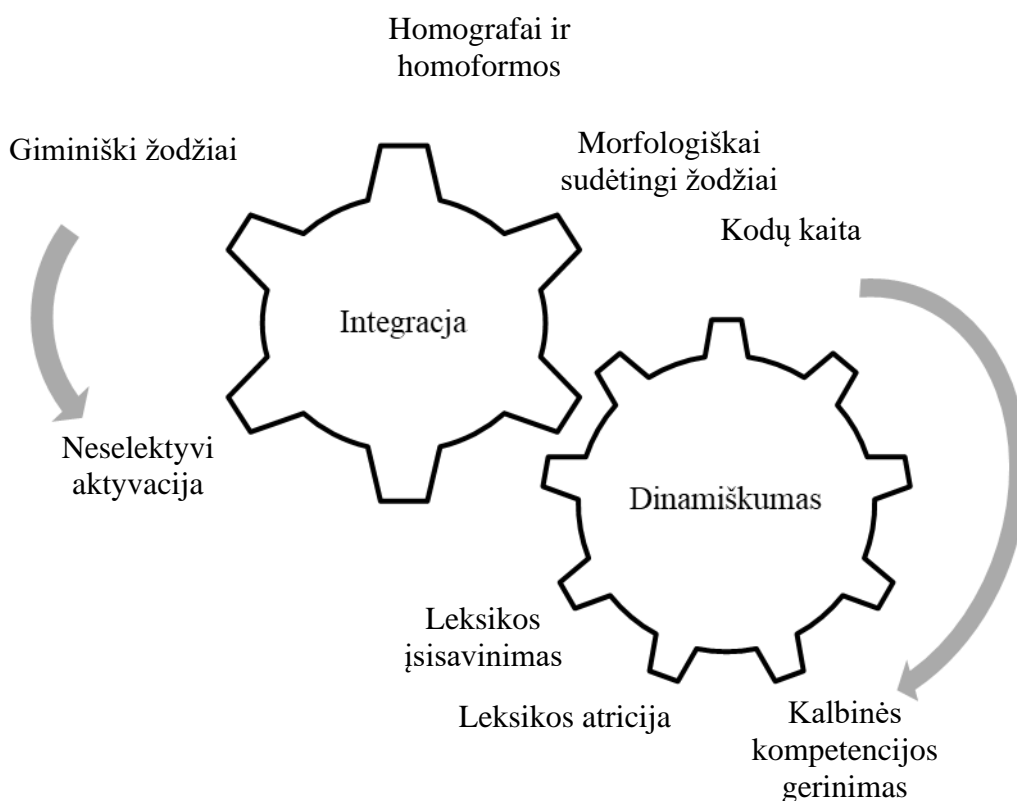
Pradėti reiktų nuo to, kad mentalinis leksikonas dažnai yra sulyginamas su leksikografų sudaromu žodynu (plg. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*) ir apibūdinamas kaip „žodžių saugykla“ (Aitchison 2012: 11). Tačiau atmintyje kaupiami žodžiai nėra saugomi lygiai taip, kaip fiksuojami žodynuose. Tradiciniame žodyne žodžiai dažniausiai surašomi abėcėlės tvarka ir pateikiama palyginti mažai informacijos apie patį žodį (ibid.: 3–17). Mentaliniame leksikone, priešingai nei tradiciškai suprantamame žodyne, kiekvienas žodis neegzistuoja pats vienas, o yra kurio nors žodžių lizdo dalis (pvz., *sveikas, sveikata, sveikuolis*), su kitais žodžiais susijęs leksine reikšme (pvz., *būseną, stiprus, nesergantis*) ar yra pastoviųjų žodžių junginių (angl. *formulaic language*) dalis (pvz., *sveikas protas*) (Schmitt 2014: 914). Ray'jus Jackendoff'as pabrėžia, kad leksikonas yra ilgalaikėje atmintyje esanti žodžių saugykla, iš kurios, pasitelkiant gramatiką, konstruojamos frazės ir sakiniai (Jackendoff 2002: 130). Kitaip tariant, žodynas nėra atsiejamas nuo gramatikos: saugoma ne tik žodžio reikšmė (semantika), bet ir asociacijos, kolokacijos ir koligacijos⁷. Nors žodynas dažnai suprantamas kaip „visi kalbinės bendruomenės mokami žodžiai“ (Murphy 2010: 4), tačiau minėtieji aspektai atskleidžia platų požiūrį į mentalinį leksikoną ir parodo jo daugiaklodiškumą. Be to, mentalinis leksikonas suprantamas ne kaip atskiras kalbos modulis, bet išvelgiamos sąsajos su morfologija ir sintakse.

Kadangi šiame darbe tiriamas lietuvių kalbos kaip svetimšios žodynas, svarbu aptarti ir daugiakalbio mentalinio leksikono sampratą. Daugiakalbiame mentaliniame leksikone kaupiami kelių kalbų žodžiai, tačiau nėra vieningos nuomonės, kaip tiksliai tai vyksta. Vyrauja du požiūriai, kaip aktyvuojami K1 ir K2 mentaliniai leksikonai. Pagal selektyvų požiūrį, daugiakalbiai žmonės aktyvuoja tik žodžius kandidatus, kurie sutampa su perduodamos informacijos kalba (receptijos

⁶ Šiame darbe sampratos *mentalinis leksikonas* ir *žodynas* vartojamos sinonimiškai.

⁷ Koligacija – gramatinė raiška (Marcinkevičienė 2010: 63), atskleidžianti ir gramatinį valentingumą (ibid.: 59).

metu) ir yra tuo metu vartojama (produkcijos metu) (van Hell, Tanner 2012: 149). Kitais žodžiais tariant, jei skaitomas tekstas yra parašytas lietuvių kalba, tai anglų kalbos gimtakalbis skaitydamas šį tekstą aktyvuos tik savo lietuvių kalbos leksikoną, t. y. jis aktyvuos tik aktualų leksikoną. Neselektyvusis požiūris, priešingai, teigia, kad žodžiai yra aktyvuojami abiejose (ar daugiau) mokomose kalbose (ibid.), t. y. asmuo, kuriam lietuvių kalba yra svetimoji kalba, skaitydamas ar kalbėdamas lietuviškai aktyvuos ir savo gimtosios kalbos ar kitų mokamų kalbų žodyną. Atlikti tyrimai labiau pagrindžia neselektyvųjį požiūrį, yra teigiama, kad visos mokamos kalbos yra aktyvuojamos net tada, kai socialinis ir kalbinis kontekstas reikalauja tik vienos kalbos (Dijkstra 2009: 179–201). Tai reiškia, kad atsiradus stimului, daugiakalbis asmuo aktyvuoja tiek savo K1, tiek K2 leksines žinias. Paminėtina, kad daugiakalbis žodynas yra labai dinamiškas ir takus, kintantis, o prie jo pokyčių prisideda integracijos veiksniai. Ši dinamiškumo ir integracijos sąranga mentaliniame leksikone pavaizduota 1 paveiksle.



1 pav. *Dinamiškumas ir integracija dvikalbio mentaliniame leksikone*⁸ (vgl. Libben, Goral, Libben 2017: 1–5)

1 pav. matyti, kad daugiakalbiame mentaliniame leksikone veikia dinamikos ir integracijos procesai. Vykstant neselektyviai aktyvacijai aktyvuojama tiek K1, tiek K2 leksika, fiksuojami tarp

⁸ Čia ir toliau vertė šio darbo autorė.

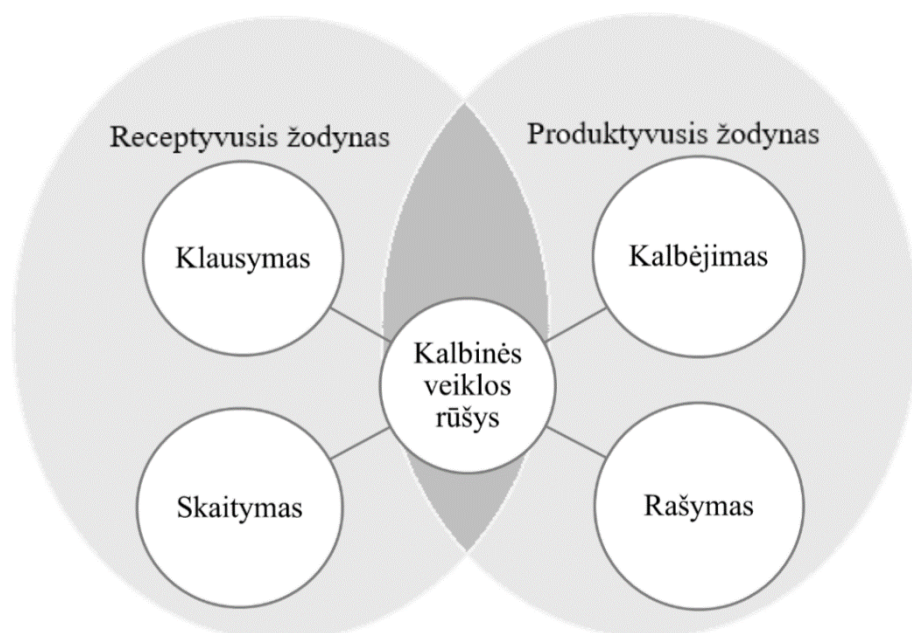
šių kalbų giminingi žodžiai, kurie kalbose gali sutapti visiškai (artima forma, sutampa reikšmė, pvz., la. *nakts* ir lie. *naktis*) arba dalinai (forma panaši, tačiau atsiranda reikšmės niuansų, pvz., isp. *Colegio* ‚mokykla, institutas‘ ir angl. *college* ‚koledžas, aukštoji mokykla‘). Homografi (vienodai rašomi žodžiai, pvz., angl. *so* ‚taigi‘ ir it. *so* ‚žinau‘) ir homoformos (lie. *laiko* vienaskaitos kilmininkas ir *laiko* esamojo laiko 3 asmuo) veikia tiek K1 lygmeniu, tiek atskirai kiekvienoje kalboje. Taip pat svarbi ir žodžio morfeminė kompozicija: atpažįstamos skirtingos morfemos, joms priskiriamos reikšmės, pvz., lie. *nam-as*: atpažįstama šaknis *nam-* ir galūnė *-as*, suteikianti informacijos apie žodžio linksnį, skaičių ir giminę. Dinamiškumas, arba pokyčiai mentaliniame leksikone, atsiranda įsisavinant naują leksiką arba tiesiog gerinant kalbinę kompetenciją. Prie dinamiškumo priskiriama ir kodų kaita (angl. *code switching*), t. y. „pakaitinis dviejų ar daugiau kalbinių kodų vartojimas viename pokalbio epizode, kai pereinama nuo vieno prie kito kalbinio kodo vidury sakinio ar didesnės teksto atkarpos dėl pokalbio tematikos, tikslo, socialinio konteksto, parodytą solidarumą su kitu pokalbio dalyviu, socialinę distanciją ar dėl kitų motyvų“ (LTŽ 2012: 96). Paminėtina, kad ilgainiui vartojant tik vieną iš mokamų kalbų, kitos ar kitų mokamų kalbų ištekčiai gali būti veikiami atricijos, pvz., gali atsirasti leksikos produkavimo sunkumų, t. y. kalbančiajam gali būti sunkiau parinkti tinkamą žodį, jo kalbėjime gali atsirasti daugiau pauzių, kalbėjimas tampa mažiau rišlus (Schmid, Jarvis 2014: 729–730). Taigi, skirtingų kalbų žodynai yra susipynę ir veikia vienas kitą, o ne egzistuoja atskirose saugyklose. Akcentuotina ir tai, kad skirtingų kalbų leksikonai gali veikti paraleliai vienu metu (Blumenfeld, Marian 2013), nors aktyvuojama tik viena kalba. Šie procesai pagrindžia šio skyriaus pradžioje iškeltą mintį, kad mentalinis leksikonas yra kompleksiškas konstruktas.

Paminėtina, kad ne visas mentalinis žodynas yra naudojamas tuo pat metu ir toms pačioms kalbinės veiklos rūšims. Dėl šios priežasties yra skiriamos dvi jo rūšys: receptyvusis, arba pasyvusis, žodynas ir produktyvusis, arba aktyvusis, žodynas. Be to, mentalinį leksikoną galima išmatuoti dviem matais, sąveikaujančiais tarpusavyje: žodyno gyliu ir žodyno dydžiu. Minėtosios mentalinio leksikono rūšys plačiau aptariami kitame skyriuje (1.1.2 sk.), o matai – 1.2 skyriuje.

1.1.2. Receptyvusis ir produktyvusis žodynas

Atlikdami su mentaliniu leksikonu susijusius tyrimus, mokslininkai pastebėjo, kad kai kurie žodžiai yra geriau suaktyvinami receptinėje kalbinėje veikloje (klausant ir skaitant), o kai kurie labiau vartojami produkcinėje kalbinėje veikloje (kalbant ir rašant). Dėl šios priežasties žodynas yra skirstomas į dvi rūšis pagal kalbinę veiklą: skiriamas receptyvusis (angl. *receptive vocabulary*) ir produktyvusis žodynas (angl. *productive vocabulary*) (Henriksen 1999, Nation 2001, Schmitt 2004, 2014).

Receptyvusis žodynas pasitelkiamas atpažįstant skaitomo ar girdimo žodžio reikšmę, bet suprantami žodžiai nėra vartojami produktyviai, t. y. kalbant ir rašant. Mokantis receptyviojo žodyno dažniausiai išmokstama forma, pateikta mokytojo, bet receptyvųjų žodyną gali plėsti ir pats mokinys, tikslingai, sąmoningai skaitydamas tekstus (Webb 2005: 49). Į receptyvųjų žodyną patenka ir tie žodžiai, kuriems besimokantysis gali priskirti sinonimus (Webb 2008). Žodžius, esančius produktyviajame žodyne, besimokantysis gali pats produkuoti: taisyklingai užrašyti ar ištart. Būtent produktyviajame žodyne saugomais žodžiais kalbos mokinys gali reikšti savo mintis bei jausmus ir būti suprastas kitų (Webb 2005 iš Maskor 2016: 264). Be to, pastebima, kad didžioji dalis žodyno yra išmokstama receptyviai – skaitant ar klausantis (Webb 2005: 33), todėl, ypač žemesniuose kalbos mokėjimo lygiuose, receptyvusis žodynas yra didesnis nei produktyvusis. Galima daryti išvadą, kad besimokantiems tikslinės kalbos, ypač žemesnio lygio, yra lengviau suprasti tekstus (rašytinius ir sakytinius) nei juos produkuoti, nes jų receptyvusis žodynas yra didesnis. Kadangi receptyvusis žodynas nėra aktyviai vartojamas, jis dar vadinamas pasyviuoju, o produkcinis – aktyviuoju. Vis dėlto, nors šios žodyno rūšys dažnai yra priešingos, žodžiai iš pasyviojo žodyno gali pereiti į aktyvųjų „ir atvirkščiai: jeigu žodis nebevartojamas kalbant ir rašant, jis tampa pasyviojo žodyno elementu“ (LTŽ 2012: 149–150). Receptyviojo ir produktyviojo žodyno samprata, išryškėjanti iš minėtų teorinių šaltinių vaizduojama šio darbo autorės sudarytame 2 paveiksle.



2 pav. Receptyvusis ir produktyvusis žodynas ir kalbinės veiklos rūšys

Nors galima išskirti pasyviojo ir aktyviojo žodyno bruožus, riba tarp šių žodyno rūšių nėra griežta. Tai matyti 2 paveikslo schemeje: receptyvusis ir produktyvusis žodynai dalinai sutampa,

abu gali apimti visas kalbinės veiklos rūšis. Vis dėlto, vieningai nesutariama, ar tarp produktyvaus ir receptyviojo žodyno yra aiški dichotomija, ar šios sampratos turėtų būti suvokiamos kaip esančios viename kontinuume (Laufer, Goldstein 2004: 405). Pastarajam siūlymui pritaria Francine'a Melka-Teichroew (1982, 1997) teigdama, kad besimokančiajam išmokstant daugiau apie leksinius vienetus (žinant ne tik jų leksinę reikšmę, bet ir kolokacijas, koligacijas ir pan.), šie palaipsniui pereina iš receptyviojo žodyno į produktyvųjį. Vis dėlto, dar nėra nustatyto aiškaus slenksčio, kada šis pokytis įvyksta (Laufer, Goldstein 2004, Schmitt 2010), tik aišku, kad receptyvusis ir produktyvusis žodynai gali iš dalies sutapti.

Kaip jau buvo minėta (žr. 1.1.1 sk.), žodynas nėra statiškas, nuolat kinta, todėl ir žodžiai gali tapti aktyviau ar pasyviau vartojami, taip pat žodžiai gali būti vartojami tiek produkcinėje, tiek recepcinėje kalbinėje veikloje. Paminėtina, kad tirti mentalinį žodyną nėra lengva, o dažniau renkamasi analizuoti receptyvųjį žodyną (pvz., Waring 1997, Brysbaert, Stevens, Mandera, Keuleers 2016), „nes produkcijos žodyno dydžiui išmatuoti dar nėra sukurtų patikimų įrankių“ (Miškinytė, Vilkienė 2020: 64). Vis dėlto, šiame tyrime bandoma atsižvelgti tiek į receptyvųjį, tiek į produktyvųjį žodyną tiriant žodyno gylį. Atliekant šiame darbe aprašomą tyrimą receptyviai tiriamas žodžio formos ir reikšmės santykis, t. y. testuojamųjų prašoma parinkti tinkamą žodžio reikšmę (Pagrindinės reikšmės užduotis, žr. 2.1.2.2 sk.). Tiriant produktyvųjį žodyną, prašoma surašyti žinomas testuojamų žodžių reikšmes (Daugiareikšmiškumo užduotis, žr. 2.1.2.1 sk.), į sakinį įrašyti su pagrindiniu žodžiu darybiniais saitais susijusį žodį (Derivatų užduotis, žr. 2.1.2.3 sk.) ir įrašyti tiriamojo žodžio kolokatą (Kolokacijų užduotis, žr. 2.1.2.4 sk.). Be žodyno gylio dar tiriamas ir žodyno dydis, kuris parodo receptyvųjį žodyną. Žodyno dydis šiame darbe pasitelkiamas ieškant, kokią įtaką žodyno dydis daro žodyno gyliui (žr. 2.2.6 sk.). Vis dėlto, pirmiau reiktų šiuos mentalinio leksikono matus – gylį ir dydį – aptarti plačiau. Tai daroma kitame skyriuje.

1.2 Žodyno matai: žodyno dydis ir gylis

Kaip jau buvo minėta ankstesniuose skyriuose, mentalinis žodynas yra kompleksiškas konstruktas. Mentaliniame leksikone gali būti talpinama tūkstančiai vienos ar skirtingų kalbų žodžių. Saugomos ne tik žodžių reikšmės, bet ir ryšiai tarp jų, suvokiamos asociacijos. Norint geriau suprasti ir iširti mentalinį leksikoną, tyrėjai atskiria du žodyno matus (Schmitt 2014: 913–914):

- žodyno dydį (angl. *vocabulary size, breadth*), t. y., kiek žodžių yra žinoma,
- žodyno gylį (angl. *vocabulary depth*), t. y., kaip gerai šie žodžiai yra mokami.

Nors šie du žodyno matai dažnai yra išskiriami, kai kurie tyrimai rodo, kad žodyno dydis ir gylis koreliuoja tarpusavyje (Schmitt 2014: 913–914), todėl žodyno dydis gali atspindėti žodyno gylį (žr. 2.2.6 sk.). Dėl šios priežasties ir šiame darbe aprašomame tyrime buvo pasitelktas ir žodyno dydžio testas. Vis dėlto kiti tyrimai atskleidžia, kad matuojant žodyno gylį galima paaiškinti daugiau žodyno aspektų nei matuojant tik dydį (Qian, 1999, 2000), o tai padeda suprasti, kokie mentaliniai procesai dalyvauja mokantis leksikos.

Žodyno dydį gana lengva suvokti – tai žinomų leksinių vienetų skaičius (Schmitt 2014: 915), įprastai skaičiuojamas pagal atpažintas žodžio formas ir joms priskiriamas reikšmes. Anglų kalboje tiriant žodyną naudojamas Žodyno lygio testas (angl. *Vocabulary Levels Test*, Schmitt, Schmitt ir Clapham 2001), Žodyno dydžio testas (angl. *Vocabulary Size Test*, Nation 2006) ir TAIP/NE, arba X_Lex, testai (Meara, Milton 2003) ir Y_Lex testai (Meara, Miralpeix 2006). Kartais testų pranašumai yra derinami tarpusavyje, pvz., tiriant lietuvių kalbos žodyną buvo derinami LexTALE, ir X / Y_LEX (Vilkienė et al. 2019). Visi minėtieji testai leidžia pamatuoti besimokančiųjų žodyno dydžio žinias, prireikus, gali padėti suskirstyti mokinius pagal lygius ir turi kitų pedagoginių taikymo galimybių. Dėl žodyno dydžio testų pobūdžio, galima tirti didelį skaičių leksinių vienetų, bet „jei kalbos vartotojas žino žodžio reikšmę, dar jokių būdu nereiškia, kad jis gali kompetentingai tą žodį vartoti įvairiuose kontekstuose“ (Vilkienė et al. 2019: 22). Tokią kompetenciją gali atskleisti žodyno gylis.

Kaip teigia mokslininkai John'as Read'as (1993: 357), Miao Li ir Jonh'as R. Kirby'is (2015:1), žodyno gylis – tai žodžio žinių turtingumas, žodyno kokybė. Kitaip tariant, žodyno gylis apima tiek individualius leksinio elemento aspektus (žodžio reikšmę, derivatus, kolokacijas), tiek holistinėje plotmėje egzistuojančias asociacijas, pragmatinius aspektus, žodžių vartojimą įvairiuose kontekstuose ir pan. 2001 m. Paul'as Nation'as pateikė sąrašą komponentų⁹, nurodančių, ką reiškia mokėti žodį, t. y., kokie yra žodyno gylio komponentai (žr. 1 lent.).

⁹ Kai kurių tyrėjų šis sąrašas dar vadinamas žodžio žinių taksonomija (plg. González-Fernández 2017, LaBonte 2019).

1 lentelė. Žodžio žinių gylio komponentai (pagal Nation 2013: 49)

		Recepcija	Produkcija
Forma	Sakytinė	Kaip žodis skamba?	Kaip žodis tariamas?
	Rašytinė	Kaip žodis atrodo?	Kaip žodis rašomas ir užrašomas paraidžiui?
	Žodžio dalys	Kurios žodžio dalys yra atpažįstamos?	Kurios žodžio dalys reikalingos reikšmei išreikšti?
Reikšmė	Forma ir reikšmė	Ką žodis reiškia?	Kuri žodžio forma išreiškia šią reikšmę?
	Konceptas ir referentai	Kas įtraukiama į konceptą?	Kas yra šio koncepto referentai?
	Asociacijos	Kokius kitus žodžius primena?	Koks kitas žodis gali būti pavartotas vietoje šio?
Vartojimas	Gramatinės funkcijos	Kokiuose modeliuose žodis pasitaiko?	Kokiuose modeliuose reikia vartoti šį žodį?
	Kolokacijos	Su kokiais žodžiais ar žodžių rūšimis šis žodis eina kartu?	Kokius žodžius ar žodžių rūšis reikia vartoti su šiuo žodžiu?
	Vartojimo suvaržymai	Kur, kada ir kaip dažnai galima susidurti su šiuo žodžiu?	Kur, kada ir kaip dažnai šį žodį vartoti?

Nation'as, turėdamas omenyje recepcinių ir produkcinių žinių skirtį, pateikė tris pagrindines žodžio žinių kategorijas – formą, reikšmę ir vartojimą, – kurios dar skyla į devynis komponentus, parodančius žodžio žinių gylį. Žinios apie sakytinę žodžio formą padeda suprasti išgirstą žodį, atkreipiant dėmesį į tarimą, kirtį ir intonaciją, o žinios apie rašytinę formą leidžia atpažinti ir produkuoti žodžius raštu, o prireikus, ir paraidžiui. Prie formos priskiriamos ir žodžio dalys, t. y. gebėjimas atskirti reikšmines žodžio dalis (šaknis, afiksus) ir pagal jas kurti naujus žodžius ar formas. Reikšmės komponente susisieja žodžio semantika ir žodžio forma, žodžio semantinių ryšių tinklai. Į reikšmės kategoriją pateka ir homonimai, homografai ir homofonai (Nation 2013: 76), kuriuos atskiriant reikia išmanyti kiekvieno žodžio referentus. Žodžio vartojimo komponentas atskleidžia gramatines funkcijas, žodžio kalbos dalis ir gebėjimą keisti žodžio kalbos dalis, taip pat artimųjų ir tolimųjų kolokacijų lauką, t. y. modelius, konstrukcijas (angl. *patterns*), kuriuose tas žodis vartojamas. Žodžio vartojimo išmanymas įtraukia ir žodžio dažnumą, registrą, kuriame žodis vartojamas, kontekstą ir sociokultūrinę kompetenciją (ibid.: 84).

