

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.456>
<https://orcid.org/0000-0001-8321-4933>

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Arūnas Šileris

Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje motyvacijos ir elgsenos ypatumai

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai
Komunikacija ir informacija (S 008)

VILNIUS, 2023

Disertacija rengta 2018–2022 metais Vilniaus universitete.

Mokslinis vadovas – doc. dr. Arūnas Gudinavičius (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, komunikacija ir informacija – S 008).

Gynimo taryba:

Pirmininkas – **prof. dr. Rimvydas Laužikas** (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, komunikacija ir informacija – S 008).

Nariai:

doc. dr. Žydronė Kolevinskienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007),

prof. dr. Miha Kovač (Liublianos universitetas, socialiniai mokslai, komunikacija ir informacija – S 008),

prof. dr. Elena Macevičiūtė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, komunikacija ir informacija – S 008),

prof. dr. Arvydas Pacevičius (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, komunikacija ir informacija – S 008).

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2023 m. balandžio mėn. 14 d. 11 val. Vilniaus universiteto Komunikacijos fakulteto 214 auditorijoje. Adresas: Saulėtekio al. 9, I rūmai, Vilnius, Lietuva), tel. +370 5 236 6102 ; el. paštas info@kf.vu.lt

Disertaciją galima peržiūrėti Vilniaus universiteto bibliotekoje ir VU interneto svetainėje adresu: <https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.456>
<https://orcid.org/0000-0001-8321-4933>

VILNIUS UNIVERSITY

Arūnas Šileris

Digital Social Reading Motivation and Behaviour

DOCTORAL DISSERTATION

Social Sciences
Communication and Information (S 008)

VILNIUS, 2023

The dissertation was prepared between 2018 and 2022 in Vilnius University.

Academic supervisor – Associate professor, Dr. Arūnas Gudiniavičius (Vilnius University, Social Sciences, Communication and Information – S 008).

This doctoral dissertation will be defended in a public meeting of the Dissertation Defence Panel:

Chair – **Prof. Dr. Rimvydas Laužikas** (Vilnius University, Social Sciences, Communication and Information – S 008).

Members:

Associate professor, Dr. Žydronė Kolevinskienė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Educology – S 007),

Prof. Dr. Miha Kovač (University of Ljubljana, Social Sciences, Communication and Information – S 008),

Prof. Dr. Elena Macevičiūtė (Vilnius University, Social Sciences, Communication and Information – S 008),

Prof. Dr. Arvydas Pacevičius (Vilnius University, Social Sciences, Communication and Information – S 008).

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 11 a.m. on 14 April, 2023 in Room 214 of the Faculty of Communication. Address: Saulėtekio al. 9, Building No.1, Room 204. Vilnius, Lithuania. Tel. +370 5 236 6102; e-mail: info@kf.vu.lt.

The text of this dissertation can be accessed at the library of Vilnius University as well as on the website of Vilnius University: www.vu.lt/lt/naujienos/ivykiu-kalendorius

*Skiriu savo sūnums
Leonui, Herkui, Jonui*

TURINYS

Naudotų santrumpų sąrašas	8
ĮVADAS.....	9
1. SOCIALINIO SKAITYMO SKAITMENINĖJE APLINKOJE (SSSA) SAMPRATA.....	25
1.1. Skaitymo sampratos kaita.....	25
1.2. Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje sampratų įvairovė	29
1.3. Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje platformos.....	32
1.4. Skyriaus apibendrinimas.....	34
2. KOMUNIKACIJA RAŠTU KAIP SOCIALINIO SKAITYMO SKAITMENINĖJE APLINKOJE ELGSENOS FORMA	36
2.1. Rašymas – ypatinga skaitymo elgsenos SSSA forma.....	36
2.2. Rašymo intensyvumas SSSA procese.....	39
2.3. Skyriaus apibendrinimas.....	43
3. SKAITYTOJO MOTYVACIJĄ IR SKAITYTOJO SSSA ELGSENĄ LEMIANTYS MOTYVACINIAI VEIKSNIAI (POREIKIAI)	44
3.1. Skaitymo malonumo poreikis	47
3.2. Ryšio su kitais asmenimis poreikis	49
3.3. Autonomijos poreikis	52
3.4. Kompetencijos poreikis	54
3.5. Motyvacijos kontinuumas.....	55
3.6. Motyvacijos ir elgsenos ryšys.....	56
3.7. Skyriaus apibendrinimas.....	56
4. SKAITYTOJO MOTYVACIJOS IR ELGSENOS SKAITMENINĖJE SOCIALINIO SKAITYMO APLINKOJE EMPIRINIS TYRIMAS	58
4.1. Metodika.....	58
4.1.1. Tyrimo objektas, tikslas, uždaviniai, hipotezės	58
4.1.2. Tyrimo duomenų rinkimo metodai ir instrumentai	60
4.2. Empirinio tyrimo rezultatai	71
4.2.1. Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje elgsenos analizė.....	72
4.2.1.1. Perskaityto teksto apimtis.....	72

4.2.1.2. Komunikacijos raštu apimtis	75
4.2.1.3. Komunikacijos raštu pobūdis.....	80
4.2.1.4. Poskyrio apibendrinimas.....	81
4.2.2. Motyvacijos tyrimo (BPNSS) rezultatų analizė	82
4.2.2.1. Apibendrinti motyvacijos tyrimo rezultatai	83
4.2.2.2. Motyvacijos instrumentą sudarančių subskalių analizė	83
4.2.2.3. Tyrimo duomenų įverčių dažnumo, modų ir medianų duomenys	84
4.2.2.4. Tyrimo duomenų skirtumai, atsižvelgiant į lytį	85
4.2.2.5. Poskyrio apibendrinimas.....	87
4.2.3. Įsitraukimo į pasakojimo pasaulį (SWAS) tyrimo analizė	87
4.2.3.1. Vaikinių ir merginų SWAS rodiklių skirtumai	91
4.2.3.2. Poskyrio apibendrinimas.....	93
4.2.4. Skaitytojo SSSA elgsenos, motyvacijos ir įsitraukimo į pasakojimo pasaulį duomenų koreliacinė analizė	94
4.2.4.1. SSSA elgsenos rodiklių tarpusavio koreliacija	95
4.2.4.2. SSSA elgsenos koreliacija su BPNSS ir SWAS rodikliais	95
4.2.4.3. SWAS ir BPNSS rodiklių palyginimas	98
4.2.5. Skaitytojų nuomonės apie SSSA analizė	99
5. HIPOTEZIŲ TIKRINIMAS IR REZULTATŲ APTARIMAS	102
IŠVADOS.....	113
LITERATŪROS SĄRAŠAS	116
PRIEDAI.....	116
A priedas	129
B priedas.....	131
D001 priedas.....	133
D002 priedas.....	136
D003 priedas.....	139
D004 priedas.....	143
SUMMARY OF DOCTORAL THESIS	145
PADĖKA.....	173
PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS	174

NAUDOTŲ SANTRUMPŲ SĄRAŠAS

- BPNSS bazinių psichologinių poreikių tyrimo skalė (*angl. Basic Psychological Needs Survey Scale*). Skirta matuoti bazinių asmens poreikių stiprumui (Deci ir Ryan, 2000; Gagné, 2003).
- DSR skaitmeninis socialinis skaitymas (*angl. digital social reading*). Kai kurių autorių (Rebora, 2021) vartojamas terminas apibrėžti socialiniam skaitymui skaitmeninėje aplinkoje tapačioms/artimoms patirtims.
- SDT apsisprendimo teorija (*angl. Self-determination theory*) (Deci ir Ryan, 2000).
- SSSA socialinis skaitymas skaitmeninėje aplinkoje.
- SWAS įsitraukimo į pasakojimo pasaulį skalė (*angl. Story World Absorption Scale*) (Kuijpers, 2014).
- MRQ motyvacijos skaitymui klausimynas (*angl. Motivations for Reading Questionnaire*) (Wigfield ir Guthrie, 1997).
- RMQ skaitymo motyvacijos klausimynas (*angl. Reading Motivation Questionnaire*) (Schiefele ir Schaffner 2016).