Pagal Nation'o žodyno gylio komponentus yra atlikta nemažai tyrimų, pvz., Batia Laufer ir Zahava Goldstein (2004) tyrė formos ir reikšmės santykį, derivatus analizavo Michael'as J. Kieffer'is ir Nonie K. Lesaux (2012), o Tess'a Fitzpatrick kartu su Cristina Izura (2011) tyrė K1 ir K2 kalbos asociacijas. Pastebėtina, kad nors Nation'as pateikia itin platų ir išsamų žodžio žinių aprašą, bet jame neišryškinami santykiai tarp komponentų (González-Fernández 2017: 17,

González-Fernández, Schmitt 2020: 482). Tai atsispindi ir minėtuose tyrimuose, kuriuose analizuojami atskiri komponentai, tačiau neieškoma ryšių tarp jų. Lieka neaišku, kaip žodyno gylio komponentai yra susiję vienas su kitu (pvz., ar daugiareikšmiškumo išmanymas pagerina kolokacijų žinias?), kurie komponentai įgyjami pirmiau (pvz., ar žodžio derivatai išmokstami pirmiau nei kolokacijos?), kokia skirtingų komponentų įtaka leksikono konstruktui (pvz., ar žodžio ir reikšmės ryšys paaiškina žodyno variantiškumą?) (González-Fernández 2017: 17–18). Tam, kad ryšiai būtų atrasti ar paaiškinti, reiktų atlikti kelių komponentų tyrimus, tačiau tokių tyrimų nėra atlikta daug. Šiuo požiūriu paminėtini Stuart'o Webb'o tyrimai (2005, 2007), kuriuose japonų studentai buvo mokomi 10-20 netikrų žodžių. Webb'as tyrė šių leksinių vienetų produkciją ir recepciją, atsižvelgdamas į skirtingus komponentus: 1) rašytinę formą, 2) reikšmės ir formos ryšį, 3) sintaksę, 4) gramatines funkcijas (žodžių dalis) ir 5) asociacijas. Webb'o tyrimai atskleidė, kad ortografija (žodžio rašytinė forma) buvo išmokstama greičiausiai, o kitų komponentų mokėjimo lygis priklausė nuo užduočių, skirtų žodžiams išmokti, tipo. Paminėtina, kad pirmąjį žodyno gylio tyrimą, kuriame buvo bandoma atrasti ryšius tarp žodyno gylio komponentų, atliko Schmitt'as 1998 m. Nors Schmitt'ui aiškių ryšių tarp komponentų nepavyko rasti, tai 2017 m. padarė González-Fernández. Kadangi minėtieji tyrimai šiame darbe konceptualiai pakartojami, jų rezultatai aptariami kitame skyriuje.

Apibendrinant žodyno matų skyrių, svarbu išskirti, kad šio darbo centre – žodyno gylio komponentai: pagrindinės reikšmės recepcija, daugiareikšmiškumas, darybiniai saitai ir kolokacijos. Kadangi kiti tyrimai rodo, kad žodyno gyliui daro įtaką žodyno dydis, pastarasis žodyno matas taip pat įtraukiamas į tyrimą. Plačiau tyrimo įrankis ir tiriamų žodyno gylio komponentų užduotys aprašomos 2.1 skyriuje.

1.3. Konceptualiai kartojami tyrimai

Šiame skyriuje aptariami Schmitt'o (1998) ir González-Fernández (2017) daugiakomponentiniai žodyno tyrimai. Tai daroma ne tik dėl šių tyrimų išskirtinumo, bet ir dėl to, kad, kaip jau buvo minėta darbo Įvade, šiame darbe jie yra konceptualiai pakartojami, galima sakyti, kad šie tyrimai įkvėpė šio darbo autorę imtis lietuvių kalbos kaip svetimšios žodyno gylio komponentų analizės. Konceptualaus pakartojimo (angl. *constructive, conceptual replication*) tyrime išbandomos tos pačios teorinės idėjos ar hipotezės kaip pirminiame tyrime, bet tiriamos skirtingos populiacijos, kintamieji, matavimo įrankiai (Berkel, Crandall 2018). Šiame darbe tikrinama, ar 1998 m. Schmitt'o anglų kalbos atžvilgiu iškeltos idėjos pasitvirtina tiriant lietuvių kalbą kaip svetimąją. Šio darbo tyrimo įrankis konstruojamas pagal González-Fernández (2017) disertacijos tyrimą, kuriuo ji analizavo žodyno gylio komponentus, atsižvelgusi į žodyno

įsisavinimą (angl. *acquisition*) ir konceptualizavimą. Šie daugiakomponentiniai tyrimai aprašomi tolimesniuose poskyriuose.

1.3.1. Schmitt'o (1998) tyrimas

Vienas pirmųjų daugiakomponentinį žodyno tyrimą atliko Schmitt'as 1998 m. Jis atliko tęstinį tyrimą (angl. *longitudinal research*), kuriame dalyvavo trys respondentai, besimokantys Jungtinės Karalystės universitetuose ir išlaikę TEOFL testą. Tyrimo tikslas buvo ištirti laipsnišką svetimosios kalbos – anglų – žodyno įsisavinimą per vienerius metus ir atsakyti į klausimą, kaip kinta skirtingi žodyno komponentai. Schmitt'as tyrė 11-os žodžių produkciją atsižvelgdamas į keturis komponentus: žodžių 1) rašytinę formą, 2) derivatus, 3) asociacijas ir 4) daugiareikšmiškumą. Testuojamus žodžius Schmitt'as pasirinko po bandomojo tyrimo pagal tai, kiek jie buvo (ne)žinomi bandomojo tyrimo dalyviams. Pagrindiniame tyrime buvo testuoti 2 tiriamiesiems nežinomi žodžiai (*brood, spur*), 4 gana gerai žinomi žodžiai (*abandon, dedicate, illuminate, suspend*) ir 5 vidutiniškai gerai žinomi žodžiai (*circulate, convert, launch, plot, trace*). Visi tirti žodžiai buvo daugiareikšmiai. Buvo atlikti trys testavimai, kurių metu tyrėjas akis į akį žodžiu¹⁰ klausinėjo testuojamuosius. Tiriamųjų atsakymus vertino tik pats tyrėjas. Testuojamųjų buvo prašoma, kaip jau minėta, užrašyti girdimą žodį, pasakyti po tris testuojamų žodžių asociacijas, nurodyti, kuriai kalbos daliai priklauso tiriamasis žodis, ir pasakyti tris derivacines šių žodžių formas, be to, reikėjo įvardinti tris testuojamų žodžių reikšmes (pirmiausiai be užuominų, o jei jų reikėdavo, tyrėjas jas pateikdavo žodžiu).

Šiame tyrime buvo atskleista, kad respondentų rašyba beveik tolygiai gerėjo testuojamuoju periodu. Kaip pastebi Schmitt'as, „šie studentai, matyt, pasiekė aukštą gebėjimų lygį, leidžiantį jiems pasitelkus garso ir simbolio atitikmenis konstruoti fonologiškai taisyklingą nežinomų žodžių rašybą“ (Schmitt 1998: 302). Tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad įsisavinti skirtingas žodžio reikšmes respondentams buvo nelengva – per visą tyrimo laikotarpį daugiareikšmiškumo rezultatai liko beveik nepakitę (šios užduoties rezultatas išliko 72 %). Kita vertus, tokie rezultatai rodo, kad produktyviai mokamos daugiareikšmio žodžio reikšmės nėra lengvai pamiršamos – dažniau buvo pamiršamos receptyvosios žodžio žinios. Tai rodo, kad receptyvosios žinios veikiausiai nėra tokios gilios kaip produktyvosios, dėl to ryškesnė jų atricija. Tyrimas taip pat atskleidė, kad dviejų iš 3 respondentų asociacijų žinios bėgant laikui gerėjo ir priartėjo prie gimtakalbio asociacijų, o trečiojo respondento asociacijos liko nepakitusios. Pastebėtina, kad asociacijos gerėjo išmokstant daugiau žodžio reikšmių. Tiriant derivatus paaiškėjo, kad geriausiai įvaldytos buvo daiktavardžių ir

¹⁰ Tiriant rašytinę žodžio formą, tyrėjas tiriamąjį žodį išvardavo, o tiriamieji turėjo išgirstą žodį užrašyti. Kitų trijų komponentų tyrimas vyko tik žodžiu.

veiksmožodžių formos, o tai leidžia suponuoti, kad būdvardžiai irrieveiksmiai tikriausiai yra išmokstami vėlesniuose etapuose.

Žvelgiant į tai, kaip komponentai buvo įsisavinami per vienerius metus, pastebėta, kad skirtingi komponentai kito skirtingu tempu: vieni progresavo greičiau nei kiti. Be to, pastebėta, kad skirtingų komponentų ryšiai ir jų stiprumas varijuoja, bet Schmitt'ui (1998) ryšių ar hierarchinės įsisavinimo skalės tarp komponentų išskirti nepavyko. Vis dėlto, šis tyrimas – pirmasis tokio pobūdžio žodyno tyrimų lauke – paskatino tyrėjus apsvarstyti žodyno gylio komponentų svarbą žodyno įsisavinimo procese. Vis dėlto, svarbesnių komponentų tyrimų nebuvo atlikta. Praėjus beveik 20 metų nuo Schmitt'o tyrimo, išsamaus komponentų tyrimo ėmėsi González-Fernández (2017). Jos tyrimas aprašomas kitame poskyryje.

Kadangi žodyno gylio tyrimų Lietuvoje iki šiol nebuvo atlikta, šiame darbe nuspręsta remtis vienu pirmųjų daugiakomponentinių žodyno gylio tyrimų, t. y. aptariamu 1998 m. Schmitt'o vykdytu tyrimu. Iš šio tyrimo perimta tai, kad pakanka tirti nedidelį skirtingo vartojimo dažnumo žodžių (abiejuose tyrimuose tiriama po 11 žodžių) skaičių. Taip pat buvo perimta tęstinio tyrimo metodika, tik šiame darbe tęstinio tyrimo dalyviai buvo apklausiami du kartus, o ne tris. Be to, suprasta, kad žodyno gylio tendencijoms pakanka ir nedidelės imties respondentų (tiek šiame, tiek Schmitt'o tęstiniame tyrime analizuojamos trijų respondentų žodyno žinios). Pasakytina, kad Schmitt'o (1998) tyrimas buvo kritikuojamas, tad remiantis Pellicer-Sánchez (2019) pastabomis apie Schmitt'o (1998) tyrimo pakartojimo galimybes, šio darbo autorės nuspręsta tyrimo įrankį konstruoti remiantis González-Fernández (2017) tyrimu ir tyrimą vykdyti ne žodžiu, kaip tai darė Schmitt'as, o raštu. Taigi, konceptualiai pakartojamas Schmitt'o (1998) tyrimas, pakeičiant tyrimo įrankį ir testuojamąją kalbą, be to, testuojamieji sudaro homogeniškesnę grupę, nes visi mokėsi toje pačioje vietoje – lietuvių kalbos kursuose, rengiamuose VU Lituanistinių studijų katedroje.

1.3.2. González-Fernández (2017) tyrimas

González-Fernández (2017) tyrimas, spėtina, buvo įkvėptas Schmitt'o (1998). Vis dėlto, šis tyrimas nėra lygiai toks pats. González-Fernández (2017) tyrime dalyvavo dvi tiriamųjų grupės: 1) 144 ispanų kalbos gimtakalbiai, besimokantys anglų kalbos kaip svetimšios Ispanijoje ir JK, ir 2) 170 kinų, besimokančių anglų kalbos kaip svetimšios skirtingais lygiais ir studijuojančių įvairiuose Kinijos ir JK universitetuose. Kinų kalba buvo pasirinkta kaip atsvara ispanų kalbai, t. y. buvo siekiama pasirinkti kitą visiškai kitokią kalbą ir patikrinti, ar atsispindi ta pati implikacinė žodyno gylio komponentų skalė, ar žodyno gylis taip pat koreliuoja su žodyno dydžiu. Buvo tiriami keturi žodžio žinių komponentai: formos ir reikšmės ryšys, kolokacijos, derivatai ir daugiareikšmiškumas. Lyginant su Schmitt'u (1998), buvo atsisakyta tirti asociacijas, žodžių

rašytinę formą. Siekiant iširti gebėjimus atpažinti tiriamų komponentų bruožus ir šiuos komponentus produkuoti, González-Fernández sudarė testų rinkinį (angl. *test battery*), susidedantį iš 8 testų, arba užduočių, skirtų tirti skirtingiems žodžio žinių komponentams: 1) formos ir reikšmės produkcijos užduotis, 2) formos ir reikšmės atpažinimo užduotis, 3) derivatų produkcijos užduotis, 4) derivatų atpažinimo užduotis, 5) daugiareikšmių žodžių reikšmių produkcijos užduotis, 6) daugiareikšmių žodžių reikšmių atpažinimo užduotis, 7) kolokacijų produkcijos užduotis, 8) kolokacijų atpažinimo užduotis. Paminėtina, kad, kaip ir Schmitt'as (1998), González-Fernández tyrė ribotą žodžių skaičių. Tyrėja pasirinko 20 žodžių: 8 daiktavardžius (*development, season, bank, challenge, character, distinction, charm, draught*), 7 veiksmažodžius (*mean, close, employ, fulfil, grate, redeem, indent*) ir 5 būdvardžius (*hard, fresh, bright, broad, terminal*). Testiniai žodžiai skiriasi ilgiu, dažnumu, junglumu, taigi, buvo testuojami įvairūs žodžiai.

González-Fernández disertacijoje aprašyti penki tyrėjos atlikti tyrimai. Pirmame tyrime ji analizavo minėtų keturių komponentų įsisavinimo tvarką, eiliškumą. Nors šių komponentų žinios smarkiai varijavo tarp respondentų, tiek ispanų, tiek kinų grupei buvo sudaryta tokia komponentų įsisavinimo hierarchinė seka (González-Fernández 2017: 117):

Formos reikšmės atpažinimas > kolokacijų atpažinimas > daugiareikšmiškumo atpažinimas > derivatų atpažinimas > kolokacijų produkcija > formos-reikšmės produkcija > derivatų produkcija > daugiareikšmiškumo produkcija

Taigi, iš sekos matyti, kad pirmiausia išmokstamas recepcinis komponentų lygmuo: žodžio reikšmė, kolokacijos, gebėjimas atpažinti įvairias to paties žodžio reikšmes ir derivatus. Po recepcijos įsisavinama kolokacijų produkcija, pagrindinės reikšmės produkcija, derivatų ir daugiareikšmiškumo produkcija. Pabrėžtina, kad tiriant kinų studentų žodyno žinias buvo sudėliota tokia pati hierarchinė komponentų įsisavinimo seka kaip ir testuojant ispanakalbius respondentus. Tai grindžia prielaidą, kad gali egzistuoti universali komponentų įsisavinimo seka, nesvarbu kuri kalba yra asmens gimtoji kalba. Tokią prielaidą norėta tikrinti ir šiame darbe, tačiau to padaryti nepavyko, nes nebuvo įmanoma sudaryti implikacinės skalės (žr. 2.2.5 sk.).

Antrasis tyrimas atskleidė, kad ispanų kalbos gimtakalbių grupėje tirtus keturis komponentus labiausiai veikė testuojamų žodžių giminiškumas, bendrašakniškumas (angl. *cognate*) su kitais mokomais anglų kalbos žodžiais ir gimtosios kalbos – ispanų – kalbos žodžiais. Tokių veiksmių nepastebėta kinų grupėje, penktame tyrime. Tačiau abiejose grupėse žodžio žinioms įtaką darė žodžio vartojimo dažnumas ir asmens kalbos mokėjimo lygis.

Trečioje savo tyrimo dalyje, González-Fernández tikrino hipotezę, kad žodyno žinios yra taip tarpusavyje susipynusios, kad jų netgi negalima skirti į skirtingus komponentus. Šią idėją pagrindė ir penktasis mokslininkės tyrimas, atliktas testuojant kinų studentus. Abiejų grupių atlikčių analizė,

atlikta pasitelkus struktūrinių lygčių modeliavimą¹¹ (angl. *Structural equation modelling*). Šie skaičiavimai parodė, kad žodyno komponentų išskirti negalima. Taigi González-Fernández pasiūlė skirtingus žodyno žinių aspektus laikyti ne komponentais, o skirtingais vienadiemenio konstrukto žodžio žinių sudėtingumo lygiais (González-Fernández 2017: 249–252).

Kaip jau buvo minėta šio darbo Įvade ir 1.3.1 skyriuje, šiame darbe atliekamas konceptualus tarpusavyje susijusių Schmitt'o (1998) ir González-Fernández (2017) tyrimų pakartojimas. Konceptualiai pakartojamas ir González-Fernández (2017) tyrimas, pakeičiant testuojamąją kalbą iš anglų į lietuvių ir pasirenkant kitus testuojamuosius. Be to, naudojamos tik tos užduotys, kurios tinka tirti šiame darbe akcentuojamus žodyno gylio komponentus: pagrindinės reikšmės recepciją, daugiareikšmiškumą, derivatų ir kolokacijų produkciją.

1.3.2 Kitokie požiūriai į žodžio žinias: raidos ir leksinio tinklo teorijos

Šiame darbe remiamasi anksčiau aprašytu komponentiniu požiūriu į žodžio žinias ir žodyną, tačiau tai nėra vienintelis požiūris srities tyrimų lauke. Norint susidaryti bendresnę žodyno teorijos ir tyrimų vaizdą bei įsitikinti, ar komponentinis požiūris yra tinkamiausias šiam žodyno gylio tyrimui, derėtų aptarti ir kitas dvi teorines prieigas: raidos (angl. *developmental*) ir metaforines (leksinio tinklo ir leksinės erdvės). Kai kurios šių teorijų nuostatos bus tikrinamos ir šiame darbe, pvz., kad pirmiau susiformuoja žodyno dydis, o tik paskui gali atsirasti ir žodyno dydis. Be to, metaforinėje leksinio tinklo teorijoje manoma, kad apskritai jokio ryšio tarp žodyno dydžio ir gylio nėra, o metaforinėje leksinės erdvės teorijoje teigiama, kad žodyno gylis ir dydis kinta nepriklausomai vienas nuo kito. Akivaizdu, kad vyrauja įvairios nuomonės apie žodyno gylį ir dydį. Šiame darbe ieškoma, koks egzistuoja ryšys tarp žodyno gylio ir dydžio ir ar tikrai jokios koreliacijos negalima aptikti.

1.3.2.1 Raidos požiūris į žodžio žinias

Raidos požiūris atsirado kaip alternatyva, paprastesnis kelias žodyno gylio komponentų tyrimams. Remiantis šiuo požiūriu, žodyno dydis turi susikaupti pirmiau nei susiformuoti žodyno gylis (Fitzpatrick, Milton 2014: 8). Kitaip tariant, žodyno gylis, tiksliau – ryšiai tarp žodžių, apimantys asociacijas, žodžio vartojimo modelius ir kontekstus, gali atsirasti tada, kai žinoma pakankamai žodžių. Tokia teorija paskatino į šio darbo tyrimo įrankį įtraukti ir žodyno dydžio testą. Vienas pirmųjų apie žodžio žinių raidą ėmė kalbėti Edgar'as Dale'as (1965), sudaręs raidos schemą, leidžiančią testuojamiesiems sudėlioti testuojamus žodžius į keturias pakopas:

¹¹ Struktūrinių lygčių modeliavimas susideda iš skirtingų statistinių skaičiavimų. Šis modelis yra paremtas teorija (angl. *theory-driven*) ir naudojamas patvirtinti anksčiau sukurtą hipotetinį kintamųjų santykių modelį (Byrne 2011: 3–17). Šiuo metodu González-Fernández tikrino Nation'o (2001) pateiktą žodžio žinių komponentų teoriją.

I pakopa: Aš niekada nemačiau tokio žodžio.

II pakopa: Aš girdėjau šį žodį, bet nežinau, ką jis reiškia.

III pakopa: Aš atpažįstu žodį kontekste, jis susijęs su _____ .

IV pakopa: Aš žinau šį žodį.

Pagal šį modelį, pirmiausiai reikia gebėti atpažinti (angl. *recognize*) žodį, tik tada atsiranda žodžio formos ir reikšmės siejimas ir gali plėtotis kiti žodžio žinių aspektai. Vis dėlto, dar nėra tyrimų, kurie pagrįstų būtent tokią žodžio žinių raidą ir jų įtraukimą į mentalinį leksikoną (González-Fernández 2017: 19). Populiariausia raidos schema, paplitusi K2 žodyno tyrimuose yra Žodyno žinių skalė (angl. *Vocabulary Knowledge Scale, VKS*), sukurta T. Sima'os Paribakht ir Marjorie'ės Bingham Wesche (1993). Tokia hierarchinė žodžio išmokimo schema susideda iš penkių pakopų:

I pakopa: Žodis visiškai nepažįstamas.

II pakopa: Žodynas pažįstamas, bet reikšmė nežinoma.

III pakopa: Pateikiamas tinkamas sinonimas arba žodžio vertimas.

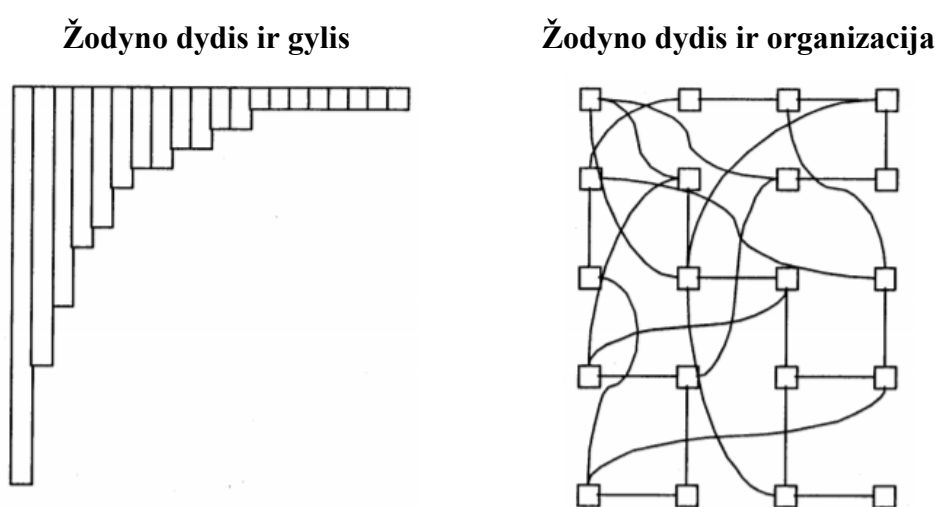
IV pakopa: Žodis semantiškai tinkamai vartojamas sakinyje.

V pakopa: Žodis semantiškai ir gramatiškai tinkamai vartojamas sakinyje.

Šis modelis peržengia žodžio formos ir reikšmės ribas, įtraukiant vartojimą: žodžio semantiką ir gramatines funkcijas (Fitzpatrick, Milton 2014: 9), t. y. įtraukiant tinkamos reikšmės parinkimą, gramatinius modelius, kolokacijas ir asociacijas. Toks modelis primena Nation'o (2001) pateikiamą žodžio žinių aprašą (žr. 1.2 sk.), ir leidžia suponuoti, kad Nation'o (2001) pateikiamas žodžio žinių aprašas yra ne tik komponentų sąrašas, bet ir tam tikra raidos seka (Fitzpatrick, Milton 2014: 9). Taigi, net ir vadovaujantis komponentiniu požiūriu į žodžio žinias, galima išvelgti raidą. Pabrėžtina, kad Paribakht ir Welsche schema apima tiek savianalizę (I ir II pakopoje patys testuojamieji įvertina turimas testinio žodžio žinias), tiek produkcinį žodžių vartojimą (III, IV ir V pakopose testuojamiesiems reikia tinkamai pavartoti žodžius). Nors šioje schemoje neskiriama daug dėmesio recepcinėms žinioms, šis modelis yra populiarus žodyno tyrimuose (pvz., Horst, Meara 1999, Milton 2008, Iqbal, Komal 2017). Vis dėlto, lyginant su komponentiniu požiūriu, raidos prieiga stokoja tikslumo: lieka neaišku, kaip ir kada išmokstami skirtingi žodžio žinių elementai (Fitzpatrick, Milton 2014: 9). Dėl šios priežasties komponentinė analizė išlieka pranašesnė, nes tiriant skirtingus komponentus, juos galima, pvz., sudėlioti hierarchine tvarka, t. y. sužinoti, kurie komponentai išmokstami pirmiau. Vis dėlto, raidos požiūriu teorijoje akcentuojama žodyno dydžio svarba žodyno gylio raidai. Tai tik dar labiau pagrindžia šio darbo idėją žvelgti į žodyno dydį analizuojant respondentų žodyno gylį.

1.3.2.2 Metaforinis požiūris į žodžio žinias

Prie metaforinio pobūdžio priskiriamos leksinio tinklo (angl. *lexical network*) ir leksinės erdvės (angl. *lexical space*) teorijos (Fitzpatrick, Milton 2014: 9–11). Leksinio tinklo požiūris taip pat atsirado kaip paprastesnė alternatyva daugiakomponentinei analizei, nes manyta, kad į žodyno apibrėžtį pridėjus daugiau komponentų, bus tik dar sunkiau suvokti žodyno konstrukta (Meara 1996). Vadovaujantis šiuo požiūriu, manoma, kad žodžiai yra „susijungę į milžinišką daugiadėmenį voratinklį“ (Aitchison 2012: 72), t. y. visi žodžiai yra tarpusavyje susiję tam tikrais ryšiais. Paul’as Meara ir Brent’as Wolter’is šią sampratą priešina šiame darbe anksčiau aptartiems žodyno matams – dydžiui ir gyliui, – siūlydami žodyno dydžio ir organizacijos alternatyvą. Ši priešprieša pavaizduota 3 pav.

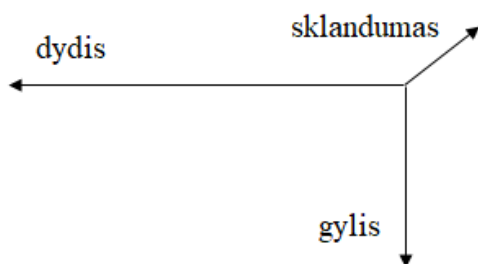


3 pav. Skirtingi požiūriai į žodyną (pagal Meara, Wolter 2004: 89)

Kairėje esančioje schemeje kiekvienas stulpelis vaizduoja išmokus žodžius, t. y. žodyno dydį, o stulpelio ilgis rodo to žodžio mokėjimo kokybę, t. y. žodyno gylį. Anot Meara’os ir Wolter’io (ibid. 88), šiame, kaip jie vadina, sąrašo modelyje (angl. *list model*) žodyno dydis neturi ryšio su žodyno gyliu. Kitais žodžiais tariant, vien dėl to, kad didėja žodynas, jo gylis nuo to nesikeičia. Ši mintis tikrinama šiame darbe: ar tikrai žodyno dydis neturi įtakos žodyno gyliui ir jų neįjungia joks ryšys. Dešinėje pusėje esančioje schemeje žodyno dydį, arba mokamus žodžius, atitinka kvadratai, o žodyno gylį, t. y. pagal šią schemą, organizaciją, – linijos, jungiančios žodžius. Pagal šį modelį, išmokus naują žodį, pasikeičia ir organizacija, priklausomai nuo to, kaip naujas žodis yra susijęs su jau mokamais. Taigi, plečiantis žodyno dydžiui, didėja ir žodyno gylis. Leksiniai vienetai bus įvaldomi tada, kai bus išvystytos tinkamos jungtys ir tinklai tarp žodžių mentaliniame leksikone (Meara 1997). Nors vadovaujantis šiuo požiūriu yra atlikta tyrimų (Meara, Wolter 2004, Wilks, Meara 2007, Schur 2007), teorijoje pastebima ir trūkumų, pvz., kritikuojamas

kolokacijų neįtraukimas (Fitzpatrick, Milton 2014: 11). Be to, kvestionuojamos nuostatos, kad žodyno dydis beveik neturi įtakos žodyno gyliui. Dėl šių trūkumų leksinio tinklo teorinė prieiga laikoma nepraktiška žodyno tyrimuose. Praktiškesne teorine prieiga išlieka daugiakomponentinė analizė.

Michael'as Daller'is, James'as Milton'as ir Jeanine'a Treffers-Daller siūlo suprasti žodyną kaip leksinę erdvę (angl. *lexical space*). Šis konceptas apima sklandumą (angl. *fluency*), žodyno dydį ir gylį. Leksinė erdvė pavaizduota 4 paveiksle.



4 pav. *Leksinė erdvė* (pagal Daller et al. 2007: 8)

Horizontali ašis vaizduoja žodyno dydį, t. y., kiek besimokantysis moka tikslinės kalbos žodžių. Lyginant su Nation'o (2001) lentele (žr. 1.2 sk.), dydis apima žodžio formos ir reikšmės komponentus. Gylis apibūdina, kiek besimokantysis yra sukaupęs žinių apie žodį (Daller et al. 2007: 8). Šis žodžio žinių elementas apima konceptus, referentus, asociacijas, gramatines funkcijas, kolokacijas ir vartojimo suvaržymus (plg. Nation 2001, žr. 1.2 sk.). Sklandumas apibūdina, kaip lengvai ir automatiškai besimokantysis gali vartoti žinomus žodžius ir informaciją apie juos raštu ir žodžiu (Daller et al. 2007: 8–9). 5 paveikslo schemeje ašys nukreiptos skirtingomis kryptimis, o tai parodo, kad šie elementai gali veikti ir vystytis nepriklausomai vienas nuo kito. Toks vaizdavimas leidžia žodyno dydžiui, gyliui ir sklandumui būti išsidėsčius erdvėje nevienodai, pvz., pastebima, kad japonai, besimokantys anglų kalbos kaip svetimšalis, turi platų žodyną ir gali gerai komunikuoti raštu, tačiau prasčiau bendrauja žodžiu, kai žodžius reikia greitai aktyvuoti (Fitzpatrick, Milton 2014: 10). Arabų kalbos gimtakalbiams, besimokantiems anglų kalbos, tikslinė kalba kalbėti sekasi sklandžiai, nors jų tikslinės kalbos žodynas yra mažesnis (ibid.). Taigi, leksinės erdvės samprata gali būti tinkama, siekiant paaiškinti didelius skirtumus tarp žodyno dydžio ir sklandumo. Vis dėlto ši sistema netinka kitiems žodyno tyrimams, nes teorija, kad žodyno dydis, gylis ir sklandumas vystosi nepriklausomai vienas nuo kito, yra neįtikinama ir mažai tikėtina (González-Fernández 2017: 22). Šio darbo autorė taip pat nėra įtikinta tokia teorija, nes, šio tyrimo duomenimis, tarp žodyno gylio ir dydžio egzistuoja koreliacinis ryšys (žr. 2.2.6 sk.). Taigi, šie žodyno matai, priešingai nei teigia Daller'is ir kt. (2008), yra priklausomi vienas nuo kito.

Šiame skyriuje trumpai apžvelgus įvairius požiūris į mentalinį leksikoną, išryškėja, kad kol kas komponentinė analizė, kokia buvo atlikta Schmitt'o (1998) ir González-Fernández (2017), yra vienas patikimiausių ir tiksliausių būdų tirti žodyno gylį. Kaip jau buvo minėta, šiame darbe atliekamas konceptualusis šių tyrimų pakartojimas, todėl tiriant lietuvių kalbos kaip svetimšios žodyno gylį, taip pat buvo atlikta komponentinė analizė. Tyrimo rezultatų apžvalga pateikiama tolimesniame skyriuje.

2. Žodyno gylio tyrimo aprašymas

2.1. Tyrimo metodika

2.1.1. Tiriamųjų žodžių atranka

Tiriant individo žodyno gylį, neįmanoma atskleisti visų žmogaus mokamų žodžių vartojimo gylio, nes, kaip jau buvo minėta, žodyno gylis yra daugiakomponentis konstruktas. Kadangi šiame darbe atliekamas Schmitt'o (1998) ir González-Fernández (2017) tyrimų konceptualus pakartojimas, buvo pasirinkta analizuoti 11-os lietuvių kalbos žodžių gylio komponentus. Šie žodžiai pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė. *Tiriamieji žodžiai*

	Retos vartosenos žodis	Vidutiniškai dažnos vartosenos žodis	Dažnos vartosenos žodis
Daiktavardžiai	<i>daržas</i>	<i>būrys, viršus</i>	<i>laukas</i>
Veiksmažodžiai	<i>gulti</i>	<i>auginti, juoktis</i>	<i>mokėti</i>
Būdvardžiai	<i>tankus</i>	<i>aštrus</i>	<i>tikras</i>

Toks žodžių skaičius pasirinktas neatsitiktinai – Schmitt'as (1998) taip pat tyrė 11-os žodžių žinių gylį. Kadangi Schmitt'o (1998) tirti žodžiai nebuvo subalansuoti pagal kalbos dalis¹², tai padaryti nuspręsta šiame tyrime, pasirenkant vienodą skaičių daiktavardžių ir veiksmažodžių. Būdvardžių pasirinkta mažiau, kad būtų išlaikytas 11-os tiriamų žodžių skaičius. Paminėtina, kad ir patys žodžiai nebuvo pasirenkami atsitiktinai. Žodžių atrankoje buvo svarbu žodžio (1) vartojimo dažnumas, (2) daugiareikšmiškumas, (3) darumas ir (4) galimybė žodį išmokti pamokų metu. Kaip nurodyta 2 lentelėje, tyrimui buvo pasirinkti 3 retos vartosenos žodžiai, 5 vidutiniškai dažnos ir 3 dažnos vartosenos žodžiai. Dažnio diapazonas buvo pasirinktas remiantis Andriaus Utkos parengtu žodynu *Dažninis rašytinės lietuvių kalbos žodynas: 1 milijono žodžio morfologiškai anotuoto tekstyno pagrindu* (2009): retų žodžių pavartojimų dažnis 10–19 kartų, vidutiniškai dažnų 42–97 pavartojimų, dažnų 245–376 pavartojimų. Žodžių vartojimo dažnumas yra svarbus veiksnys, nes, kaip teigia, pvz., Gerry'is T. M. Altmann'as (1998: 7), Tess'a Fitzpatrick (2007: 323) ir kt., dažniau vartojami žodžiai bus suprantami ir produkuojami (taigi, išmokstami) greičiau ir lengviau nei rečiau vartojami. Be to, kaip pastebi Nick'as C. Ellis'as (2002: 143), žodžių dažnumas turi

¹² Anglų kalboje, nekeičiant žodžio darybos, tas pats žodis gali būti skirtingos kalbos dalies, priklausomai nuo konteksto, pvz., *a plot* – ‚sąmokslas; sklypas; siužetas‘, *to plot* – ‚nubraižyti; kurti sąmokslą‘. Priešingai, lietuvių kalboje norint pakeisti žodžio kalbos dalį be darybos formantų dažniausiai neapsieinama, išskyrus tuos atvejus, kai skirtingų kalbos dalių formos sutampa, pvz., *miškinis* (dkt.) ir *miškinis* (bdv.), *stiklinė* (dkt.) ir *stiklinė* (bdv.) ir pan.

įtakos įvairioms kalbos sistemos sferoms: fonetikai, fonologijai, skaitymui, rašybai, leksikai, morfologijai, pastoviesiems žodžių junginiams, kalbos supratimui, sakinių produkavimui ir sintaksei. Taigi, tikėtina, dažnesnės vartosenos žodžių gylis bus didesnis nei retesnės ar vidutinės vartosenos žodžių. Dėl šios priežasties svarbu išlaikyti balansą ir tirti ne tik dažnos vartosenos žodžius, bet ir retos bei vidutinės. Toks žodžių pasirinkimas sudarys galimybę labiau atskleisti tiriamų komponentų – pagrindinės reikšmės atpažinimo, skirtingų reikšmių produkcijos, darybiniais saitais susijusių žodžių ir kolokacijų produkcijos – gylį.

Be to, į tyrimą pateko tik tie žodžiai, kurie turi daugiau nei vieną reikšmę¹³ ir yra darūs, t. y. iš jų galima padaryti bent dviejų kitų kalbos dalių žodžius. Svarbu buvo ir tai, kad žodžiai būtų įtraukti į lietuvių kalbos mokymo(si) medžiagą, todėl visi tyrimo žodžiai paimti, kaip jau buvo minėta įvade, iš Migauskienės ir Vaisėtaitės leksikos mokymo sąsiuvinių *Žodis žodį veja* (2014). Tiriamieji žodžiai *gulti, auginti, juoktis, mokėti, tankus, aštrus* ir *tikras* imti iš pirmojo sąsiuvinio, o *daržas, būrys, viršus* ir *laukas* buvo imti iš antrojo *Žodis žodį veja* sąsiuvinio. Šie leksikos mokymo sąsiuviniai skirti B1 / B2 lygio mokiniams. Pastebėtina, kad Žiemos kursų studentai iš šių leksikos mokymo(si) sąsiuvinių nesimokė. Vis dėlto, jie siekia to paties lygio, kuriam skirtos šios mokomosios priemonės, todėl, tikėtina, šie žodžiai jiems nebus nežinomi. Jei žodžių nebūtų mokomasi pamokų metu pagal programą, tikėtina, kad su jais mokiniai susidurtų ir įsisavintų gyvenant Lietuvoje, bendraujant su lietuviškai kalbančiais asmenimis ar savarankiškai skaitant lietuviškus tekstus, žiūrint filmus, laidas ir pan. Paminėtina, kad tokia prielaida svarstoma tik šiame darbe. Schmitt'o (1998) tyrime užsimenama, kad yra didelė tikimybė, jog respondentai susidurs su tiriamais žodžiais (Schmitt 1998: 289), bet išlieka abejotina, ar dažnai anglų kalbos negimtakalbis, susidurtų su tokiais žodžiais kaip *spur* – ‚pentinas‘¹⁴ ar *brood* – ‚apgalvoti, apmąstyti‘. González-Fernández (2017) tyrime galimybė (ne)įsisavinti tiriamąjį žodį nėra svarstoma, akcentuojamas žodžio dažnumas, daryba, daugiareikšmiškumas, giminiški žodžiai (González-Fernández 2017: 67–69). Pabrėžtina, kad tiek šio, tiek minimų konceptualiai pakartojamų tyrimų centre yra ne konkretaus žodžio žinių gylis, o tiriamųjų komponentų gylis. Taigi, dėl šios priežasties tiriamųjų žodžių pasirinkimą labiausiai lėmė jų dažnumas, daugiareikšmiškumas ir darumas.

2.1.2. Žodyno gylio testo užduotys

Tyrimo įrankio pagrindą sudarė rašytinis keturių žodyno gylio užduočių testas. Primintina, kad Schmitt'o (1998) tyrimas buvo atliekamas žodžiu, o kiekvieną iš trijų respondentų apklausė pats tyrėjas, todėl jis galėjo duoti užuominų, paaiškinti savo klausimą ir taip padėti respondentui. Vykdam tyrimą žodžiu gali būti sudaromos nevienodos sąlygos skirtingiems respondentams, be to,

¹³ Reikšmės žiūrėtos *www.lgz.lt*. Pažymėtina, kad, kaip ir konceptualiai kartojamuose Schmitt'o (1998) ir Gonzalez-Fernandez (2017) tyrimuose, taip ir šiame darbe ne visos žodžio reikšmės yra griežtai atskiriamos.

¹⁴ Čia ir toliau pateikiama tik pirmą žodžio reikšmę, kurią nurodė Schmitt'as (1998: 313, 315–316).

apsunkėja objektyvumas vertinant. Siekiant išvengti šių rizikų, šiame žodyno gylio tyrime buvo nuspręsta parengti rašytinį keturių užduočių testą. Reikia priminti, kad Schmitt'as (1998) tyrė keturias skirtingas žodžio žinių dimensijas:

- 1) rašytinę žodžio formą,
- 2) asociacijas, kurias kelia žodis, t. y. buvo tikrinta, ar jos tokios, kaip ir gimtakalbio,
- 3) gramatinį elgesį, tiksliau, gebėjimą iš pagrindinio žodžio konstruoti kitus su juo darybiniais saitais susijusius žodžius, priklausančius kitai kalbos daliai nei pamatinis žodis,
- 4) skirtingų žodžio reikšmių produkciją.

Šio darbo autorės buvo nuspręsta tirti gebėjimą taikyti su žodžiu susijusias gramatines žinias keičiant žodį skirtingomis kalbos dalimis, suprasti pagrindinę žodžio reikšmę ir produkuoti kitas skirtingas žodžio reikšmes. Asociacijų užduoties buvo nuspręsta atsisakyti, nes nėra parengtės lietuviškų žodžių asociacijų duomenų bazės¹⁵, taigi, nebūtų su kuo objektyviai palyginti respondentų atsakymų. Be to, šio darbo autorės buvo nuspręsta į tyrimo testą įtraukti kolokacijų užduotį. Schmitt'as (1998) tokios užduoties atsisakė, nes atlikus tyrimą su tokia užduotimi paaiškėjo, kad patį tyrimo įrankį reikia tobulinti (Schmitt 1998: 290), bet kolokacijos buvo tiriamos González-Fernández (2017). Kolokacijomis domisi ir kiti tyrėjai, pvz., kolokacijų raidą tyrė Christiane'a Fellbaum (2007); Rūta Marcinkevičienė (2010) aprašė kolokacijų teoriją ir aptarė tekstynų lingvistikos prieigą kaip metodą kolokacijoms tirti; Agnė Bielinskienė ir kt. (2019) išleido lietuviškų kolokacijų žodyną, kuris sudarytas pagal *DELFI.lt* tekstyną. Taip pat tiriamos ir svetimosis kalbos kolokacijos, pvz., Batia Laufer ir Tina Waldman (2011) tyrė hebrajų kalbos gimtakalbių anglų kalbos veiksmažodžio-daiktavardžio kolokacijas; Vikaitė-Lozdienė kartu su Schmitt'u (2017) analizavo negimtakalbių anglų kalbos kolokacijų apdorojimo greitį. Iš minėtų pavyzdžių matyti, kad kolokacijų tyrimams kalbotyroje yra skiriama nemažai dėmesio. Nemažiau svarbu ir tai, kad „kolokacijoms būdingi nemotyvuoti leksiniai apribojimai, o jų nežinant, nejučiant (pavyzdžiui, kitakalbiams) gali būti sudėtinga pasirinkti tokius žodžių derinius, kurie tam tikroje kalboje skambėtų natūraliai ir įprastai“ (Bielinskienė et al. 2019: 7). Ši ypatybė yra itin svarbi besimokant svetimosis kalbos ir norint ją gerai įvaldyti. Akivaizdu, kad kolokacijos yra svarbi žodyno dalis, todėl jų mokėjimą būtina tirti.

Kaip jau buvo minėta 1.3 skyriuje, užduočių tipai, tinkantys analizuoti šiame darbe analizuojamus žodžio žinių komponentus, buvo perimti iš González-Fernández (2017) tyrimo.

¹⁵ Steponavičienės (1986) parengtame *Lietuvių kalbos žodinių asociacijų žodyne* pateikiama tik 140 žodžių. Vikaitė-Lozdienė (2019) sudarė asociacijų bazę iš 152 žodžių, tačiau šios duomenų bazės pagrindinis tikslas yra ne žodžių asociacijų tyrimas, o galimybė kontroliuoti *praimingo* veiksnio atliekant kitus psicholingvistinius eksperimentus. Dėl šios priežasties asociacijų duomenų bazė šiam tyrimui netinka.

Taigi, šio darbo tiriamosios medžiagos rinkimo instrumentą – žodyno gylio testą – sudaro keturios užduotys:

1. Skirtingų žodžio reikšmių produkcija (Daugiareikšmiškumo užduotis, žr. 2.1.2.1 sk.).
2. Pagrindinės, dažniausios žodžio reikšmės atpažinimas (angl. *recall*) (Pagrindinės reikšmės užduotis, žr. 2.1.2.2 sk.).
3. Skirtingų kalbos dalių produkcija (Derivatų užduotis, žr. 2.1.2.3 sk.).
4. Kolokacijų produkcija (Kolokacijų užduotis, žr. 2.1.2.4 sk.).

Be to, šio darbo autorė nusprendė kaip atskirą tiriamosios medžiagos rinkimo įrankį naudoti ir žodyno dydžio testą (Vilkienė et al. 2019: 78–79).

Kaip matyti iš užduočių, šiame darbe koncentruojamasi ties žodžio žinių komponentų produkcija, o ne atpažinimu. Kiekviena testo užduotis, jos sudarymo principai ir pavyzdžiai aptariami tolesniuose poskyriuose.

2.1.2.1. Daugiareikšmiškumo užduotis

Šia užduotimi siekiama patikrinti, kokias žodžio reikšmes testuojamasis geba produkuoti. Kuo daugiau reikšmių žinoma, tuo didesnis šio komponento gylis.

1 pavyzdys. *Daugiareikšmiškumo užduoties formuluotė*

Nemažai žodžių lietuvių kalboje turi daugiau nei vieną reikšmę. Kai kurios reikšmės smarkiai skiriasi, kitos skiriasi mažiau.

Šioje testo dalyje parašykite **patamsinto** ir *pasvirusiu šriftu* užrašyto žodžio reikšmes. Galite pridėti ir pavyzdžių. Jums padės laužtiniuose skliaustuose pateiktos užuominos.

Jei žinote, paskutinėje eilutėje galite pridėti dar kitą reikšmę, kuri dar nebuvo paminėta.

Pirmiausiai dalyviui pateikiamas įvadas į užduotį ir pateikiama užduoties formuluotė (žr. 1 pavyzdį). Tada pateikiama atlikties pavyzdys (žr. 2 pavyzdį.). Laužtiniuose skliaustuose pateiktos užuominos padeda produkuoti reikiamas reikšmes. Jei žino, paskutinėje tuščioje eilutėje respondentas gali įrašyti tą reikšmę, kuri nebuvo pateikta užuominose. Tokia galimybė paliekama, nes respondentas gali žinoti daugiau nei tris prašomas reikšmes, arba žinoti tokią žodžio reikšmę, kuri nėra pateikiama užduotyje. 2 pavyzdyje dešinėje pusėje pasvirusiu šriftu užrašyti galimi užduoties punkto atsakymai (žr. 2 pavyzdį).

2 pavyzdys. Skirtingų žodžių reikšmių produkavimo užduotis

kelti

[pozicija/padėtis]	<u>Perkelti daiktą į aukštesnę vietą nei anksčiau</u>
[miegas]	<u>Ką nors pažadinti</u>
[stresas]	<u>Didinti įtampą, pvz., man kelia stresą</u>

Ką nors rengti, organizuoti, pvz., kelti vestuves

Užuominose pateikiama tik tiek reikiamos informacijos, kad sužadintų reikšmės apibūdinimą, t. y. skatintų produkuoti žodžio reikšmę, bet neatskleistų per daug informacijos ir nesudarytų galimybės reikšmei atspėti, vadovaujantis vien užuomina. Respondentų buvo prašoma užrašyti žodžio reikšmę arba pateikti pavyzdį, kuriame ta reikšmė atsiskleistų. Už kiekvieną tinkamai įvardytą ar iliustruotą reikšmę, dalyviai galėjo gauti 2 taškus. Jei reikšmė įvardyta dalinai, buvo skiriamas 1 taškas ir taip buvo fiksuojamos dalinės žinios (angl. *partial knowledge*). Jei reikšmė nenurodyta arba nurodyta neteisingai, toks atsakymas buvo vertinamas 0, vadinasi, žinių apie žodžio reikšmę nėra. Iš viso šioje užduotyje buvo galima surinkti 62 taškus. Kadangi kalbos mokymasis yra procesas, svarbu išskirti dalines žinias, kurios atskleidžia, kad individas turi tam tikrą žinių kiekį, nors aspektas dar nėra visiškai įsisavintas. Kitaip tariant, ne visi žodyno aspektai (daugiaraiškumiškumas, darybinės sąsajos ir pan.) yra išmokstami iš karto. Tam tikroms žodžių žinioms įsisavinti gali prireikti daugiau laiko nei, pvz., išmokti atpažinti ir produkuoti pagrindinę žodžio reikšmę. Šiame darbe fiksuojant dalines žinias norėta stebėti, kurie komponentai yra įsisavinami iškart, o kuriuose daugiau dalinių žinių. Be to, toks žinių vertinimas leidžia pastebėti respondentų, dalyvavusių tęstinėje tyrimo dalyje, pažangą ir galimą progresą iš dalinių žinių į visumines (angl. *full knowledge*), arba dalinių žinių atriciją.

Paminėtina, kad užuominos šiai užduočiai buvo sudarytos dviem etapais. Pirmame etape šio darbo autorė prašė 4 lietuvių kalbos gimtakalbių (2 lingvistų ir 2 su lingvistika nesusijusių žmonių) surašyti tiriamų žodžių reikšmes, kurias jie žino, atsimena. Iš gimtakalbių pateiktų reikšmių buvo išrinktos dažniausiai pasikartojančios ir sudarytas naujas testas su užuominomis. Antrame etape šį testą atliko kiti 2 gimtakalbiai ir pateikė savo atsiliepimus. Tuomet užduotis buvo koreguojama ir perkeliama į tyrimo testą.

2.1.2.2. Pagrindinės žodžio reikšmės užduotis

Ši užduotis yra atpažinimo (angl. *recall*) tipo ir pateikiama po reikšmių produkavimo užduoties. Tokia užduotimi siekiama iširti, ar respondentai atpažįsta formas ir reikšmės ryšį, t. y. gali įvardinti pagrindinę žodžio reikšmę. Užduoties formuluotė pateikiama 3 pavyzdyje.

3 pavyzdys. *Pagrindinės žodžio reikšmės užduoties formuluotė*

Pažymėkite tą *pasvirusiu* šriftu parašyto žodžio reikšmę, kuri Jums atrodo teisingiausia. Atsakymo nespėliokite. Jeigu pateikto žodžio reikšmės nežinote, pažymėkite variantą *e) Nežinau*.

Ši užduotis yra viena paprasčiausių, nes respondentams tereikia pažymėti jų nuomone tinkamą žodžio reikšmę iš pateiktų atsakymų variantų (žr. 4 pavyzdį).

4 pavyzdys. *Pagrindinės žodžio reikšmės atpažinimo užduotis*

1. Martynas *kėlė* puodelį ant spintelės.

Kelti reiškia:

a) Dėti į vietą, kuri yra priešais.

b) Dėti į vietą, kuri yra už.

c) Dėti į žemesnę vietą.

d) Dėti į aukštesnę vietą.

e) Nežinau.

Kiekvienas punktas turi 1 teisingą atsakymą, 3 trukdžius ir yra sudaryta galimybė rinktis atsakymą *e) Nežinau*. Trukdžiai formuluojami panašiai kaip ir teisingas atsakymas, o galimybė pasirinkti *e)* variantą gali padėti išvengti spėliojimų (Zhang 2013). Teisingi atsakymai vertinami 2 taškais, išlaikant tokią pačią didžiausią taškų vertę už užduoties punktą kaip ir kitose užduotyse. Už neteisingą atsakymą taškai nėra skiriami. Iš viso šioje užduotyje galima surinkti 22 taškus.

2.1.2.3. *Derivatų užduotis*

Trečia testo užduotis skirta patikrinti respondentų gebėjimą iš pagrindinio žodžio sudaryti kitos kalbos dalies žodžius: daiktavardį, veiksmažodį, būdvardį irrieveiksmį¹⁶. Užduoties formuluotė pateikiama 5 pavyzdyje.

¹⁶ Paminėtina, kad šioje užduotyje kalbos dalys apibrėžiamos. Kaip matyti 6 pavyzdyje, prie būdvardžių priskiriamas ir būdvardiškąją funkciją atliekantis neveikiamosios rūšies dalyvis *nukeltas*. Be to, prierieveiksmių priskiriamosrieveiksminę funkciją atliekančios vietininko formos. Darybiniai saitai taip pat suprantami plačiąja prasme, pvz., kaip tinkamas veiksmažodis užskaitoma sangražinė testuojamo veiksmažodžio *kelti* forma *keltis* (žr. 3 pavyzdį). Pažymėtina, kad užduoties formuluotėje teste buvo respondentams buvo nurodyta užrašyti daiktavardį, veiksmažodį, būdvardį irrieveiksmį, kad testuojamieji nebūtų perkrauti lingvistine informacija.

5 pavyzdys. *Derivatų užduoties formuluotė*

Lietuvių kalboje, kaip ir kitose kalbose, iš vieno žodžio gali būti padaryti ir kiti žodžiai, kurių kalbos dalys skiriasi. Pavyzdžiui:

- daiktavardis (atsako į klausimą **kas?**) *šaltis*,
- veiksmažodis (**ką veikti?**) *šalti*,
- būdvardis (**koks?**) *šaltas*,
- rieveiksmis (**kaip? kada? kur?**) *šaltai*.

Šioje testo dalyje parašykite su **patamsintu** užrašytu žodžiu susijusius darinius (padarytus žodžius), kurie priklauso skirtingoms kalbos dalims. Prie kiekvienos kalbos dalies pateikiamas sakiny, kuriame tinka padarytas naujas žodis. Įrašykite tą naują žodį ir parinkite jam tinkamą gramatinę formą.

Jei iš žodžio negalima padaryti kitos kalbos dalies, įrašykite X.

Pirmiausiai aprašant užduotį respondentams primenama, į kokius klausimus atsako testuojamų kalbos dalių žodžiai. Taip darbo autorė stengiasi sukelti mažiau streso dėl lingvistinių terminų, kurie gali būti nežinomi lietuvių kalbos kaip svetimosis besimokantiems respondentams. Darybinėmis sąsajomis sužadintus žodžius respondentams reikėjo įrašyti į kontekstinį sakinį, priderinant žodį prie sakinio. Pasvirusiu šriftu užrašyti galimi užduoties punkto atsakymai (žr. 6 pavyzdį).

6 pavyzdys. *Derivatų produkcijos užduotis*

kelti

daiktavardis	<u> <i>Keltas</i> </u> iš uosto išplaukia 14 valandą.
veiksmažodis	Jonas <u> <i>keliasi</i> </u> iš vieno miesto į kitą.
būdvardis	Koncertas buvo <u> <i>nukeltas</i> </u> į kitą dieną.
prieveiksmis	<u> <i>X</i> </u> nuvykome iš vieno uosto į kitą.

Paminėtina, kad šioje užduotyje buvo tikrinamas ir individo gramatinė kompetencija, t. y. respondentai reikiamą žodį turėjo įrašyti pritaikydami jo gramatinę formą prie sakinio (pvz., parinkti tinkamą laiką, skaičių, giminę, linksnį ir pan.). Jei įrašytas tinkamas lietuviškas žodis ir taisyklinga jo forma, skiriami 2 taškai. Reikia pasakyti, kad 2 taškai buvo skiriami ir tais atvejais, kai žodžio kamienas užrašomas taisyklingai, tačiau paliekama klaida galūnėje. Toks vertinimas pasirinktas norint išlaikyti nuoseklumą su González-Fernández (2017) tyrimu. Jei žodis pavartojamas netinkama gramatine forma, fiksuojamos dalinės žinios ir už atsakymą skiriamas 1 taškas. Už neteisingą atsakymą taškų skiriama nebuvo. Šioje užduotyje iš viso buvo galima surinkti 88 taškus.

2.1.2.4. Kolokacijų užduotis

Ketvirta užduotis skirta patikrinti, kaip įsisavintos kolokacijos. Šioje užduotyje prašoma pabaigti sakinius, įrašant žodį, kuris vartojamas kartu su pabrauktu žodžiu. Visa užduoties formuluotė pateikiama 7 pavyzdyje.

7 pavyzdys. *Kolokacijų užduoties formuluotė*

Kai kurie žodžiai labai dažnai vartojami kartu su kitais žodžiais. Pamėginkite pabaigti sakinius, įrašydami žodį, kuris dažnai vartojamas su pabrauktu žodžiu. Pirma raidė Jums jau duota.

Kaip ir kitose užduotyse, pirmiausiai testuojamasis yra paruošiamas: suteikiama informacijos, kad šioje užduotyje bus testuojami žodžiai, kurie yra dažnai vartojami kartu. Užduotyje prašoma įrašyti testinio žodžio kolokatą, o užduoties punkte dar pateikiami pora kontekstinių sakinių, įvedančių į situaciją ir, spėtina, aktyvuojančių tiriamojo žinias (žr. 8 pavyzdį). Pasvirusiu šriftu pavyzdyje įrašytas pabrauktojo ir taip pat pasvirusiu šriftu užrašyto žodžio kolokatas.

8 pavyzdys. *Kolokacijų produkavimo užduotis*

Jonas kartais elgiasi negražiai. Vos supyksta, ima trunkytis durimis, burbėti. Taip elgiasi net ir darbe. Toks Jono elgesys kelia daug klausimų _____ – niekas nesupranta, kaip taip galima elgtis.

Testui kolokacijos buvo atrenkamos rankiniu būdu šio darbo autorės¹⁷, apskaičiuojant leksinės traukos MI įvertį¹⁸. Kolokacijų buvo ieškoma pasitelkiant *Dabartinės lietuvių kalbos tekstyną* (VDU Kompiuterinės lingvistikos centro duomenų bazė 2011). Pažymėtina, kad tiriamų žodžių junginių mažiausias MI įvertis 8.64, o didžiausias – 14.71, taigi, visus ketvirtoje užduotyje tiriamus žodžių junginius galima laikyti kolokacijomis¹⁹.

¹⁷ Kadangi kolokacijų duomenų bazė *Pastovu ir Lietuvių kalbos kolokacijų žodynas* (Bielinskienė et al. 2019) rengti pagal *DELFI.lt* tekstyną, kolokacijos su tiriamais žodžiais varijavo dėl publicistinių tekstų tematikos, pvz., žodžio *žvaigždė* dažniausia kolokacija *Pastovu* duomenų bazėje buvo *žvaigždžių karai*. Tokio pobūdžio kolokacija yra labiau specifinė, susijusi su filmais *Žvaigždžių karai* ir straipsniais apie juos portale *DELFI*, o ne su įprasta kolokacijos vartoseną kasdieniame gyvenime. Dėl šios priežasties ši kolokacija galėtų būti sunkiau produkuojama besimokančiųjų lietuvių kalbos kaip svetimšios. Taigi, įrankio *Pastovu* šiame tyrime buvo atsisakyta ir nuspręsta visas kolokacijas rinkti rankiniu būdu, kad visos tyrimo kolokacijos būtų atrinktos pagal vienodą kriterijų.

¹⁸ MI įvertis (angl. *Mutual Information*), arba abipusės informacijos įvertis, parodo, kiek kolokatai yra linkę būti vartojami kartu. Žodžių junginius kolokacijomis galima laikyti tada, kai jų MI įvertis yra daugiau nei 3 (iš: https://www.sketchengine.eu/my_keywords/mi-score/), bet „kuo MI įvertis didesnis, tuo traukos įvertis tarp dviejų žodžių yra stipresnis“ (Kovalevskaitė 2012: 46), t. y. tuo labiau tikėtina, kad žodžiai bus vartojami kartu. Paminėtina, kad egzistuoja ir kitų leksinės traukos įverčių, pvz., *Dice* koeficientas, abipusė informacija PMI (angl. *Pointwise Mutual Information*), *t* įvertis. Tačiau šio darbo autorė pasirinko MI įvertį, nes jis tinkamas tirti ir „rečiau žodžiams, kurie, tikėtina, turi mažiau kolokatų“ (Saito, Liu 2021: 3). Taigi, siekiant išlaikyti tą patį įvertį, tinkamą tiek retesnės, tiek dažnesnės vartosenos žodžiams, buvo pasirinktas MI įvertis.

¹⁹ Ne visi žodžių junginiai yra kolokacijos. Kolokacijos – gramatiški ir prasmingi bent dviejų žodžių junginiai, kurių dėmenys yra riboto junglumo, t. y. paprastai turi ribotą partnerių skaičių (Marcinkevičienė 2010). Dažnumo požiūriu kolokacijos – „tai žodžiai, kurių tikimybė būti pavartotiems drauge didesnė už atsitiktinę“ (Bielinskienė et al. 2017: 87). Frazologiniu požiūriu „atpažįstant kolokacijas taikomas semantinis kriterijus, o kolokacija apibrėžiama kaip žodžiai,

Už teisingai įrašytą ir gramatiškai suderintą kolokatą buvo skiriami 2 taškai, už gramatiškai nesuderintą kolokatą buvo skiriamas 1 taškas. 0 vertintas neteisingas atsakymas ar paliktas tuščias laukelis. Kaip ir kitose užduotyse, vertinimas buvo diferencijuotas siekiant iširti dalines žinias. Iš viso šioje užduotyje galima surinkti 22 taškus.

2.1.2.5. Žodyno dydžio testas

Nors šio darbo centre yra žodyno gylis, nuspręsta į tyrimą įtraukti ir žodyno dydžio testą. Tokį pasirinkimą lėmė tai, kad tarp žodyno gylio ir dydžio išvelgiama koreliacija. Pavyzdžiui, Li ir Kirby'is (2015) taikydami hierarchines regresijas, nustatė, kad žodyno gylį ir dydį sieja vidutinio dydžio koreliacija ($r = 0,51$). González-Fernández (2017) tyrimas taip pat atskleidė didelę ir vidutinę koreliaciją tarp žodyno gylio ir dydžio (ispanų grupės $r = 0,68$ – $0,95$, kinų grupės $r = 0,43$ – $0,78$), o tai leidžia suponuoti, kad didesnis žodyno dydis lemia geresnę žodžių mokėjimo kokybę – žodyno gylį (González-Fernández 2017: 297). Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad žodyno gylis ir dydis yra tarpusavyje susiję ir turi įtakos vienas kito raidai. Dėl šios priežasties šiame darbe nuspręsta prie žodyno gylio testo pridėti ir žodyno dydžio testą. Remiantis minėtais tyrimais, buvo tikimasi, kad didesnis lietuvių kalbos žodyno dydis lems didesnę žodyno gylį.

Taigi paskutinioji šio tyrimo užduotis – žodyno dydžio testas, perimtas iš Loretos Vilkienės, Lauros Vilkaitės-Lozdienės ir Justinos Bružaitės-Liseckienės mokslo studijos *Lietuvių kalba Vilniaus lietuviškose, lenkiškose ir rusiškose gimnazijose: Mokėjimo kokybė, kalbinės nuostatos ir motyvacija* (2019: 78–79). Testo formuluotė pateikiama 9 pavyzdyje.

9 pavyzdys. *Žodyno dydžio testo užduoties formuluotė*

Pažymėkite +, kuriuos iš pateiktų žodžių suprantate. Sąraše yra ir netikrų žodžių. Pažymėję, kad juos suprantate, neteksite taškų.

Šis testas leidžia apskaičiuoti, apytikslį testuojamojo lietuvių kalbos žodyno dydį. Žodyno dydžio testas yra *Taip / Ne* principo: jei testuojamasis supranta žodį, jį turi pažymėti „+“ ženklu, o jei nesupranta, palikti laukelį tuščią (žr. 10 pavyzdį).

10 pavyzdys. *Žodyno dydžio testo ištrauka*

daina	+
trilas	
pasakojimas	+

kurių reikšmė nėra visiškai semantiškai skaidoma“ (ibid., 88). Šiame darbe į kolokacijas žvelgiama per dažnumo prizmę.

Šis žodyno dydžio testas sudarytas „iš lietuvių kalbos dažnumo sąrašo – *Dabartinės lietuvių kalbos tekstyno* (KLC 2011) publicistikos dalies lemuoto žodžių sąvado“ (Vilkienė et al. 2019: 28). Žodyno dydžio testą sudaro iš viso 180 punktų: 120 žodžių, kompiuterio atsitiktinai parinktų iš KLC 2011 publicistikos dalies, ir 60 pseudožodžių, sukurtų mokslinės studijos autorių. Testo rezultatas skaičiuojamas pagal formulę:

Testo rezultatas = pažymėtų žodžių skaičius – pažymėtų netikrų žodžių skaičius

Norint apskaičiuoti apytikslį žodyno dydį, gautas testo rezultatas dauginamas iš 667 – „tiek žodžių dažnumo sąrašo atitiko vienas žodis teste“ (Vilkienė et al. 2019: 30). Pažymėtina, kad šio testo didžiausias žodyno dydis galėjo būti 80 040²⁰ žodžių ir toks žodyno dydis prilyginamas lietuvių gimtakalbio žinioms.

2.1.3. Tyrimo dalyviai

Planuojant šiame darbe aprašomą tyrimą buvo tikimasi, kad jis bus tęstinis, savo prigimtimi artimas tokiam, kokį vykdė Schmitt'as (1998). Kitaip tariant, darbo autorės norėta stebėti, kaip žmonių, vieną semestrą besimokančių lietuvių kalbos kaip svietimosios VU Lituanistinių studijų katedroje pažengusiųjų ir mokančiųjų grupėse, pasikeičia žodyno gylis per vieną semestrą ir kokią įtaką žodyno gyliui daro žodyno dydis. Tam būtų reikėję, kad tie patys tiriamieji testą atliktų du kartus: semestro pradžioje ir pabaigoje. Tačiau iš 6 pirmą kartą testą atlikusių studentų antrą kartą dalyvavo tik 3. Tai patvirtino tęstinių tyrimų riziką, kurią minėjo ir Schmitt'as (1998: 288): „tęstiniai tyrimai yra linkę prarasti dalyvius“, akcentuodamas, kad tai yra tokio pobūdžio tyrimo ribotumas. Kadangi testą pakartotinai atliko tik 3 žmonės, šio darbo autorei teko koreguoti tyrimo taktiką ir papildomai apklausti Lituanistinių studijų katedros Žiemos kursų studentus. Informacija apie visus tyrimo dalyvius pateikiama 3 lentelėje.

²⁰ Plačiau apie testo sudarymą žr. Vilkienė et al. 2019.

3 lentelė. Tyrimo dalyviai

Dalyvio kodas	Amžius (metai)	Lytis (M – moteris, V – vyras, K – kita)	Gimtoji kalba	Laikas, mokosi kalbos	kurį lietuvių	Kiek gyvena Lietuvoje	Kitos mokamos kalbos
D1	40	M	Rusų	2 m.		Negyvena	Anglų, lenkų, vokiečių, ispanų
D2	54	M	Suomių	5 m. (su pertraukomis)		2 mėn.	Anglų, švedų, estų, latvių, italų
D3	52	V	Vokiečių ir rusų	2,5 m.		5 mėn.	Anglų, ispanų, italų, serbų / kroatų
D4	56	M	Rusų	1 m. savarankiškai, 2 mėn. su mokytoja		5 m.	Anglų
D5	31	M	Latvių	1,5 m.		Negyvena	Anglų, rusų, suomių, estų, čekų
D6	29	K	Lietuvių ir vokiečių	2 mėn.		1 mėn.	Anglų, ispanų, prancūzų, lotynų
D7	21	M	Čekų	2 m.		2 sav.	Anglų, ispanų
D8	28	M	Rusų ir ukrainiečių	10 mėn. (su pertraukom)		9 mėn. (su pertraukom)	Anglų, italų
D9	24	V	Lenkų	5 m.		1 mėn.	Anglų, rusų, vengrų, latvių, estų, norvegų, vokiečių

Visi tyrimo dalyviai testo atlikimo metu mokėsi lietuvių kalbos kursuose, rengiamuose VU Lituanistinių studijų katedroje. Respondentai D6 ir D8 siekė B2 lygio, o visi kiti – C1 lietuvių kalbos mokėjimo lygio. Tiriamieji D1, D4 ir D5 mokėsi lietuvių kalbos Žiemos kursuose, o visi kiti – 2020 m. rudens semestrą. Atliekant tyrimą nebuvo keltas uždavinys respondentus subalansuoti lyties, amžiaus ar gimtosios kalbos atžvilgiu, todėl matyti įvairovė: respondentų amžius vyrauja nuo 21 m. iki 56 m. (vidurkis 37 m.), jie mokosi lietuvių kalbos nuo 2 mėn. iki 5 m., taip pat be gimtosios kalbos moka bent 3 svetimąsias. Nors iš pažiūros visi testuojamieji skiriasi, vis dėlto juos jungia tas pats tikslas – siekti aukštesnio lietuvių kalbos mokėjimo lygio.

2.1.4. Tyrimo eiga ir duomenų analizės procedūros bei instrumentai

Rengiantis šiame darbe aprašomam tyrimui duomenų rinkimo instrumentas buvo sudarytas ir išbandytas 2020 m. vasarą. Užduočių bandymas atliktas su vienu lietuvių kalbos gimtakalbiu ir vienu negimtakalbiu. Bandymas su gimtakalbiu parodė, kad testą gali atlikti ir lietuvių kalbos gimtakalbis, testas nėra per sunkus. Testą išbandant su negimtakalbiu testuojamuoju buvo patikrinta, kiek laiko užtrunka atlikti testą, ar aiškios užduotys ir jų formuluotės ir ar tokį lygį pasiekęs negimtakalbis gali susidoroti su tyrimo užduotimis. Abiejų testuojamųjų buvo prašoma užduotis komentuoti ir suteikti darbo autorei grįžtamojo ryšio. Gimtakalbis testą atliko per maždaug 32 min. ir atliko visas užduotis, o negimtakalbiui, kaip pats teigė, mokančiam lietuvių kalbą B2

lygiu, – apie 45 min. Negimtakalbis taip pat atliko visas užduotis ir pateikė komentarus, kaip patikslinti Daugiareikšmiškumo užduoties ir Žodyno dydžio testo formuluotes. Išbandžius tyrimo įrankį, jis buvo pakoreguotas pagal jį atlikusių asmenų komentarus, t. y. buvo aiškiau suformuluota, ką tiriamais turi atlikti konkrečioje užduotyje.

Pirmasis tyrimo testavimas vyko 2020 m. rugsėjį, o jame dalyvavo 6 besimokantieji lietuvių kalbos kaip svetimšios mokančiųjų ir pažengusiųjų grupėse. Testavimas vyko VU Filologijos fakultete, jį vykdė šio darbo autorė. Pirmiausiai visi dalyviai buvo supažindinami su pagrindiniais tyrimo etikos principais (pristatytas darbo tikslas, eiga, užtikrintas respondentų konfidencialumas, leista dalyviui bet kuriuo metu pasitraukti iš tyrimo), tuomet buvo paaiškinta kiekviena užduotis. Testui atlikti buvo skiriama 1 valanda. Buvo skirta daugiau laiko nei užtruko bandomojo tyrimo testuojamieji, nes tą patį testą atliko skirtingų lygių ir gebėjimų žmonės. Dėl šios priežasties norėta skirti daugiau laiko, kad testo atlikimas respondentams keltų mažiau streso, užtektų laiko atsakymams apgalvoti. Dėl susiklosčiusios epidemiologinės situacijos Lietuvoje ir pasaulyje **antrasis** (tęstinės dalies testavimas) buvo vykdomas nuotoliniu būdu. Testą 3 tiriamieji atliko savarankiškai nuotoliniu būdu. Užduotys paaiškintos elektroniniu laišku, be to, sutarta, kad sutinkant dalyvauti tyrime pritariama, kad atliktys būtų naudojamos moksliniais tikslais. Pažymėtina, kad buvo sudaryta galimybė kilus neaiškumų kontaktuoti *MS Teams* platformoje, o testui atlikti taip pat buvo skiriama 1 valanda kaip ir pirmojo testavimo metu. Testų atliktys buvo atsiųstos darbo autorei *Word* formatu, elektroniniu paštu. **Trečiasis** testavimas vyko 2021 m. sausį. Jo vykdymas buvo toks pats kaip ir antrojo: su testo instrukcijomis ir tyrimo etikos principais dalyviai supažindinti elektroniniu būdu, savarankiškai atliko testą ir testo atliktis atsiuntė darbo autorei *Word* formatu, elektroniniu paštu.

Iš viso gauta 12 testo atlikčių: 9 skirtingos ir 3 tęstinio tyrimo. Testo atliktis vertino šio darbo autorė ir antrasis vertintojas – Laura Vilkaitė-Lozdienė. Abiejų vertintojų testo atlikčių *Cohen'o* $\kappa = 0,797$ (stiprus sutarimas²¹), o tai rodo, kad vertinimas yra objektyvus. Medžiaga analizuota pasitelkiant *MS Excel* lentelės skaičiuokles ir *Rstudio* programą *Kruskal-Wallis*, *Wilcoxon*, *Wilcoxon paired samples* ir koreliacijos (*Spearman* metodu) testams atlikti. Visi respondentų atsakymai buvo sukoduoti lentelinėse skaičiuoklėse. *Kruskal-Wallis* testas yra neparametrinis ANOVA analizės analogas, kuris leidžia analizuoti duomenis, kai lyginamos grupės, kuriose mažiau nei 15 stebėjimų (respondentų), ir lygina medianas, o ne vidurkius kaip ANOVA testas. *Kruskal-Wallis* testas leidžia apskaičiuoti, ar tarp tiriamų kintamųjų yra statistiškai reikšmingas skirtumas. Šis testas atliktas ieškant skirtumo tarp Daugiareikšmiškumo, Pagrindinės reikšmės, Derivatų ir Kolokacijų užduočių rezultatų. *Wilcoxon* testas atskleidžia, kurie konkretūs kintamieji tarpusavyje reikšmingai skiriasi, todėl šiuo testu ieškota, kurių užduočių rezultatai skiriasi.

²¹ *Cohen'o* κ skaičiuota ir reikšmės adaptuotos iš <https://idostatistics.com/>.

Wilcoxon paired samples testas pasitelktas ieškant skirtumų tarp dviejų suporuotų kintamųjų: tarp produkcinų ir recepcinių žinių, tarp dalinių ir pilnųjų žinių, tarp tęstinio tyrimo dalyvių pirmo ir antro testo rezultatų. Tęstinio tyrimo respondentų atlikčių rezultatams analizuoti pasitelkta aprašomoji rezultatų statistika. Visi testai ir tyrimo rezultatai pristatomi tolesniame skyriuje.

2.2. Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Šiame skyriuje aprašomi tyrimo rezultatai ir jų analizė. Skyrius pradedamas nuo dalinių žinių ir visuminių žinių, kurios atsiskleidė atliekant testus, analizių ir palyginimų, tuomet lyginami produkcinų žinių užduočių rezultatai. Aprašomas bandymas sudaryti implikacinę žodyno komponentų skalę ir apskaičiuota žodyno gylio ir dydžio koreliacija. Galiausiai pateikiama tęstinės tyrimo dalies rezultatų apžvalga: ieškoma skirtumų tarp pirmo ir antro testo rezultatų ir žvelgiama į žodyno dydžio pokytį ir įtaką žodyno gyliui.

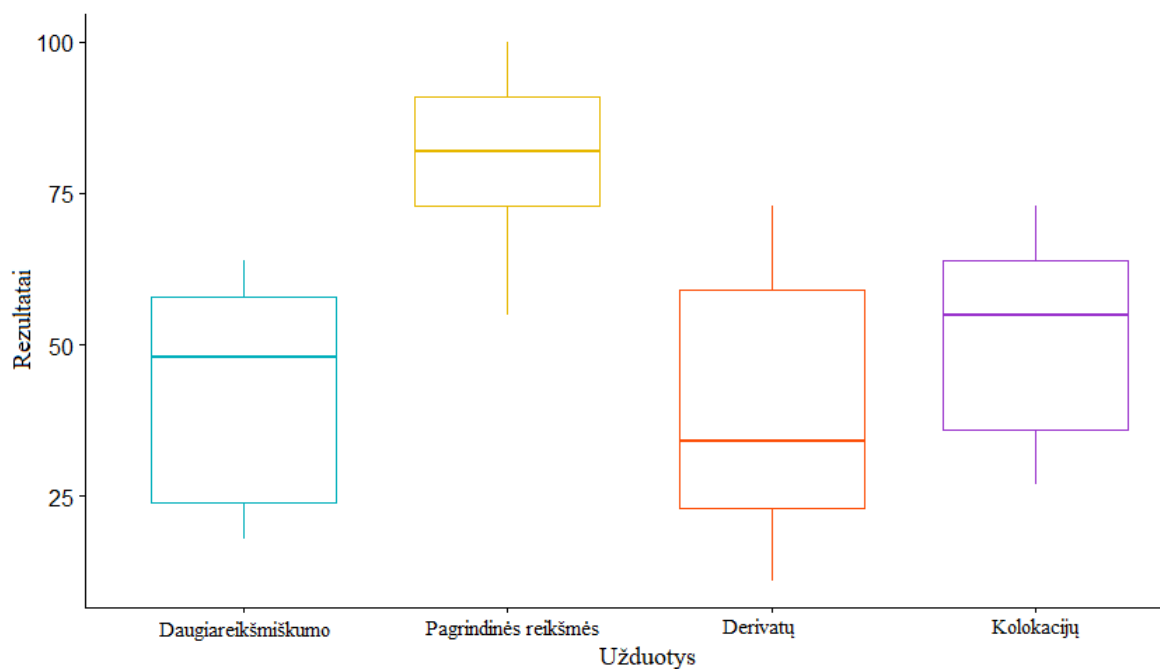
2.2.1. Visuminių žinių analizė

Primintina, kad šiame darbe visuminėmis žiniomis yra laikomos tinkamai įvaldytos komponento žinios. Pavyzdžiui, Daugiareikšmiškumo užduotyje visuminėmis žiniomis laikoma tinkamai įvardyta žodžio reikšmė: žodžio laukas su erdve susijusi reikšmė apibūdinama kaip „*Visa atvira erdvė, kuri yra už patalpos ribų*“²² (D1). Ši reikšmė apibūdinta tinkamai ir suprantamai, taigi, laikoma, kad ši reikšmė yra visiškai įsisavinta. Siekiant nustatyti, ar tarp skirtingų šio tyrimo užduočių rezultatų visuminių žinių egzistuoja statistiškai reikšmingas skirtumas, buvo atliktas *Kruskal-Wallis* testas, kurio rezultatai atskleidė, kad užduočių rezultatai statistiškai reikšmingai skiriasi tarpusavyje: $\chi^2 = 13,621$ (3), $p = 0,003$ ²³, Norint atrasti, kurių konkrečiai užduočių rezultatai statistiškai reikšmingai skiriasi, atliktas *Wilcoxon* testas, leidžiantis palyginti užduotis tarpusavyje. Gauta, kad statistiškai reikšmingas skirtumas yra tarp Pagrindinės reikšmės ir Daugiareikšmiškumo užduočių rezultatų ($p = 0,014$), Pagrindinės reikšmės ir Derivatų užduočių rezultatų ($p = 0,014$) bei Pagrindinės reikšmės ir Kolokacijų užduočių rezultatų ($p = 0,019$). Skirtumai tarp kitų užduočių rezultatų nebuvo statistiškai reikšmingi. Taigi, remiantis atlikta analize, galima būtų teigti, kad Pagrindinės reikšmės užduoties rezultatai statistiškai reikšmingai geresni nei kitų testų. Šie skirtumai pavaizduoti stačiakampe diagrama²⁴ (žr. 5 pav.).

²² Čia ir toliau testuojamųjų atsakymai pateikiami netaisyti.

²³ p reikšmės visur pateikiamos suapvalinant iki tūkstantųjų dalių. Jei $p < 0,05$, skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Jei $p > 0,05$, testuojami elementai statistiškai reikšmingai nesiskiria.

²⁴ Grafikų ir diagramų braižymui taikytas *R ggplot2* paketas.



5 pav. Skirtingų užduočių visuminių žinių rezultatai

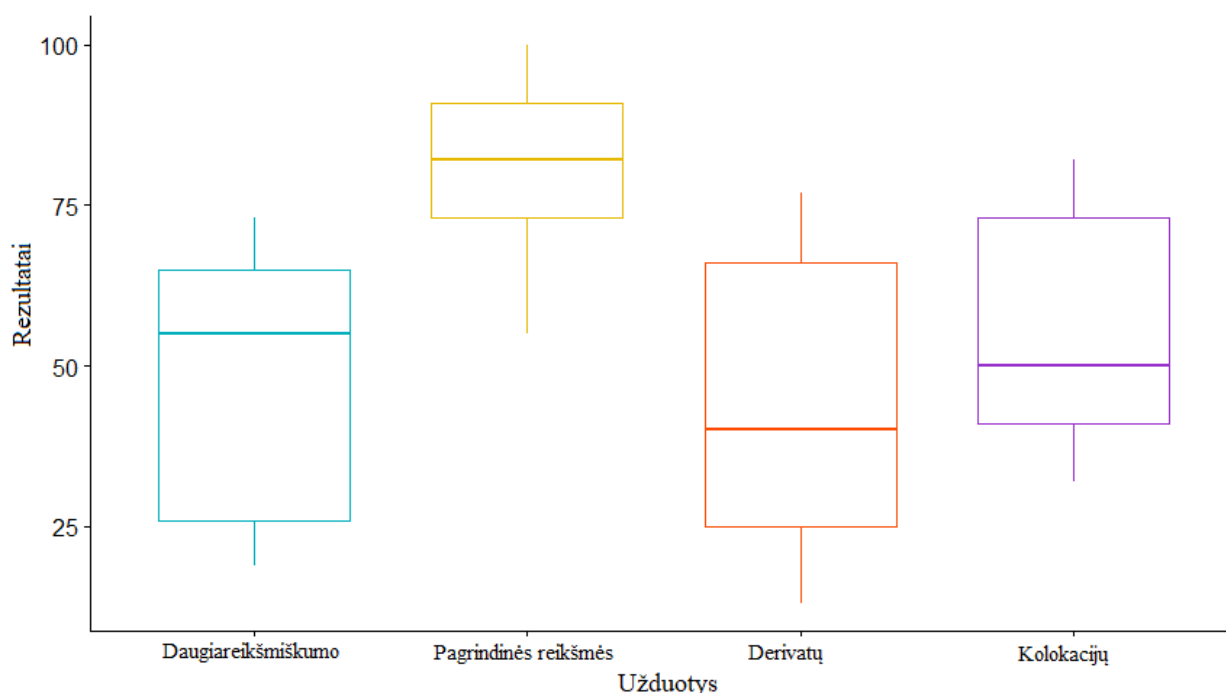
5 paveiksle matyti, kad didžiausias tarpkvartilinis plotis Derivatų užduoties rezultatuose ($IQR = 36$), šiek tiek mažesnis Daugiareikšmiškumo ($IQR = 34$) ir Kolokacijų užduočių rezultatuose ($IQR = 28$). Pagrindinės reikšmės užduoties rezultatų diagramos tarpkvartilinis plotis ($IQR = 18$). Tokie tarpkvartiliniai pločiai rodo, kad Derivatų užduoties 75 % rezultatų yra nevienodžiausiai išsidėstę aplink vidurkį, o 75 % Pagrindinės reikšmės užduoties rezultatų dalis yra vienodai pasiskirsčiusi apie vidurkį. Kitaip tariant, Pagrindinės reikšmės užduotį panašiai atliko 75 % testuojamųjų. Be to, Pagrindinės reikšmės užduoties rezultatai yra didesni nei kitų užduočių, nes Pagrindinės reikšmės stačiakampė diagrama yra aukščiau nei Daugiareikšmiškumo, Derivatų ir Kolokacijų užduočių, kurių diagramos yra beveik tokiam pačiame intervale. Tai parodo, kad Pagrindinės reikšmės užduotis buvo atliktas geriausiai ir, tikėtina, buvo lengviausia testuojamiesiems. Tą parodo ir Stuart'o Webb'o tyrimai (2007, 2009), kuriuose atskleista, kad formos ir reikšmės (angl. *form-meaning*) užduotys yra atliekamos geriausiai. Be to, formos ir reikšmės ryšys, t. y. pagrindinės reikšmės atpažinimas, įeina ir į žodyno dydžio sampratą (González-Fernández 2017: 8), be to, tai yra pirmosios žinios, kurias įgyja besimokantieji kurios nors svetimosios kalbės (ibid. 361). Taigi, natūralu, kad būtent šios užduoties rezultatai yra geriausi šiame tyrime. Žvelgiant į 5 paveikslą, paminėtina ir tai, kad Kolokacijų užduoties rezultatų diagrama yra šiek tiek aukščiau nei likusių dviejų užduočių. Siejant testų rezultatus su žodyno gylio teorija, galima išvelgti tendenciją, kad pagrindinė reikšmė yra mokama geriau, tuomet išmokstamos kolokacijos, o darybiniai saitai ir gebėjimas produkuoti įvairias to paties žodžio reikšmes mokami silpniausiai.

2.2.2. Dalinių žinių analizė

Dalinėmis žiniomis šiame darbe laikomos tos žinios, kurios nėra iki galo įsisavintos. Pavyzdžiui, jei respondentas su klaida įrašo darybiniais saitais susijusį žodį, fiksuojamos dalinės žinios: nesuderinta pabraukto veiksmažodžio forma, ne pridėtas tinkamas priešdėlis „Šitas peilis visai atbuko, prašau aštrinti tu man jį“ (D2). Kadangi šiame atsakyme demonstruojamos derivatų ir darybinių saitų žinios, fiksuojamos dalinės žinios. Siekiant patikrinti, ar dalinių žinių rezultatai skiriasi nuo visuminių žinių rezultatų, buvo atlikti tie patys testai kaip ir ankstesniame skyriuje. Atlikus *Kruskal-Wallis* testą gauta, kad $\chi^2 = 11,762$ (3), $p = 0,008$, o tai reiškia, kad tarp užduočių rezultatų yra statistiškai reikšmingas skirtumas. Rezultatai taip pat analizuoti *Wilcoxon* testu, kuris patvirtino, kad statistiškai reikšmingas skirtumas yra tarp:

- Pagrindinės reikšmės ir Daugiareikšmiškumo užduočių rezultatų ($p = 0,023$),
- Pagrindinės reikšmės ir Derivatų užduočių rezultatų ($p = 0,023$),
- tarp Pagrindinės reikšmės ir Kolokacijų užduočių rezultatų ($p = 0,042$).

Šie skirtumai akivaizdūs 6 paveiksle pavaizduotoje diagramoje (žr.6 pav.).



6 pav. Skirtingų užduočių dalinių žinių rezultatai

Lyginant 6 paveikslo duomenis su visuminių žinių diagrama 5 paveiksle, tarpkvartiliniai menkai pakito: didžiausias tarpkvartilinis plotis (*IQR*) liko Derivatų užduoties rezultatuose (*IQR* = 41), kiek mažesnis Daugiareikšmiškumo (*IQR* = 39) ir Kolokacijų užduočių rezultatuose

($IQR = 32$), o mažiausias – Pagrindinės reikšmės užduoties rezultatuose ($IQR = 18$). Pagrindinės reikšmės užduoties rezultatų pasiskirstymas nepakito, nes šioje užduotyje dalinių žinių nebuvo: žodžio reikšmė buvo atpažįstama arba ne. Peržvelgus dalinių žinių rezultatų diagramas, galima teigti, kad Pagrindinės reikšmės atpažinimo užduotis buvo atlikta tiksliausiai, o produkavimo testai buvo sunkesni. Paminėtina, kad dalinių žinių rezultatų tarpkvartiliniai pločiai padidėjo per 4–5 punktus, lyginant juos su visuminių žinių tarpkvartiliniais pločiais, bet to buvo galima tikėtis pridėdant taškų už dalinius atsakymus. Kadangi pokytis nėra žymus, galima teigti, kad šiame tyrime tiek dalinės, tiek visuminės žinios atsiskleidė panašiai. Vis dėlto, visuminių ir dalinių žinių skirtumus atskleidžia *Wilcoxon paired samples* testas. Šio testo rezultatai aprašomi tolesniame poskyryje (žr. 2.5.4 sk.).

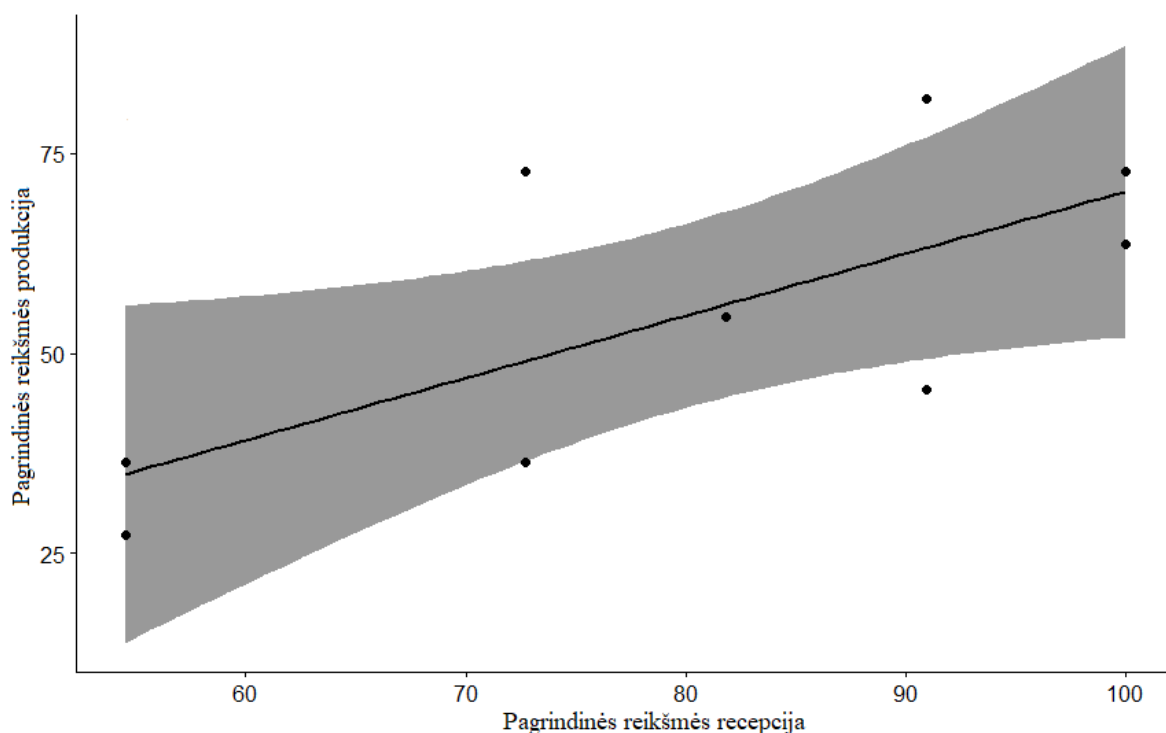
2.2.3. Visuminių ir dalinių žinių rezultatų palyginimas

Norint patikrinti, ar skirtumai tarp testo visuminių ir dalinių žinių rezultatų yra statistiškai reikšmingi, kiekvienai užduočiai buvo atliktas *Wilcoxon paired samples* testas, lyginantis tos pačios užduoties dalinių ir visuminių žinių rezultatus. Atlikus analizę nustatyta, kad statistiškai reikšmingas skirtumas tarp dalinių ir visuminių žinių rezultatų yra Daugiareikšmiškumo užduotyje ($p = 0,009$) ir Derivatų užduotyje ($p = 0,009$). Pagrindinės reikšmės užduotyje skirtumo nėra, nes, kaip jau buvo minėta, šiame teste nėra dalinių žinių. Lyginant Kolokacijų užduoties dalines ir visumines žinias, gauta, kad $p = 0,182$, taigi skirtumas šio užduotyje nėra statistiškai reikšmingas. Žinių skirtumai Daugiareikšmiškumo ir Derivatų užduotyse atskleidžia, kad tiriamieji turi daugiau dalinių žinių. Reikia pripažinti, kad šios dvi užduotys šiame tyrime buvo sudėtingesnės. Primintina, kad Daugiareikšmiškumo užduotyje reikėjo įvardyti 2–3 žodžio reikšmes, o Derivatų – sudaryti ar atgaminti darybiniais saitais su tiriamuoju žodžiu susijusį ir prie sakinio priderintą daiktavardį, veiksmažodį, būdvardį (būdvardinę funkciją atliekantį žodį) irrieveiksmį (rieveiksminę funkciją atliekantį žodį). Abi šios užduotys yra gana sudėtingos ir reikalauja nemenkų žinių apie žodį, tikslinės kalbos darybos sistemą arba tiesiog mokėti daugiau žodžių. Dėl šios priežasties atrodo natūralu, kad tokio pobūdžio užduotyse testuojamieji atskleidė daugiau dalinių žinių. Tai parodo, kad šie žodžio žinių lygmenys dar nėra visiškai įsisavinti, o pats įsisavinimas yra laipsniškas, pereinant iš dalinių žinių į visumines.

Kadangi ne visos žodyno gylimo tyrimo užduotys buvo vienodo pobūdžio, t. y. antra užduotis buvo recepcinio pobūdžio, o likusios trys – produkcinio, analizuojant duomenis kilo klausimas, ar gautą rezultatų pasiskirstymą lemia vien užduoties pobūdis, ar ir pats žodžio žinių komponentas. Dėl šios priežasties buvo nuspręsta palyginti tik produkcines žinias. Šie rezultatai aptariami kitame poskyryje.

2.2.4. Produkcinių žinių testų rezultatų palyginimas

Norint palyginti tik produkcinės testuojamųjų žinias, pirmiausiai iš Daugiareikšmiškumo užduoties buvo atrinktos tik pagrindinės žodžio reikšmės, o tada įvertinta, ar respondentas tas reikšmes nurodė teisingai. Kitaip sakant, buvo vertinamos tik visuminės Pagrindinės reikšmės produkcinės žinios. Visų pirma, norėta išsiaiškinti, ar tarp produkinių ir recepcinių Pagrindinės reikšmės žinių yra statistiškai reikšmingas skirtumas. Šiam klausimui atsakyti atliktas *Wilcoxon paired samples* testas, kurio rezultatai atskleidė, kad produkinių ir recepcinių žinių rezultatai statistiškai reikšmingai skiriasi ($p = 0,009$). Skirtumą yra pastebėję ir kiti mokslininkai, tyrę formos ir reikšmės ryšio produkcinės ir recepcinės žinias, pvz., atskleista, kad besimokantieji olandų kalbos kaip svetimšios reikšmės atpažinimo užduotyse surinko 4 kartus daugiau taškų nei reikšmės atkūrimo užduotyse (Vermeer 2001), o kituose tyrimuose rezultatai skiriasi daugiau nei 5 kartus (Nemati 2010). Šiame darbe produkciniai ir recepciniai reikšmės rezultatai skiriasi mažiau nei minėtuose tyrimuose – 1,5 karto, – bet to pakanka, kad skirtumas būtų statistiškai reikšmingas. Be to, atlikus neparametrinį koreliacijos testą *Spearman* metodu, gauta $\rho = 0,675$ (stiprus ryšys²⁵), $p = 0,046$. Tokie rezultatai rodo, kad pagrindinės reikšmės produkcijos ir recepcijos rezultatai statistiškai reikšmingai koreliuoja. Šis ryšys pavaizduotas sklaidos diagrama (žr. 7 pav.).

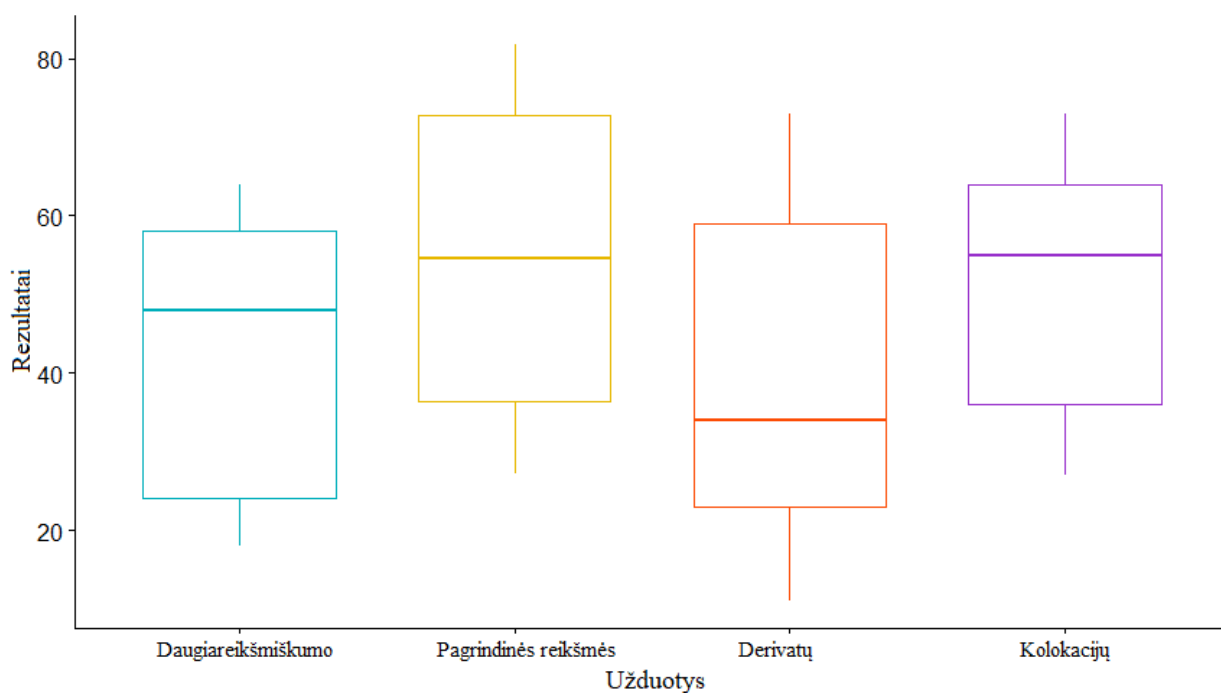


7 pav. Pagrindinės reikšmės recepcijos ir produkcijos koreliacija

²⁵ Koreliacijos reikšmės adaptuotas iš Dancey ir Reidy (2004).

7 paveiksle pavaizduota linijinė, pozityvi koreliacija tarp pagrindinės reikšmės receptijos ir produkcijos. Stipri koreliacija aptinkama ir kituose reikšmės tyrimuose ($r^{26} = 0,75$ (Vermeer: 2001), $r = 0,72-89$ (Laufer, Paribakht: 1998). Lyginant minėtųjų tyrimų ir šio tyrimo rezultatus, pastebėtina, kad šiame tyrime taip pat pasitvirtina, kad „receptija ir produkcija nėra dichotomiški žodyno aspektai, o yra išsidėstę kontinuumė“ (González-Fernández 2017: 12). Kitaip tariant, receptija ir produkcija nėra paskiri žinių moduliai, bet tarp jų išvelgiamas ryšys. Šiame tyrime atsiskleidė, kad kuo didesnė pagrindinės reikšmės receptija, tuo didesnė produkcija.

Kadangi pagrindinės reikšmės produkcinės ir receptinės žinios statistiškai reikšmingai skiriasi, nuspręsta palyginti visų testų produkcinės žinias, atliekant *Kruskal-Wallis* testą. Gauti tokie rezultatai: $\chi^2 = 2,874$ (3), $p = 0,411$, o tai reiškia, kad produkcinę žodžių lygmenų rezultatai statistiškai reikšmingai nesiskiria. Rezultatų pasiskirstymas pavaizduotas stačiakampe diagrama (žr. 8 pav.).



8 pav. Skirtingų testų produkcijos visuminių žinių rezultatai

Palyginus 8 ir 5 paveikslus, matyti, kad Pagrindinės reikšmės produkcijos užduoties rezultatų (vidutiniškai 54, $SD = 18.98$) diagrama 19 pločių didesnė nei Pagrindinės reikšmės atpažinimo užduoties rezultatų, taigi, produkcijos rezultatai yra plačiau pasiskirstę. Įvairesnis duomenų pasiskirstymas taip pat rodo, kad produkuoti žodžio reikšmę yra sunkiau nei ją atpažinti. Kaip jau buvo minėta 2.2.2 skyriuje, paprastai receptinio pobūdžio užduotys tyrimuose yra atliekamos geriau

²⁶ Šiame tyrime koreliacijos koeficientas yra ρ , o ne r , nes atliekamas neparametrinis testas. Parametrinių testų koreliacijos koeficientas r . Minimų tyrimų r reikšmės rodo stiprią koreliaciją (koreliacijos reikšmės adaptuotos iš www.parvez-ahammad.org).

nei produkcinio, taigi, tokia tendencija atsispindi ir šiame tyrime. Be to, 8 paveiksle išryškėja, kad Pagrindinės reikšmės rezultatų diagrama yra nusileidusi arčiau kitų testų. Kitaip tariant, produkuojant pagrindinę žodžio reikšmę, priartėjama prie kitų užduočių rezultatų. Toks rezultatų pasiskirstymas ir *Kruskal-Wallis* testo rezultatai leidžia teigti, kad produkcinio pobūdžio užduotyse didelio skirtumo tarp skirtingų žodžio žinių lygmenų nėra. Vis dėlto išlieka tendencija, kad Pagrindinės reikšmės užduoties rezultatai yra geresni nei kitų, todėl dar 2.2.2 skyriuje išsakyta mintis, kad pagrindinės reikšmės žinios įgyjamos pirmiau, tuomet seka kolokacijos ir daugiareikšmiškumas bei darybiniai saitai, yra patvirtinama lyginant tik produktyvias žinias.

Svarbu pabrėžti, kad atskirės pagrindinės reikšmės produkcinės užduoties tyrimo teste nebuvo. Imant pagrindinės reikšmės produkavimo atliktis iš Daugiareikšmiškumo užduoties išlieka tikimybė, kad analizuojami rezultatai nėra tikslūs. Vis dėlto, kadangi šiame skyriuje aptarti rezultatai atitinka kitų mokslininkų tyrimų rezultatus, šio darbo autorės nuomone, tokie pastebėjimai padeda įžvelgti žodyno produkcijos ir recepcijos tendencijas.

2.2.5. Implikacinė žodyno komponentų skalė

Kaip jau buvo minėta 1.2 skyriuje, nors Nation'as (2001) savo darbuose pateikė žodžio žinių komponentus, tačiau neatskleidė jų tarpusavio ryšių. Norint geriau suprasti žodyno gylio konstrukta, svarbu išsiaiškinti, kaip žodžio žinių komponentai veikia vieni kitus ir kokia jų vieta mentaliniame leksikone, tiksliau, reikia suvokti, ar komponentai įsisavinami kokia nors seka. Be to, kaip teigia González-Fernández (2017: 92–93), „jei būtų pastebėta, kad vieni žodyno aspektai yra lengvesni nei kiti, jų turėtų būti mokoma pirmiau nei sudėtingesnių“. Panašių įsisavinimo sekų yra pateikta ir kitų mokslininkų, pvz., Jogilė Ramonaitė (2015) yra nustatiusi tokią lietuvių K2 veiksmožodžio sistemos įsisavinimo seką:

Esamasis l. > (Bendratis) > Būtas kartinis l. > Būsiamasis l. > Liepiamoji nuos. > Tariamoji nuos. > Dalyvis > Būtas dažninis l. > Pusedalyvis/padalyvis (Ramonaitė 2015: 324).

Taip pat Laufer ir Goldstein yra sudaryta formos ir reikšmės atpažinimo ir produkcijos seka pagal sudėtingumą nuo lengviausio iki sudėtingiausio (Laufer, Goldstein 2004):

Reikšmės atpažinimas > Formos atpažinimas > reikšmės produkcija > formos produkcija.

Pagrindinis tokioms sekoms, vadinamos implikacine skale (toliau – IS), principas – vėliau esantis sekos narys negali būti įsisavinamas tol, kol nėra įsisavintas ankstesnis. Tokios sekos padeda geriau suprasti tiriamus mentalinius konstruktas ir parodo, kaip yra įsisavinami tam tikri gramatikos ar žodyno aspektai. Be to, IS galima naudoti lingvodidaktikoje, pvz., ruošiant mokymo programas. Schmitt'as (1998) tirdamas žodžio žinių komponentus taip pat bandė sudaryti jų IS. Pažymėtina,

kad Schmitt'o bandymas taikyti implikacinę analizę skirtingiems žodžio žinių komponentams buvo nesėkmingas. Tyrėjas vadovavosi įvairaus griežtumo kriterijais, tačiau vis dėlto IS nustatyti jam nepavyko. Nors skalė sudaryta nebuvo, tai dar nereiškia, kad jos apskritai negali būti. Schmitt'o siūlymu, skalę sudaryti potencialiai pavyktų taikant tikslesnius rezultatų skaičiavimo ir analizavimo metodus ir didinant respondentų skaičių. Kadangi šis tyrimas yra konceptualusis Schmitt'o (1998) tyrimo pakartojimas tiriant daugiau respondentų ir pasitelkiant kitus rezultatų skaičiavimo metodus, IS sudarymo imtasi ir šiame darbe.

Norint sudaryti IS, buvo tiriamos tik visuminės žinios. Kiekvieno testuojamojo surinkti užduočių taškai buvo paverčiami procentine išraiška (iš viso galima buvo surinkti 99 taškus) ir taip gaunamas kiekvienos užduoties atsakymų tikslumas. Respondentų rezultatai procentais pateikiami 4 lentelėje.

4 lentelė. Respondentų skirtingų užduočių rezultatai procentais

Dalyviai	Užduotys			
	Daugiareikšmiškumo	Pagrindinės reikšmės	Derivatų	Kolokacijų
D1	61	100	73	73
D2	45	91	48	73
D3	58	100	59	36
D4	48	73	34	27
D5	64	91	61	64
D6	24	55	20	64
D7	58	82	27	55
D8	18	55	11	27
D9	18	73	23	45

Iš 4 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad didesnė dalis respondentų rezultatų neperžengia 75 % ribos. Tai rodo, kad tiriamieji nepakankamai gerai įsisavinę tiriamuosius žodyno gylį komponentus. Taigi, sudaryti IS šiame darbe nepavyko, nes tam, kad skalė būtų validi, reikia, kad rezultatai perkoptų bent 75 % tikslumo ribą. Vis dėlto, nors seka nebuvo sudaryta, tai dar nereiškia, kad ji neegzistuoja. Atlikusi įvairius statistinius skaičiavimus (taikyta Guttman'o procedūra su 80 % ir 75 % rezultatų tikslumu ir Mokken'o procedūra su 80 % ir 75 % rezultatų tikslumu), González-Fernández sudarė tokią žodžio žinių komponentų IS (González-Fernández 2017: 117):

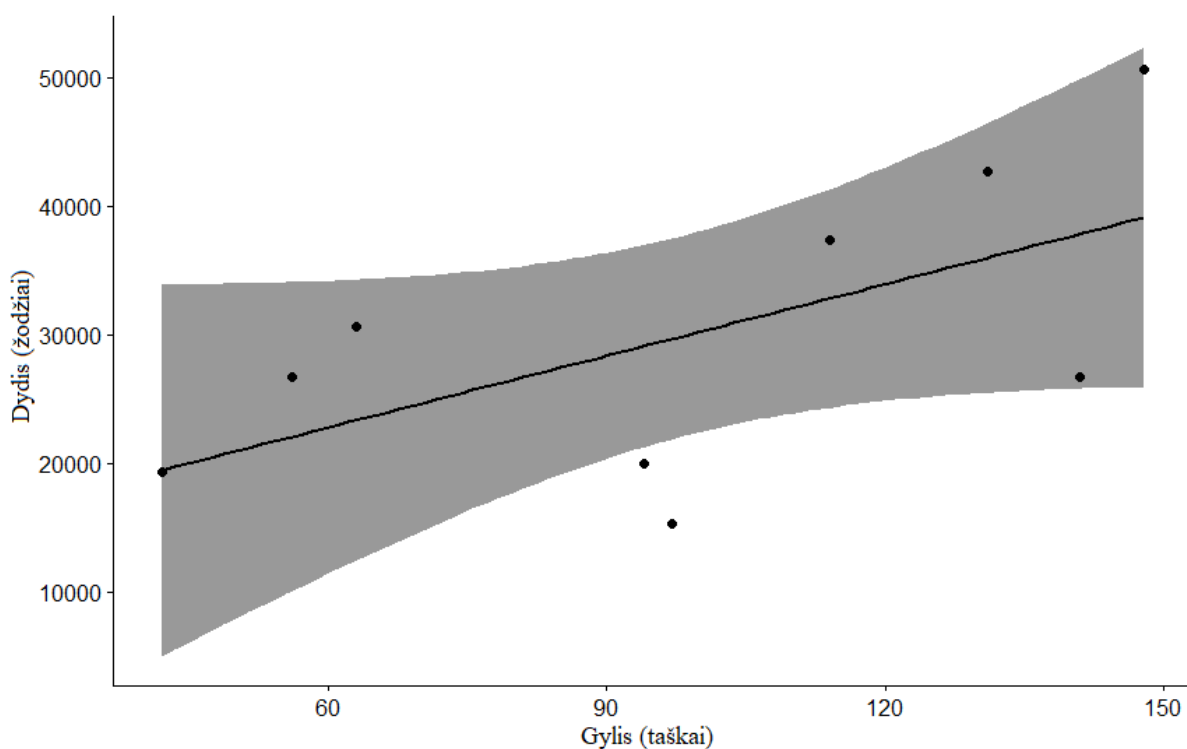
Formos reikšmės atpažinimas > kolokacijų atpažinimas > daugiareikšmiškumo atpažinimas > derivatų atpažinimas > kolokacijų produkcija > formos-reikšmės produkcija > derivatų produkcija > daugiareikšmiškumo produkcija

IS paryškintieji komponentai buvo tiriami ir šiame darbe. Nors šio darbo autorei nepavyko sudaryti statistiškai reikšmingos IS, vis dėlto galima įžvelgti tam tikras IS tendencijas. Kaip jau buvo minėta 2.2.1 ir 2.2.2 skyriuose, geriausi rezultatai buvo formos-reikšmės atpažinimo

užduotyje, pagal rezultatų pasiskirstymą antroje vietoje yra Kolokacijų užduotis, o Derivatų ir Daugiareikšmiškumo užduotys pasirodė sudėtingiausios. Taigi, nors šiame darbe aprašomas tyrimas yra palyginti mažos apimties, tačiau vis tiek galima išvelgti tendencijas, sutampančias su statistiniais skaičiavimais pagrįstų tyrimų rezultatais. Kitaip tariant, šio tyrimo rezultatai patvirtina González-Fernández sudarytą IS.

2.2.6. Žodyno gylio ir dydžio koreliacija

Kaip jau buvo ne kartą minėta, tiriamieji taip pat atliko ir žodyno dydžio testą. Atliekant šį tyrimą buvo padaryta prielaida, kad tiriamųjų žodyno gylis gali koreliuoti su jų žodyno dydžiu (žr. 2.1.2.5 sk.). Primintina, kad konceptualiai pakartojamame González-Fernández (2017) tyrime taip pat buvo aptikta žodyno gylio ir dydžio koreliacija. Taigi ir šiame darbe buvo atliktas žodyno gylio ir dydžio koreliacijos testas, kurio rezultatai pavaizduoti sklaidos diagramoje (žr. 9 pav.), padedančioje išvelgti ryšius tarp kintamųjų.



9 pav. Žodyno gylio koreliacija su žodyno dydžiu

9 paveiksle pavaizduota diagrama leido daryti prielaidą, kad kuo didesnis žodynas, tuo geresnės žodyno gylio žinios, nes sklaidos diagramoje pavaizduota tiesinė koreliacija tarp žodyno gylio ir dydžio. Ši prielaida tikrinta atliekant neparametrinį koreliacijos testą *Spearman* metodu. Buvo gauta, kad $\rho = 0,602$ (stiprus ryšys), $p = 0,086$. Taigi, nors koreliacija tarp žodyno gylio ir dydžio yra, tačiau ji yra per maža, kad būtų statistiškai reikšminga. Taigi prielaida nepasitvirtino. 9 paveiksle matyti ir dvi kraštutinės vertės, nepatenkančios į pilką plotą. Šios vertės potencialiai gali

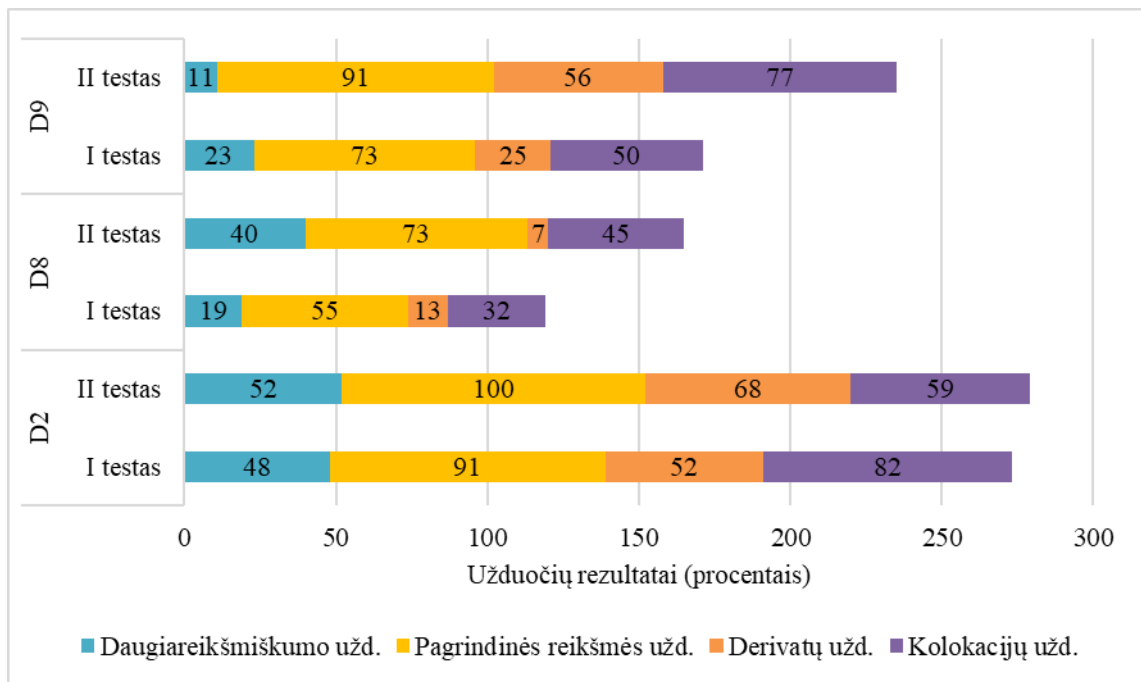
turėti įtakos statistiškai nereikšmingai p vertei. Patikrinus į testų atliktis, paaiškėjo, kad šios vertės priklauso D8 ir D4 dalyviams. D8 žodyno dydis 19343 žodžių, už žodyno gylio dalį jis surinko 42 taškus (iš 194 galimų), o D4 žodyno dydis 20010 žodžių ir žodyno gylis įvertintas 94 taškais. Nors D8 ir D4 žodyno dydis yra panašus, bet D4 žodyno gylio teste surinko 2,2 kartų daugiau taškų nei D8. Toks neatitikimas potencialiai galėjo atsirasti dėl netinkamai suprasto žodyno dydžio testo arba dėl vieno iš šio testo ribotumų: sužymėjus daug žodžių (pseudožodžių ir tikrų), pagal formulę vis tiek galima surinkti daugiau taškų (D8 atvejis) nei žymint tik tuos žodžius, kuriuos testuojamasis žino užtikrintai (D4 atvejis). Kraštutinės vertės mažiau veiktų p reikšmę, jei būtų tiriama daugiau testo atlikčių. Kadangi, remiantis *Spearman* metodu, ryšys tarp žodyno gylio ir dydžio yra stiprus, p reikšmė galėtų kisti atliekant didesnės imties tyrimą. Vis dėlto, apibendrinant koreliacijos testo rezultatus, matyti, kad žodyno gylis labiau varijuoja ir ne visada atitinka individo žodyno dydį.

2.2.7. Tęstinio tyrimo rezultatų apžvalga

2.2.7.1. Dalyvių rezultatų palyginimas ir apžvalga

Kaip jau buvo minėta, Schmitt'as (1998) atliko tęstinį (angl. *longitudinal*) tyrimą, t. y. 3 respondentus tyrė tris kartus per vienerius metus. Todėl ir šiame darbe aprašomame tyrime buvo planuota panaši tyrimo metodika. 2020 m. rudens semestro lietuvių kalbos kursų pradžioje pirmą kartą testą atliko 6 respondentai: D2, D3, D6, D7, D8 ir D9, – o antrą kartą 2021 m. sausį, t. y. pasibaigus rudens semestro kursams, jų liko 3: D2, D8 ir D9. Pabrėžtina, kad ir Schmitt'o (1998) tyrime iš 4 respondentų liko 3. Taigi galima sakyti, kad tiek šio darbo autorės, tiek Schmitt'o (1998) tyrime dalyvavo toks pats skaičius respondentų. Šiame skyriuje pateikiami šio darbo tęstinio tyrimo rezultatai, kurie yra lyginami su gautais Schmitt'o (1998).

Pirmiausia, buvo palyginti visų trijų testuojamųjų pirmo ir antro testo rezultatai. Atlikus *Wilcoxon paired samples* testą gauta, kad $p = 0,077$, o tai reiškia, kad pirmo ir antro testo dalinių žinių rezultatai statistiškai reikšmingai nesiskiria. Reikšmingo skirtumo nerasta ir atskirai lyginant kiekvieno dalyvio dalinių žinių rezultatus: D2 $p = 0,875$, D8 $p = 0,25$, D9 $p = 0,25$. Vis dėlto pažvelgus į abiejų testų rezultatus matyti, kad skirtumas egzistuoja (žr. 10 pav., rezultatai užrašyti procentine išraiška).



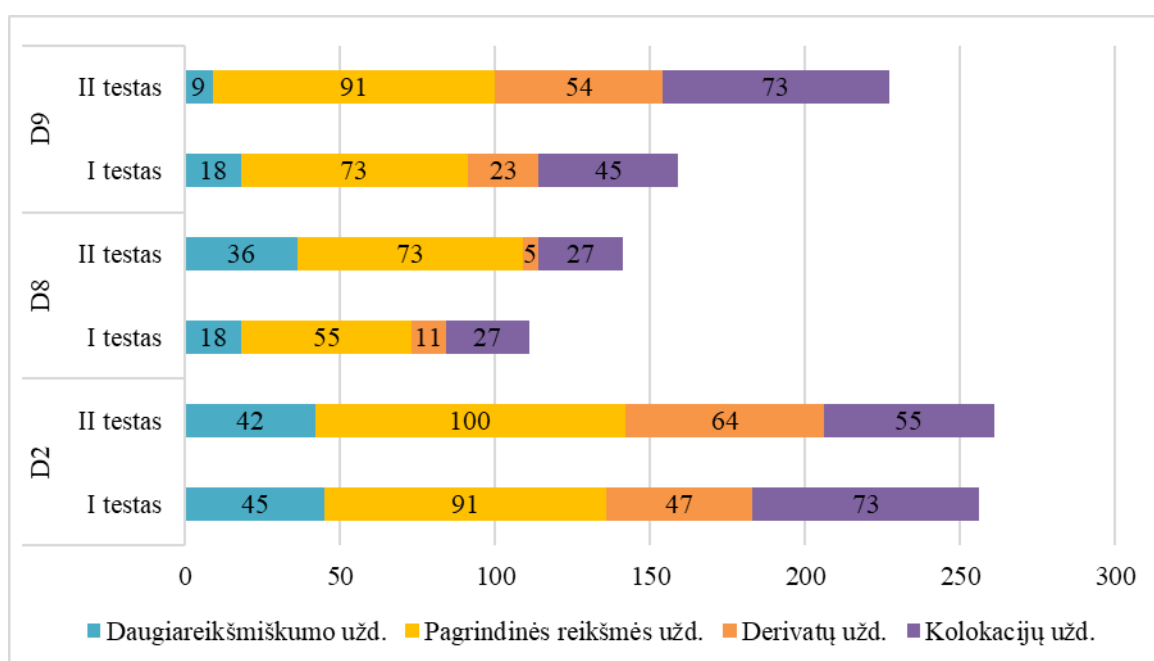
10 pav. Pirmo ir antro testo dalinių žinių rezultatų pasiskirstymas procentais

Kaip matyti 10 paveiksle, visų trijų dalyvių pakartotinių testų rezultatai yra geresni nei pirmojo testo: D2 antrojo testo metu surinko 13 taškų daugiau nei pirmojo²⁷, D8 15 taškų daugiau, D9 30 taškų daugiau. Nors statistiškai reikšmingo skirtumo tarp rezultatų nėra, tačiau bendrų rezultatų padidėjimas suponuoja, kad pagerėjo testuojamųjų žinios. Suprantama, atliekant tą patį testą du kartus padidėja pakartotinio testavimo efektas (angl. *retest effect*), todėl rekomenduojamas testavimo intervalas yra 50 savaičių (Scharfen et al. 2018: 53). Primintina, kad šiame tyrime pakartotinis testavimas vyko po 18 savaičių, o tai didina tikimybę atsirasti didesniajam pakartotinio testavimo efektui. Sprendžiant pagal pirmo testavimo rezultatus, testo turinys (tiriamieji žodžiai, užduočių pobūdis) testuojamiesiems nebuvo gerai žinomas. Kaip teigia Jana Scharfen, Judith'ą Marie Peters ir Heinz'as Holling'as (2018: 58), „testo turinio neišmanymas gali turėti mažesnę pakartotinio testavimo efektą, nes nežinomus testo elementus yra sunkiau įsiminti“, todėl tikėtina, kad šiame darbe pakartotinio testavimo efektas nėra didelis, o rezultatų pokytis rodo žinių pokytį. Be to, ne visų užduočių rezultatai yra geresni – D9 antro testo Daugiareikšmiškumo užduoties rezultatai 12 % mažesni už pirmo testo, D8 antro testo Derivatų užduoties rezultatai 6 % mažesni už pirmo testo, D2 antro testo Kolokacijų užduoties rezultatai 23 % mažesni už pirmojo. Taigi, matyti, kad rezultatai pagerėjo netolygiai. Tam įtakos gali turėti įvairūs veiksniai – tiek asmeniniai (nesusikaupimas, nuostatos, testo atlikimo nuovargis ir pan.), tiek su mokymo(si) procesu susiję (pvz., testuojami aspektai nebuvo akcentuojami mokymo(si) procese) veiksniai. Netolygų rezultatų galėtų paaiškinti ir kalbos fosilizacijos reiškinys, t. y. „reiškinys, kai mokinys nedaro pažangos ar

²⁷ Abu kartus iš viso buvo galima surinkti 194 taškus.

net regresuoja, kai kalbos vartotojas nuolat daro tas pačias klaidas ir nepasitaiso“ (LTŽ 2012: 49). Negalima atmesti ir to, kad mokymo(si) procesas yra individualus, nebūtinai tolydus ir ne visada tiesine progresija gerėjantis procesas. Tikėtina, kad skirtingi žodyno komponentai gerėja ir prastėja, kol galiausiai įgyjamas žodyno ir kalbos meistriškumas. Tą suponuoja ir šio tyrimo rezultatai, tačiau tvirtesnes išvadas būtų galima daryti atlikus didesnės imties tyrimą.

Be dalinių žinių rezultatų, taip pat buvo lyginti ir visuminių žinių rezultatai. Pritaikius *Wilcoxon paired samples* testą, gauta, kad $p = 0,098$, taigi, ir tarp abiejų testų visuminių žinių statistiškai reikšmingo skirtumo nėra. Palyginus atskirai kiekvieno dalyvio testų visuminių žinių rezultatus, statistiškai reikšmingo skirtumo taip pat nerasta, nes D2 $p = 1$, D8 $p = 0,414$, D9 $p = 0,25$. Visų trijų dalyvių abiejų testų rezultatai procentais pavaizduoti 11 paveiksle.



11 pav. *Pirmo ir antro testo pilnų žinių rezultatų pasiskirstymas*

Kaip ir dalinių žinių diagramoje 10 paveiksle, visuminių žinių rezultatų diagramoje 11 paveiksle aiškiai matyti geresni antrojo testo bendri rezultatai. D2 surinko 5 taškais²⁸ daugiau, D8 taip pat 5 taškais daugiau, o D9 – 16 taškų daugiau antrame teste nei pirmame. Tokie skirtumai rodo, kad pakito ne tik dalinės žinios, bet ir visuminės, taigi, galima numanyti, kad semestro metu buvo geriau įsisavintas žodyno gylis. Kaip ir dalinės žinios, pilnosios skirtingų tiriamųjų žinios pakito nevienodai. Geresni rezultatai matyti visose užduotyse, išskyrus D2 Kolokacijų užduotyje (antrąkart sumažėjo 18 %), D8 Derivatų užduotyje (antrąkart sumažėjo 6 %) ir D9 Daugiareikšmiškumo užduotyje (antrąkart sumažėjo 9 %). Tačiau vis dėlto pagerėjo ne tik dauguma rezultatų, bet ir gebėjimas apibūdinti, pvz., D2, apibūdinamas žodžio *aštrus* reikšmę, pirmame

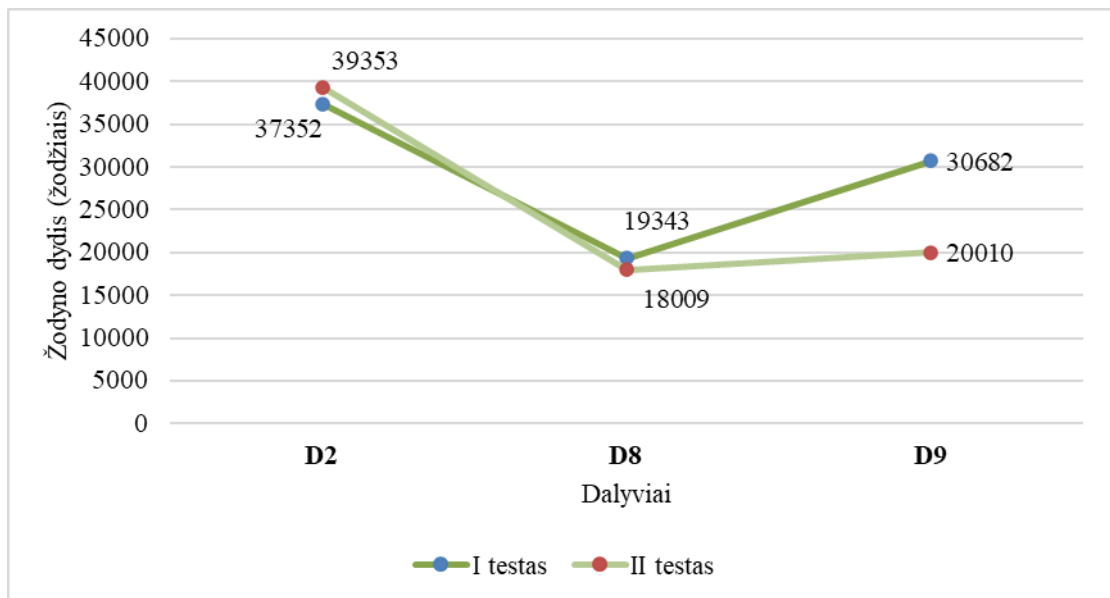
²⁸ Abu kartus iš viso buvo galima surinkti 97 taškus.

teste nurodė „*peilis gali būti aštrus ir skaudėti*“, o antrame teste „*peilis gali būti labai aštrus ir žiesti, jei nesi atsargus*“. Nors pirmasis atsakymo sandas išliko beveik toks pats (atsirado deskriptorius *labai*), bet antrasis prasiplėtė į šalutinį sakinį, reikšmės apibūdinimas tapo gramatiškai rišlesnis. Respondentas D8 pirmo testo metu nemokėjo žodžio *daržas*, netvirtai nurodydamas „*daržovė?*“, bet antrame teste įvardijo visas tris prašomas reikšmes „*kur auga maisto, daržoves, vaisiai ir t.t.*“, „*sodas*“, „*vaiku deržele*“. Nors dar pasitaiko rašybos klaidų, tačiau reikšmės apibūdinamos teisingai²⁹. Paminėtina ir tai, kad labiau pagerėjo D8 ir D9 rezultatai nei D2. Taip gali būti dėl to, kad D2 pirmo testo rezultatai buvo vieni geriausių šiame tyrime, šis dalyvis siekė C1 lygio, todėl šio dalyvio pažanga yra šiek tiek mažesnė nei kitų dalyvių. D8 ir D9 pirmame teste pateko į žemiausių rezultatų trejetą, nors D9 mokėsi grupėje, siekiančioje C1 lygio. Vis dėlto, šių dalyvių pažanga labiau matyti. Galima būtų teigti, kad pažangos dydis priklauso ir nuo besimokančiojo jau įgyto kalbos mokėjimo lygio – žemesniame lygyje pažanga didesnė, o aukštesniame – mažesnė.

2.2.7.2. Žodyno dydžio pokytis

Nors 2.2.6 skyriuje rašyta, kad šiame tyrime tarp žodyno gylio ir dydžio nėra statistiškai reikšmingos koreliacijos, vis dėlto, kaip minėta, kitų tyrėjų darbuose tokia koreliacija egzistuoja, yra stipresnė. Pvz., Amy S. Y. Chui (2006) nustatė, kad žodyno dydis smarkiau koreliuoja su sudėtingesniais kontekstiniais veiksniais (pvz., derivatais ir kolokacijomis) ir produktyviu žodžio vartojimu (pvz., gebėjimu kurti sakinius ar pasakymus). Šias mintis patvirtino González-Fernández (2017), nustatė, kad žodyno dydis statistiškai reikšmingai koreliuoja su darybos, daugiareikšmiškumo ir kolokacijų žodyno komponentais. Dėl šios priežasties nuspręsta atkreipti dėmesį į žodyno dydžio pokytį ir šiame tyrime (žr. 12 pav.).

²⁹ Primintina, kad Daugiareikšmiškumo užduotyje rašybos klaidos nebuvo vertinamos, nes šios užduoties esmė buvo tinkamai perteikti žodžio reikšmę, o ne taisyklinga rašyba.



12 pav. Žodyno dydžio pokytis pirmame ir antrame teste

12 pav. matyti, kad D2 žodyno dydis beveik nepakito – padidėjo 2001 žodžiu, bet menkai tepakito ir šio testuojamojo žodyno gylis. Tai gali pagrįsti mintį, išreikštą ankstesniame skyriuje, kad esant didesniai kalbos mokėjimo lygiui, pažanga yra mažesnė nei esant mažesniai kalbos lygiui. Respondento D8 žodyno dydis sumažėjo, atlikus testą antrą kartą, buvo mažesnis 1334 žodžiais, bet taip gali būti dėl to, kad pirmame teste šis dalyvis sužymėjo apskritai daugiau žodžių (tikrų ir netikrų), o antrame teste žymėta daugiau žinomų žodžių. Nors D8 žodyno dydis teigiamai nepakito, bet žodyno gylis teste buvo surinkta daugiau taškų. Galima numanyti, kad šis respondentas pirmojo testavimo metu daugiau spėjo, abejojo, o antrame teste žinios buvo tvirtesnės. Tai parodo, kad žodyno žinios semestro metu stiprėjo, tarsi labiau išsigrynino. Didžiausias žodyno dydžio pokytis atsiskleidė D9 atliktyse: jo žodyno dydis padidėjo 10 672 žodžiais. Paminėtina, kad pasikeitė ir šio testuojamojo žodyno gylis, ryškiausiai – kolokacijos ir derivatų produkcija. Plečiantis žodynui, galimai plėtėsi ir kontekstai, kuriuose vartojami šiame darbe tiriami žodžiai, todėl gerėjo kolokacijų produkcija. Derivatų užduoties geresnius rezultatus galėtų lemti tai, kad plečiantis žodynui, prasiplėtė ir respondentui žinoma lietuvių kalbos darybos sistema arba derivatai buvo išmokti kaip atskiri žodžiai. Toks pavyzdys galėtų parodyti, kad žodyno gylis elementai yra susiję vienas su kitu, o žodyno dydis taip pat prisideda prie gylis plėtimo.

Išvados

Šiuo darbu siekta ištirti, kokie yra besimokančiųjų lietuvių kalbos kaip svetimšios žodyno gylis – pagrindinės reikšmės atpažinimo, skirtingų žodžio reikšmių, derivatų ir kolokacijų produkcijos – komponentai. Atlikus šių komponentų gylis tyrimą, galima apibendrinti rezultatus ir padaryti išvadas:

1. Atlikus neparametrinį *Kruskal-Wallis* testą visuminių žinių rezultatams, gauta, kad tiriamų žodyno gylis komponentų žinios tarpusavyje statistiškai reikšmingai skiriasi ($p = 0,003$). Atlikus *Wilcoxon* testą gauta, kad toks skirtumas rastas tarp Pagrindinės reikšmės užduočių ir likusių trijų užduočių: Daugiareikšmiškumo ($p = 0,014$), Derivatų ($p = 0,014$) ir Kolokacijų užduoties ($p = 0,019$). Tiriant lietuvių kalbą kaip svetimąją, išvelgiamos tokios pat tendencijos kaip ir kitų kalbų tyrimuose (Webb 2007, 2009, González-Fernández 2017 ir kt.): šiame darbe analizuoti visuminių žinių rezultatai parodo, kad recepcinio pobūdžio užduoties rezultatai statistiškai reikšmingai skiriasi nuo produkcinių. Be to, atlikti neparametriniai testai leidžia teigti, kad formos ir reikšmės ryšys yra mokamas geriausiai, tuomet atsiranda kolokacijų produkcija, o derivatai ir skirtingų žodžio reikšmių produkcija besimokančiojo žodyne atsiranda vėliau.
2. Atlikus neparametrinį *Kruskal-Wallis* testą dalinių žinių rezultatų analizei, gauta, kad tiriamų žodyno gylis komponentų dalinės žinios statistiškai reikšmingai skiriasi, nes $p = 0,008$. Atlikus *Wilcoxon* testą gauti analogiški rezultatai kaip ir visuminių žinių atveju: Pagrindinės reikšmės recepcijos užduotis statistiškai reikšmingai skiriasi nuo likusių žodyno gylis užduočių: Daugiareikšmiškumo ($p = 0,023$), Derivatų ($p = 0,023$) ir Kolokacijų užduočių rezultatų ($p = 0,042$). Tai dar kartą patvirtina teoriją (Webb 2007, 2009), kad atpažinti formos ir reikšmės ryšį yra lengviausia.
3. Palyginus visuminių ir dalinių žinių rezultatus *Wilcoxon paired samples* testu gauta, kad statistiškai reikšmingai šios žinios skiriasi Daugiareikšmiškumo ($p = 0,009$) ir Derivatų ($p = 0,009$) užduotyse. Šiuose komponentuose atsirandantis skirtumas leidžia daryti prielaidą, kad žodyno komponentai nėra vienodi pagal sudėtingumo lygį. Tokie rezultatai pagrindžia González-Fernández (2017) pasiūlytą teoriją, kad žodyno gylis yra vienadėmenis konstruktas, kurio komponentai tarpusavyje susiję pagal sudėtingumą. Be to, skirtumas tarp visuminių ir dalinių žinių leidžia suponuoti, kad tyrimo respondentai dar nėra visiškai įsisavinę derivatų ir daugiareikšmiškumo produkcijos, o pats įsisavinimas yra laipsniškas procesas, išsidėstęs kontinuume, kuriame pereinama dalinių žinių į visumines.

4. Analizuojant produkcinės ir recepcinės pagrindinės žodžio reikšmės komponento žinias, atliktas *Wilcoxon paired samples* testas ir gauta, kad tarp produkcinės ir recepcinės pagrindinės žodžio reikšmės žinių yra statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,009$). Šiame darbe produkcinės ir recepcinės žinios skiriasi 1,5 karto. Primintina, kad tokie skirtumai randami ir kituose produkcinės ir recepcinės žinių tyrimuose (Vermeer 2001, Nemati 2010). Taigi, galima teigti, kad produkcinės ir recepcinės žinios skiriasi nesvarbu, kokios kalbos žodynas yra įsisavinamas.
5. Neparаметrinis koreliacijos testas *Spearman* metodu atskleidė, kad tarp pagrindinės žodžio reikšmės produkcijos ir recepcijos yra stipri statistiškai reikšminga koreliacija ($\rho = 0,675$, $p = 0,046$). Viena vertus, šiame darbe rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,009$) tarp recepcinės užduoties ir produkcinės užduočių leidžia teigti, kad recepcinės ir produkcinės žinios galima atskirti dichotomiškai, kaip du skirtingų žinių pobūdžių polių. Kita vertus, stipri koreliacija ($\rho = 0,675$) parodo, kad ryškios ribos tarp recepcijos ir produkcijos nėra, o šios žinios išsidėsčiusios kontinuume. Šio tyrimo rezultatai patvirtina recepcinės ir produkcinės žinių teorijoje vyraujančias abejones dėl šių žinių ribų (Laufer, Goldstein 2004, Melka-Teichrow 1982, 1997 ir kt.). Taigi, recepcijos ir produkcijos riba arba jos nebuvimas vis dar išlieka neaiškiu klausimu, į kurį, šio darbo autorės nuomone, atsakyti padėtų didesnės imties ir skirtingų kalbų tyrimai.
6. Palyginus tik produkcinės visų užduočių žinias *Wilcoxon paired samples* testu, statistiškai reikšmingo skirtumo nerasta ($p = 0,411$). Vis dėlto, rezultatų pasiskirstymas rodo, kad geriausiai atlikta Pagrindinės reikšmės užduotis, prasčiau atlikta Kolokacijų užduotis, o žemiausi rezultatai – Daugiareikšmiškumo ir Derivatų užduotyse. Taigi, galima teigti, kad skirtumai tarp skirtingų užduočių rezultatų atsiranda ne dėl to, kad viena užduotis matuoja recepcines, o kitos – produkcinės žinias, o dėl komponentų pobūdžio. Ši mintis leidžia teigti, kad tarp žodyno gylis komponentų egzistuoja tam tikras ryšys.
7. Ryšį tarp komponentų atskleidžia implikacinė skalė, tačiau jos šiame darbe nepavyko sudaryti, nes, spėtina, respondentai dar nepasiekė implikacinės skalės skaičiavimams reikalingo kalbos mokėjimo lygio: tam, kad būtų sudaryta implikacinė skalė, reikia, kad užduočių atlikimo tikslumas būtų 75 %, o šiame darbe atskleistas 73 % tikslumas. Konceptualiai atkartojamame Schmitt'o (1998) tyrime implikacinės skalės sudaryti nepavyko dėl netinkamos vertinimo metodikos. Tačiau pabrėžtina, kad šiame darbe išvelgtos tendencijos sutampa su sėkmingai González-Fernández (2017) sudaryta implikacine skale. Taigi šiame darbe atskleistą žodyno gylis komponentus galima išrikiuoti tokiu eiliškumu:

Akcentuotina, kad toks eiliškumas nėra implikacinė skalė, o tik tyrime atsiskleidusi seka. Vis dėlto šios tendencijos patvirtina González-Fernández (2017) iškeltą mintį, kad egzistuoja tokia pati žodyno gylio įsisavinimo seka, nesvarbu kokia yra besimokančiojo gimtoji kalba.

8. Atlikus neparimetrinį koreliacijos testą *Spearman* metodu tarp žodyno gylio ir žodyno dydžio buvo rasta stipri koreliacija ($\rho = 0,602$). Taigi, Meara'os ir Wolter'io (2004) mintis, kad žodyno dydis neturi ryšio su žodyno gyliu, yra paneigiama. Be to, šie rezultatai paneigia ir Daller'io ir kt. (2007) iškeltą teoriją, kad žodyno gylis ir dydis yra tarpusavyje nepriklausomi matai. Nors šiame darbe gauta koreliacija yra statistiškai nereikšminga ($p = 0,086$), tačiau įžvelgiama tendencija, kad kuo didesnis žodyno dydis, tuo didesnis ir žodyno gylis. Primintina, kad koreliacijos testas neatskleidžia priežastinio ryšio, todėl šio tyrimo rezultatų neužtenka įvardyti, kuris žodyno matas lemia kurį. Šiame darbe atlikto koreliacijos testo rezultatai parodo, kad ryšys tarp žodyno gylio ir dydžio egzistuoja.
9. Analizuojant tęstinio tyrimo respondentų atliktis pastebėta, kad antro testo rezultatai yra geresni. Pastebėtina tai, kad ne visi žodyno komponentai gerėjo tolygiai, atvirkščiai, kai kurių komponentų žinios suprastėjo. Toks netolydus progresas atskleidžia, kad kalbos mokymo(si) lydi tiek pažanga, tiek atžanga, tiek fosilizacija (plg. Fidler 2006). Paminėtina, kad didesnis pokytis įvyko tų respondentų žodžių mokėjime, kurių rezultatai semestro pradžioje buvo prastesni, nei to respondento, kurio pirmo testo rezultatai buvo vieni geriausių šiame tyrime. Tai rodo, kad pažangos dydis priklauso ir nuo besimokančiojo jau įsisavinto kalbos mokėjimo lygio – žemesniame lygyje pažanga didesnė, o aukštesniame – mažesnė, nes jau yra mokama daugiau dalykų. Paminėtina, kad dviejų iš trijų tęstinio tyrimo respondentų žodyno dydis beveik nepakito, nors pagerėjo jų žodyno gylio užduočių rezultatai. Trečiojo respondento žodyno dydis per vieną semestrą išsiplėtė maždaug 10 tūkstančių žodžių, o žodyno gylio rezultatai pagerėjo maždaug 1,5 karto. Tačiau negalima teigti, kad respondentų žodyno gylio ir žodyno dydžio pokyčiai atskleidžia bendras tendencijas. Joms atskleisti reiktų didesnės imties tęstinio tyrimo.

Tačiau tokios išvados nėra nekvestionuojamos dėl šio darbo ribotumų. Pirma, šis tyrimas yra palyginti mažos apimties. Tam, kad pasitvirtintų darbe iškeltos hipotezės apie žodyno gylio komponentų įsisavinimą, reiktų apklausti daugiau respondentų. Pavyzdžiui, jeigu būtų testuojami mokiniai, besimokantys Vilniaus lenkiškose ir rusiškose gimnazijose, būtų galima surinkti daugiau respondentų, daryti platesnius apibendrinimus ir lyginti lietuvių kalbos kaip negimtosios žodyno

gylio įsisavinimą su kitų tyrėjų atradimais anglų kalbos pagrindu. Be to, tiriant minėtų mokinių žodyno gylį, tyrimo rezultatus būtų galima sieti su Vilkienės ir kt. mokslinė studija (2019) ir taip ieškoti ryšio tarp žodyno gylio ir žodyno dydžio. Antra, tyrimą galima būtų papildyti kitų žodyno gylio komponentų užduotimis arba tirti pagrindinės reikšmės, derivatų, daugiareikšmiškumo ir kolokacijų tiek recepcines, tiek produkcines žinias. Toks tyrimas, nors būtų ilgesnės trukmės, visapusiškiau atskleistų tiek žodyno gylio komponentus, tiek galėtų padėti rasti sąsajas ar perskyras tarp recepcinių ir produkcinių žodyno žinių. Trečia, tyrimą galima būtų labiau suderinti pagal respondentų kalbos mokėjimo lygį. Kadangi individo žodynas keičiasi visą gyvenimą ir būna skirtingas tam tikrais amžiaus tarpsniais, tiriamuosius galima būtų subalansuoti ir amžiaus atžvilgiu.

Nepaisant ribotumų, šiame darbe aprašyto tyrimo rezultatai ir išvados papildo mokslinę tyrimo lauko diskusiją – buvo pagrįsta idėja, kad žodyno gylio komponentai yra įsisavinami tam tikra tvarka nesvarbu kokia yra besimokančiojo gimtoji kalba. Taip pat buvo paneigta, kad žodyno gylio ir dydžio nesieja joks ryšys. Šis darbas galėtų būti įdomus tyrėjams ir mokytojams, besidomintiems svetimiosios kalbos įsisavinimu, ir mokymo priemonių kūrėjams.

Literatūros sąrašas

1. Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. Continuum.
2. Andriuškevičiūtė, K., Vilkienė, L. (2019). Suaugusio lietuvių gimtosios kalbos žodyno dydis. *Taikomoji kalbotyra*, 12, 154–181.
3. Berkel, L., Crandall, C. (2018). Conceptual replication of the automaticity of hierarchy: Multiple methods to test a hypothesis. *SAGE Research Methods Cases*.
4. Byrne, B. M. (2011). *Structural Equation Modeling with Mplus : Basic Concepts, Applications, and Programming*. Taylor & Francis Group. Prieiga internetu: <https://ebookcentral.proquest.com> (žiūrėta 2021-03-02).
5. Blumenfeld, H. K., Marian, V. (2013). Parallel language activation and cognitive control during spoken word recognition in bilinguals, *Journal of Cognitive Psychology*, 25:5, 547–567. Prieiga internetu: <https://www.tandfonline.com> (žiūrėta 2021-01-19).
6. Brysbaert, M., Stevens, M., Mandera, P., Keuleers, E. (2016). How many words do we know? Practical estimates of vocabulary size dependent on word definition, the degree of language input and the participant's age. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–11.
7. Chui, A. (2006). A study of the English vocabulary knowledge of university students in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 16, 1–23.
8. Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42(8), 895–948. Prieiga internetu: <https://www.jstor.org/> (žiūrėta 2021-03-02).
9. Daller, H., Milton, J., Treffers-Daller, J. (2007). Editors' introduction. H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–32.
10. Dancey, C., Reidy, J. (2004). *Statistics Without Maths for Psychology: using SPSS for Windows*. Prentice Hall, London.
11. Dijkstra, T. (2009). Bilingual Visual Word recognition and Lexical Access. Kroll, J. F., De Groot A. M. B. (Eds.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 179–201. Prieiga internetu: <https://ebookcentral.proquest.com> (žiūrėta 2021-01-19).
12. Fan, M. (2000). How big is the gap and how to narrow it? An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal*, 31, 105–119.
13. Fidler, A. (2006). Reconceptualizing fossilization in second language acquisition: a review. *Second Language Research*, 22(3), 398–411. Prieiga internetu: <https://journals.sagepub.com/> (žiūrėta 2021-05-21).
14. Fitzpatrick, T., Izura. C. (2011). Word association in L1 and L2, *Studies in Second Language Acquisition*, 33: 373–98.
15. Fitzpatrick, T., Milton, J. (2014). Conclusion: reconstructing vocabulary knowledge. J. Milton, T. Fitzpatrick (red.), *Dimensions of vocabulary knowledge*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 173–177.
16. González-Fernández, B. (2017). *Vocabulary knowledge components: knowledge, acquisition and conceptualisation*. Doktoro disertacija: University of Nottingham.
17. González-Fernández, B., Schmitt, N. (2020). Word knowledge: Exploring the relationships and order of acquisition of vocabulary knowledge components. *Applied Linguistics*, 41(4), 481–505.
18. Grabe, W. (2002). Reading in a second language. Kaplan R. B. (red.) *Handbook of Applied Linguistics*, New York: Oxford University Press.
19. Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 303–317.

20. Horst, M., Meara, P. M. (1999). Test of a Model for Predicting Second Language Lexical Growth through Reading. *The Canadian Modern Language Review*, 56(2), 308–328.
21. Iqbal, S. A., Komal, S. A. (2017). Analyzing the Effectiveness of Vocabulary Knowledge Scale on Learning and Enhancing Vocabulary through Extensive Reading. *English Language Teaching* (Toronto), 10(9), 36–48.
22. Kieffer, M. J., Lesaux, N. K. (2012). Direct and indirect roles of morphological awareness in the English reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers, *Language Learning*, 62, 1170–204.
23. Laufer, B., Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength and computer adaptiveness. *Language Learning* 54, 399–436.
24. Laufer, B., Waldman, T. (2011). Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English. *Language Learning*, 61(2), 647–67
25. Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69–92. Prieiga internetu: www.cambridge.org (žiūrėta 2020-10-12).
26. Leider, C. M., Proctor, C. P., Silverman, R. D., Haring, J. R. (2013). Examining the role of vocabulary depth, cross-linguistic transfer, and types of reading measures on the reading comprehension of Latino bilinguals in elementary school. *Read Writ* 26, 1459–1485.
27. Li, M., Kirby, J. R. (2015). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36(5), 611–634.
28. Lu, M. (2013). Effects of Four Vocabulary Exercises on Facilitating Learning Vocabulary Meaning, Form, and Use. *TESOL Quarterly*, 47(1), 167–176.
29. Mairano, P., Santiago, F. (2020). What vocabulary size tells us about pronunciation skills: Issues in assessing L2 learners. *Journal of French Language Studies*, 30(2), 141-160. Prieiga internetu: www.cambridge.org (žiūrėta 2020-10-12).
30. Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. G. Brown, K. Malmkjaer, J. Williams (red.), *Performance and competence in second language acquisition*. Tampere, Finland: Publications de l'Association Finlandaise de Linguistique Applique'e, 35–53.
31. Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. N. Schmitt, M. McCarthy (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Meara, P., Milton, J. (2003). *X_Lex, The Swansea Levels Test*. Newbury: Express.
33. Meara, P., Wolter, B. (2004). V_Links: Beyond vocabulary depth. Albrechtsen, D., Haastруп, K., Henriksen, B. (red.), *Angles on the English speaking world 4* (pp. 85–96). Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
34. Milton, J. (2008). Vocabulary Uptake from Informal Learning Tasks. *Language Learning Journal*, 36(2), 227–238.
35. Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (red.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use* (pp. 57–78). European Second Language Association.
36. Miškinytė, R., Vilkienė, L. (2020). 11 klasių mokinių gimtosios lietuvių kalbos žodyno dydis. *Pedagogika*, 138(2), 61–79.
37. Munson, B., Kurtz, B. A., Windsor, J. (2005). The influence of vocabulary size, phonotactic probability, and wordlikeness on nonword repetitions of children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1033–1047.
38. Murphy, M. (2010). The lexicon – some preliminaries. *Lexical Meaning*, 3–28. Cambridge: Cambridge University Press.
39. Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

40. Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82.
41. Nation, P. (2015). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
42. Nation, P., Hunston, S. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed., Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
43. Paribakht, T. S., Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9–29. Prieiga internetu: <https://teslcanadajournal.ca/> (žiūrėta 2021-03-02).
44. Ramonaitė, J. T. (2015). Kaip lietuviškai šneka užsieniečiai? Lietuvių kaip antrosios kalbos įsisavinimas in: *Baltistica*, 50(2), 295–330.
45. Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355–371.
46. Ricketts, J., Nation, K., Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary Is Important for Some, but Not All Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.
47. Saito, K., Liu, Y. (2021). Roles of collocation in L2 oral proficiency revisited: Different tasks, L1 vs. L2 raters, and cross-sectional vs. longitudinal analyses. *Second Language Research*. 1–24. Prieiga internetu: <https://journals.sagepub.com/> (žiūrėta 2021-05-19).
48. Scharfen, J., Peters, J. M., Holling, H. (2018). Retest effects in cognitive ability tests: A meta-analysis. *Intelligence* (67), 44–66.
49. Schmid, M. S., Jarvis, S. (2014). Lexical access and lexical diversity in first language attrition. *Bilingualism: Language and Cognition* 17(4), 729-748. Oxford: Oxford University Press.
50. Schmitt, N. (1998). Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study. *Language Learning*, 48(2), 281–317.
51. Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
52. Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951.
53. Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: what the research shows. *Language Learning*, 913–951.
54. Schmitt, N., Jiang, X., Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43.
55. Schmitt, N., Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484–503.
56. Schmitt, N., Schmitt, D., Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing* 18, 55-88.
57. Schur, E. (2007). Insights into the Structure of L1 and L2 Vocabulary Networks: Intimations of Small Worlds. H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge* (182–204 psl.). Cambridge: Cambridge University Press.
64. Van Goch, M., Verhoeven, L., Mcqueen, J. (2019). Success in learning similar-sounding words predicts vocabulary depth above and beyond vocabulary breadth. *Journal of Child Language*, 46(1), 184–197. Prieiga internetu: www.cambridge.org (žiūrėta 2020-10-12).
65. van Hell, J. G., Tanner, D. (2012). Second Language Proficiency and Cross-Language Lexical Activation. *Language Learning*, 62 (2), 148–171. Prieiga internetu: <https://www.researchgate.net/> (žiūrėta 2021-01-19).
66. Vilkaitė L., N. Schmitt (2017). Reading collocations in an L2: Do collocation processing benefits extend to non-adjacent collocations? *Applied Linguistics*, 40(2), 329–354.

67. Vilkienė, L., Vilkaitė-Lozdienė, L., Juknevičienė, R., Bružaitė-Liseckienė, J., Geben, K., Ryvitytė, B. (2020). Jei tai nepakartojama, ar tai patikimas mokslas? Atviras laiškas apie tyrimų kartojimo svarbą kiekybiniuose tyrimuose. *Taikomoji Kalbotyra*, (14), 33–38.
71. Waring, R. (1997). A comparison of the receptive and productive vocabulary sizes of some second language learners. *Immaculata* (Notre Dame Seishin University, Okayama), 1, 53–68.
72. Webb, S. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33–52. Prieiga internetu: <https://www.cambridge.org> (žiūrėta 2021-01-19).
73. Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge, *Applied Linguistics*, 28: 46–65.
74. Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79–95. Prieiga internetu: www.cambridge.org (žiūrėta 2020-10-12).
75. Wilks, C., Meara, P. (2007). Graph theory and word association networks. H Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 167–181). Cambridge: Cambridge University Press.
76. Zhang, X. (2013). The I don't know option in the Vocabulary Size Test. *TESOL Quarterly*, 47(4), 790–811.

Santrauka

Žodyno gylis – daugiadėmenis konstruktas, kurio supratimas leistų išsiaiškinti, kaip veikia mentaliniai procesai įsisavinant tikslinės kalbos žodyną, be to, žodyno gylio teoriją galima būtų pritaikyti lingvodidaktikoje. Nors kitų kalbų tyrėjai skiria dėmesio žodyno gylio tyrimams, tokio pobūdžio lietuvių kalbos tyrimų dar nėra atlikta. Šiame darbe ir keliamas tikslas iširti, kokie yra besimokančiųjų lietuvių kalbos kaip svetimšios žodyno gylio komponentai, nustatyti, koks yra respondentų žodyno dydis ir koks jo ryšys su žodyno gyliu, bei įvardinti, kaip kinta žodyno gylio komponentai praėjus tam tikram mokymosi laikui. Tyrimo medžiagai, kurią sudaro 9 respondentų testo atliktys ir tęstinio tyrimo 3 respondentų, atlikusių testą dukart, testo atliktys, analizuoti taikyta statistinė analizė: skirtumams tarp žodyno komponentų ieškoti buvo atlikti neparimetriniai *Kruskal-Wallis*, *Wilcoxon* ir *Wilcoxon paired samples* testai, ryšiui tarp žodyno gylio ir dydžio bei tarp produkcinų ir recepcinių žinių rasti buvo taikytas koreliacijos testas *Spearman* metodu. Tęstinio tyrimo testo atliktys analizuotos pasitelkiant aprašomąją duomenų analizę.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad žodyno komponentai nėra vienodi pagal sudėtingumo lygį: pagrindinės reikšmės atpažinimo užduotis buvo atlikta geriausiai, respondentams prasčiau sekėsi produkuoti kolokacijas, o žemiausi rezultatai buvo produkuojant derivatus ir skirtingas daugiareikšmių žodžių reikšmes. Įžvelgiama tendencija, kad žodyno gylio komponentų įsisavinimas vyksta tam tikra seka: pirmiausiai išmokstama atpažinti žodžio pagrindinę reikšmę, tuomet pereinama prie kolokacijų produkcijos ir galiausiai – derivatų ir skirtingų žodžio reikšmių produkcijos. Tokia žodyno gylio komponentų seka pagrindžia mintį, kad egzistuoja tokia pati žodyno gylio įsisavinimo seka, nesvarbu kokia yra besimokančiojo gimtoji kalba. Taip pat buvo atskleista, kad recepcinės ir produkcinės žodyno gylio žinios tarpusavyje statistiškai reikšmingai skiriasi, bet jas sieja ir stiprus koreliacinis ryšys. Tokie rezultatai sustiprina abejones dėl recepcinių ir produkcinų žinių perskyros ir šios ribos (ne)buvimas vis dar išlieka neaiškiu klausimu. Žodyno dydžio ir gylio koreliacija parodė, kad tarp šių dviejų žodyno matų egzistuoja ryšys, taigi, paneigiama teorija, kad žodyno gylis yra atsietas nuo žodyno dydžio. Tęstinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad tiriamųjų žodyno gylio komponentų žinios gerėjo nevienodai, o tai parodo, kad kalbos mokymo(si) procesas yra netolydus procesas, kuriame gali pasireikšti tiek pažanga, tiek atžanga, tiek fosilizacija. Besimokančiojo žodyno gylio pokyčiai priklauso ir nuo besimokančiojo jau įsisavinto kalbos mokėjimo lygio – žemesniame lygyje pažanga didesnė, o aukštesniame – mažesnė.

Šio darbo ribotumas – maža respondentų imtis. Vis dėlto, atliktas tyrimas galėtų būti naudingas svetimšios kalbos įsisavinimu besidomintiems tyrėjams ir mokytojams.

Vocabulary Depth of Lithuanian as a Second Language

Summary

Vocabulary depth is a multidimensional construct. Understanding how it works would allow us to understand how mental processes work when acquiring vocabulary of a target language. It could also be applied in language teaching. Even though researchers of other languages have focused on vocabulary depth, such research of Lithuanian language has yet to be done. The purpose of this work is to study what are the vocabulary depth components of persons studying Lithuanian as a second language, to determine the vocabulary size of respondents and the relation it has with vocabulary depth as well as to establish how components of vocabulary depth change after a certain period of learning. Research material comprises completed tests of 9 respondents and follow-up tests, which were completed by 3 respondents after a certain learning period, and their statistical analysis. Statistical analysis was used to analyse differences between vocabulary depth components by performing nonparametric *Kruskal-Wallis*, *Wilcoxon* and *Wilcoxon paired samples* tests; nonparametric correlation test (*Spearman* method) was applied in order to find the relation between vocabulary depth and size as well as between production and reception knowledge. The completed follow-up tests were analysed by applying statistical data analysis.

Research results revealed that vocabulary components are not equal in difficulty level: the form-meaning link recognition task was performed the best, respondents had a harder time recalling collocations while it was the most difficult to produce derivatives and different meanings of multiple meaning words. A tendency is observed that acquisition of vocabulary depth components occurs in a certain sequence: first, respondents learn to recognise form-meaning link, then continue to learn to produce collocations, and, finally – produce derivatives and different word meanings. Such sequence of learning vocabulary depth components substantiates the claim that uniform scale of vocabulary acquisition exists regardless of the first language of the person learning. It was also revealed that reception and production of vocabulary depth knowledge have statistically significant differences between them but are strongly correlated. The results strengthen the doubt on separation of reception and production knowledge and the (non)existence of such margin remains inconclusive. Correlation of vocabulary depth and size indicated that a connection exists between the two parameters of vocabulary, therefore, the theory that vocabulary depth is separate from vocabulary size is refuted. The results of the longitudinal research revealed that knowledge of vocabulary depth components of the subjects improved unevenly, which indicates that language teaching/learning process is discontinuous, where there can be observed both progress and regress as well as fossilization. The changes in vocabulary depth of the person learning also depend on the language level – a greater progress is observed in lower level, while smaller progress in higher level.

The limitation of this work is the scope of respondents. However, the research performed could be useful to researchers and teachers interested in foreign language acquisition.

Priedas

Tyrimo įrankis

Žemiau įrašykite savo dalyvio numerį, kurį sudaro:

- Jūsų vardo pirmos dvi raidės
- Jūsų gimimo diena

Dalyvio numeris: _____

Jūsų amžius: _____

Jūsų lytis:

- a) vyras
- b) moteris
- c) kita

Jūsų gimtoji kalba: _____

Kokias kalbas mokate? Įrašykite: _____

Kiek laiko mokotės lietuvių kalbos? Įrašykite: _____

Kiek laiko gyvenate Lietuvoje? Įrašykite: _____

1. Įvairios reikšmės

Nemažai žodžių lietuvių kalboje turi daugiau nei vieną reikšmę. Kai kurios reikšmės smarkiai skiriasi, kitos skiriasi mažiau.

Šioje testo dalyje parašykite **patamsinto** ir *pasvirusiu šriftu* užrašyto žodžio reikšmes. Galite pridėti ir pavyzdžių. Jums padės laužtiniuose skliaustuose pateiktos užuominos.

Jei žinote, paskutinėje eilutėje galite pridėti dar kitą reikšmę, kuri dar nebuvo paminėta.

PAVYZDYS

kelti

[pozicija/padėtis] Perkelti daiktą į aukštesnę vietą nei anksčiau

[miegas] Ką nors pažadinti

[stresas] Didinti įtampą, pvz., man kelia stresą

Ką nors rengti, organizuoti, pvz., kelti vestuves

TESTAS

1. *laukas*

[erdvė] _____

[grūdai] _____

[įrašas] _____

2. **aštrus**

[prieskonis] _____

[daiktas] _____

[savybė] _____

3. **gulti**

[pozicija/padėtis] _____

[lova] _____

[gyvenimas] _____

4. **tankus**

[miškas] _____

[kiekis] _____

5. **viršus**

[padėtis] _____

[galia, pergalė] _____

6. **mokėti**

[mokykla] _____

[gabumas] _____

[parduotuvė] _____

7. **būrys**

[kiekis] _____

[kariuomenė] _____

8. **juoktis**

[garsas] _____

[blogos emocijos] _____

9. **auginti**

[daiktas] _____
[žmogus] _____
[savybė] _____

10. *tikras*

[medžiaga] _____
[draugas] _____
[savybė] _____

11. *daržas*

[maistas] _____
[augalai] _____
[įstaiga] _____

2. Žodžio reikšmė

Geltonai pažymėkite tą *pasvirusiu* šriftu parašyto žodžio reikšmę, kuri Jums atrodo teisingiausia. Atsakymo nespėliokite. Jeigu pateikto žodžio reikšmės nežinote, pažymėkite variantą e) *Nežinau*.

PAVYZDYS

1. Martynas kelė puodelį ant spintelės.
Kelti reiškia:
- a) Dėti į vietą, kuri yra priešais.
 - b) Dėti į vietą, kuri yra už.
 - c) Dėti į žemesnę vietą.
 - d) Dėti į aukštesnę vietą.**
 - e) Nežinau.

TESTAS

1. Krūmas apaugęs aštriais spygliais.
Aštrus reiškia:
- a) Gerai žydi.
 - b) Gerai auga.
 - c) Gerai dega.
 - d) Gerai pjauna.
 - e) Nežinau.
2. Pasistačiau mašiną po tankiais medžiais.
Tankus yra:
- a) Arti vienas kito.
 - b) Vienas ant kito.
 - c) Toli vienas kito.
 - d) Skirtingas nuo vienas kito.
 - e) Nežinau.
3. Už lauko prasideda miškas. *Laukas* yra:
- a) Lygi vieta be medžių.
 - b) Kalnuota vieta be medžių.
 - c) Vieta, kur stovi daug namų.
 - d) Vieta, kur daug vandens.
 - e) Nežinau.
4. Vandenyje mačiau būrį mažų žuvelių.
Būrys yra:
- a) Keletas.
 - b) Penki.
 - c) Daug.
 - d) Mažai.
 - e) Nežinau.
5. Mano tėvai turi daržą. *Daržas* yra:
- a) Vieta, kur auga daržovės.
 - b) Vieta, kur saugomos daržovės.
 - c) Vieta, kur valgomos daržovės.
 - d) Vieta, kur perkamos daržovės.
 - e) Nežinau.
6. Ar mokame auginti bulves? *Auginti* reiškia:
- a) Iš kietesnio darytis minkštesniam.
 - b) Iš didesnio darytis mažesniam.
 - c) Pagaminti iš nieko.
 - d) Iš mažesnio daryti didesnį.
 - e) Nežinau.
7. Šiandien galiu mokėti aš. *Mokėti* reiškia:
- a) Duoti patarimą.
 - b) Duoti pinigus.
 - c) Duoti ženklą.
 - d) Duoti ranką.
 - e) Nežinau.
8. Tokių stebuklų pasitaiko ir tikrame gyvenime. *Tikras* yra:
- a) Kasdieninis.
 - b) Realus.
 - c) Apgaulingas.
 - d) Liūdnas.
 - e) Nežinau.

9. Gabrielė pažvelgė į viršų. *Viršus* yra:
- Vieta po kažkuo.
 - Vieta aukščiau kažko.
 - Vieta už kažko.
 - Vieta prieš kažką.
 - Nežinau.
10. Tomas bėga ir juokiasi. *Juoktis* reiškia:
- Veido judesiais rodyti baimę.
 - Veido judesiais rodyti linksmumą.
 - Veido judesiais rodyti nuostabą.
 - Veido judesiais rodyti abejingumą.
 - Nežinau.
11. Linas liepė savo šuniui gulti. *Gulti* reiškia:
- Prisiglausti prie žemės.
 - Staigiai kąsti.
 - Ramiai būti.
 - Nejudėti.
 - Nežinau.

3. Kalbos dalys

Lietuvių kalboje, kaip ir kitose kalbose, iš vieno žodžio gali būti padaryti ir kiti žodžiai, kurių kalbos dalys skiriasi. Pavyzdžiui:

- daiktavardis (atsako į klausimą **kas?**) *šaltis*,
- veiksmažodis (**ką veikti?**) *šalti*,
- būdvardis (**koks?**) *šaltas*,
- rieveiksmis (**kaip? kada? kur?**) *šaltai*.

Šioje testo dalyje parašykite su **patamsintu** užrašytu žodžiu susijusius darinius (padarytus žodžius), kurie priklauso skirtingoms kalbos dalims. Prie kiekvienos kalbos dalies pateikiamas sakiny, kuriame tinka padarytas naujas žodis. Įrašykite tą naują žodį ir parinkite jam tinkamą gramatinę formą.

Jei iš žodžio negalima padaryti kitos kalbos dalies, įrašykite X.

PAVYZDYS

kelti

daiktavardis	<u>Keltas</u>	iš uosto išplaukia 14 valandą.
veiksmažodis	Jonas <u>keliasi</u>	iš vieno miesto į kitą.
būdvardis	Koncertas buvo <u>nukeltas</u>	į kitą dieną.
prieveiksmis	<u>X</u>	nuvykome iš vieno uosto į kitą.

TESTAS

1. *tankus*

daiktavardis	Miško _____	labai daug medžių, nėra kaip praeiti.
veiksmažodis	Miškas vis _____,	tuoj nebus kaip praeiti.
būdvardis	Miškas vis dar _____.	
prieveiksmis	Medžių miške _____	priaugę.

2. *aštrus*

daiktavardis	Peilio _____	gali perpjauti bet ką.
veiksmažodis	Šitas peilis visai atbuko, prašau _____	tu man jį.
būdvardis	Peilis _____,	gali perpjauti bet ką.
prieveiksmis	Peilis _____	pjauna.

3. *juoktis*

daiktavardis	Girdžiu Linos _____.	
veiksmažodis	Lina mane visada _____.	
būdvardis	Lina yra labai _____.	
prieveiksmis	Lina _____	pasakoja istorijas.

4. **daržas**
-
- | | |
|--------------|---|
| daiktavardis | Prie mano namo auga nedidelis gėlių _____ . |
| veiksmažodis | Prie savo namų turiu žemės ir galiu _____ . |
| būdvardis | Prie mano namo auga _____ gėlės. |
| prieveiksmis | Prie mano namo _____ auga gėlės. |
-
5. **laukas**
-
- | | |
|--------------|--|
| daiktavardis | Vidury miško yra didelė _____, kur neauga medžiai. |
| veiksmažodis | Neprižiūrimi vaikai _____ . |
| būdvardis | Per mišką veda _____ takelis. |
| prieveiksmis | Šiandien _____ geras oras. |
-
6. **mokėti**
-
- | | |
|--------------|--|
| daiktavardis | _____ už <i>Netflix</i> paslaugas nuskaičiuoja kiekvieną mėnesį. |
| veiksmažodis | Aš per daug _____ už butą šį mėnesį. |
| būdvardis | Pinigai už butą jau _____ . |
| prieveiksmis | Kai kurios paslaugos poliklinikoje teikiamos _____. |
-
7. **būrys**
-
- | | |
|--------------|---|
| daiktavardis | Dainavimo _____ lanko daug vaikų. |
| veiksmažodis | Aikštėje _____ žmonės. |
| būdvardis | Aikštėje žmonės apsirengę vienodais _____ drabužiais. |
| prieveiksmis | Aikštėje žmonės _____ stovi. |
-
8. **gulti**
-
- | | |
|--------------|---|
| daiktavardis | Sekmadienis skirtas _____ . |
| veiksmažodis | Sekmadieniais galima ilgai _____ . |
| būdvardis | _____ berniukas pramiegojo visą sekmadienį. |
| prieveiksmis | Knygas padėjo _____ ant lentynos. |
-
9. **viršus**
-
- | | |
|--------------|---------------------------------|
| daiktavardis | Mano _____ darbe labai griežtas |
| veiksmažodis | _____ greitį yra draudžiama. |
| būdvardis | Paimk _____ knygą. |
| prieveiksmis | _____ namo matyti dūmai. |
-
10. **tikras**
-
- | | |
|--------------|--------------------------------------|
| daiktavardis | Čia _____, o ne fantazijos. |
| veiksmažodis | Marija Kiuri _____ savo teoriją. |
| būdvardis | Marija Kiuri yra _____ daiktavardis. |
| prieveiksmis | Mano sesuo kepa _____ skanų pyragą. |
-
11. **auginti**
-
- | | |
|--------------|---|
| daiktavardis | Bulvių _____ nėra lengvas dalykas. |
| veiksmažodis | Šią vasarą mano seneliai _____ daug bulvių. |
| būdvardis | _____ bulves galima valgyti. |
| prieveiksmis | Bulves _____ valgome. |
-

4. Kolokacijos

Kai kurie žodžiai labai dažnai vartojami kartu su kitais žodžiais. Pamėginkite pabaigti sakinius, įrašydami žodį, kuris dažnai vartojamas su pabrauktu žodžiu. Pirma raidė Jums jau duota.

PAVYZDYS

Jonas kartais elgiasi negražiai. Vos supyksta, ima trankytis durimis, burbėti. Taip elgiasi net ir darbe. Toks Jono elgesys kelia daug klausimų _____ – niekas nesupranta, kaip taip galima elgtis.

TESTAS

1. Mano močiutė gyvena kaime ir turi daug žemės. Ji nespėja visko pati. Močiutė pažadėjo man duoti pinigų, jei padėsiu jai r_____ jos daržus.
2. Karolis gyvena bute, kurį nuomojasi kartu su drauge. Kiekvieną mėnesį jie turi susimokėti už nuomą, už elektrą, internetą, vandenį ir kitas komunalines paslaugas. Visus m_____ jie moka per pusę.
3. Ona ir Vytas turi keturis sūnus. Jauniausias šiais metais baigs mokyklą, o vyresnieji sūnūs jau sukūrė šeimas, jau augina v_____.
4. Per karantiną turėjome likti namuose. Daug kas ilgėjosi koncertų, renginių, valgymo kavinėse, buvimo kartu su kitais. Todėl pasibaigus karantinui, būriai ž_____ užplūdo gatves.
5. Marta nusprendė laisvadienį praleisti ramiai. Pasiėmė pledą, mėgstamą knygą ir išėjo į parką. Atsigulė pavėsyje, ž_____ į viršų: į plaukiančius debesis ir saulę.
6. Praeitą savaitgalį planavome žygį į Labanoro girią. Ši vieta mums labai patinka, nes čia auga tankūs m_____, kuriuose galima rasti grybų, uogų, o eiti pavėsyje yra malonu.
7. Indijoje labai populiari į patiekalus dėti daug prieskonių. Deja, kai ten buvau, nieko negalėjau valgyti, nes mano skrandis labai jautrus. Negaliu valgyti jokio aštraus m_____.
8. Nebesišaipyk! Juokiasi p_____, kad katilas juodas.
9. Lukas labai nemėgsta tvarkytis. Jo mama labai supyko, nes Luko kambarys buvo panašus į k_____ lauką: visur buvo išmėtyti žaislai, drabužiai, saldainių popierėliai...
10. Šiandien su dėstytoja kalbėjome apie elgesio normas. Sakoma, kad tikras v_____ turi

būti stiprus ir džentelmenas, bet aš nepritariu tokiam stereotipui.

11. Gabrielei šiandien buvo sunki diena: ryte dirbo, vėliau važiavo ruošti šventei, o grįžusi namo pagamino visai šeimai vakarienę. Po ilgos dienos ji *n*_____ *gulti* labai anksti.

5. Žodyno dydžio testas

Pažymėkite +, kuriuos iš pateiktų žodžių suprantate. Sąraše yra ir netikrų žodžių. Pažymėję, kad juos suprantate, neteksite taškų.

PAVYZDYS

daina	+
trilas	
pasakojimas	+

Suprantu

šeškas	
nesidalinti	
saugykla	
interferuoti	
kurselis	
trigralis	
riedėjimas	
įpareigojančiai	
nesišaipyti	
nusunkti	
suslumas	
sirpti	
pastuksenti	
nedrausmingai	
magrinėti	
vargdieniai	
pastatykla	
linijiškumas	
dosumas	
parišti	
laupti	
dvidešimtinis	
hominidas	
fobinis	
vakuumuotas	
prasmenininkas	
angažuotis	
neracionalus	

Suprantu

hidratuoti	
transplantantas	
mobilus	
persivesti	
atributas	
teršėjas	
pasturėlis	
mavotis	
įsidrąsinti	
nupirtėti	
limbinis	
niūksoti	
svosti	
neprognuotumas	
bartėjas	
pasivėryti	
apkėnuoti	
neindividualus	
reitinginis	
fibrininis	
įrėminti	
litogeniniai	
papilinis	
sukepti	
analfabetizmas	
retinolis	
metimas	
rekognoskuotė	

Suprantu

svertas	
oleandras	
antaplykstė	
laryti	
valdymas	
skivytas	
stuksėjimas	
strumokšlėtas	
antodis	
nesitaikyti	
nokykla	
neslipinėtas	
mantarėžis	
įstabilumas	
kraputamas	
atvibruoti	
išsinykėti	
neviškus	
severizacija	
atrišimas	
bešvankioti	
nešiuolaikinis	
chimeriškas	
atsivertėlė	
atkeisti	
raupas	
apostatas	
negnoti	

Suprantu	
glikogenolizė	
kaleidoskopas	
poetas	
įkarštis	
piliagarnis	
padrovyti	
įmulkus	
šiurkštybė	
diplomatiškai	
prasistumdyti	
pasakaitė	
patėvis	
neaitrus	
teatsiminti	
nesiliesti	
nestrolyti	
nusibalsyti	
sagrė	
dilgėlinė	
keitimasis	
dostuoti	
vaisėtumas	
mabakštėti	
nevirkauti	
brendimas	
netiesa	
mokautyti	
kavinis	
išstarumas	
susišvynėti	
skeruotas	
pilksinas	

Suprantu	
raidelė	
iltinis	
kaprėti	
redukavimas	
kybrikėti	
atvirkščiai	
prisiuostyti	
plaikiškai	
hidroenergetika	
ironizuoti	
nesuneršyti	
tebesniupčioja	
konsultuoti	
išdirstymas	
varsuomenė	
įsijungti	
neplošuti	
atspėjamas	
širbas	
išmiegoti	
grėtyti	
godoškėti	
filantropiškas	
pasipleštėti	
įterpinys	
tarškalas	
nepasitvorėti	
balzganas	
segidilija	
neįžūlus	
teatriškas	
kaitrus	

Suprantu	
užfiksavimas	
priplėnuoti	
merkimas	
išsisukinėjimas	
pasikauti	
skara	
susitvenkti	
triumfinis	
įsiprasminti	
pramyti	
įrenginėti	
apsiplauti	
neutrininis	
neaptarti	
neapsvaiginti	
instaliacija	
stintis	
nevaliacija	
išvera	
nebeišvažiuoti	
pavelnis	
operuotis	
priilsti	
neišsispręsti	
negeranoriškai	
klerikališkas	
lenktis	
įšveltinimas	
adiklis	
batvuras	
retušuotas	
neįvykdymas	

Dėkoju už pagalbą!