IVADAS

Socialinis skaitymas skaitmeninėje aplinkoje (toliau – SSSA), sudarydamas prielaidas skaitymo metu panaudoti skaitmeninės aplinkos teikiamas komunikavimo galimybes (tokias kaip knygos tekste paliekamus komentarus, teksto žymėjimą ir šių žymų viešą rodymą), galėtų būti viena iš priemonių, padedančių įveikti svarbius iššūkius, šiuo metu kylančius švietimo sistemai ir visuomenei – menkstančią paaugliško amžiaus mokinių skaitymo motyvaciją, skaitymo ir pramoginių skaitmeninių veiklų konkurenciją, skaitymo įgūdžių ir skaitymo įpročių formavimosi problemas. Gilesnis veiksmų, lemiančių mokyklinio amžiaus skaitytojų motyvaciją naudotis SSSA, ir elgsenos, veikiant šioje aplinkoje, pažinimas leistų objektyviau vertinti SSSA specifiką, teikiamas galimybes ir atsirandančias problemas.

Skaitmeninės kultūros ir skaitymo santykis. Grožinės literatūros skaitymo nauda asmenybės formavimuisi ir mokymo(si) pasiekimams pagrįsta gausiais moksliniais tyrimais. Grožinės literatūros skaitymas siejamas su socialinių kognityvinių gebėjimų didėjimu (Mumper ir Gerrig, 2017), geresniais skaitymo gebėjimų tyrimų rezultatais (Clark, 2013; Jerrim ir Moss, 2019) ir net dažnesniu dalyvavimu bendruomenių gyvenime (Guthrie et al., 1991). Vis dėlto, nors tyrėjai ir nurodo išskirtinę grožinės literatūros skaitymo (ypač – skaitymo savo malonumui) reikšmę svarbiu asmenybės formavimosi – paauglystės – laikotarpiu, mokiniai skaitymui skiria vis mažiau laiko (Clark ir Rumbold, 2006; Twenge et al., 2019), auga neigiamas požiūris į skaitymą (Clark, 2013), mažėja tikimybė, kad 14–16 m. amžiaus paaugliai į kasdienių veiklų sąrašą įtrauks skaitymą (ši tikimybė mažesnė, palyginti tiek su jaunesnio (8–14 m.), tiek su vyresnio (16–18 m.) amžiaus mokinių duomenimis) (Clark ir Picton, 2020). Tradicinių medijos formų, įskaitant ilgų tekstų skaitymą, naudojimas mažėja (Twenge et al., 2019), bet vis daugiau laiko praleidžiama internetinėje erdvėje, kur naršoma, susirašinėjama, laikas leidžiamas socialiniuose tinkluose, taigi, išaugus socialinių tinklų naudotojų skaičiui ir veiklai internete skiriamam laikui, keičiasi paauglių skaitymo įpročiai, kinta motyvacija skaityti ir pati skaitymo elgsena.

Minėtą tendenciją iš dalies iliustruoja skaitmeninių produktų suburtų bendruomenių dydis ir veiklai socialiniuose tinkluose skiriamas laikas. 2022 m. „Statista“ duomenimis, „Facebook“ naudotojų skaičius siekė 2,9 mlrd., „Snapchat“ – 363 mln., „Spotify“ – 433 mln., „Netflix“ – 223 mln., „Goodreads“ – 90 mln. Nustatyta, kad paaugliai, priklausantys 13–18 m. amžiaus

grupei, veiklai kompiuterių ir išmaniųjų telefonų ekranuose skiria vidutiniškai iki 6 val. (5 val. 55 min.) per dieną, neskaičiuojant laiko, praleidžiamo prie ekranų pamokų metu ir atliekant užduotis namuose (Common Sense Media, 2015; Dunton, Do ir Wang, 2020; Jusienė et al., 2021). Nuo 2012 m. ir 2015 m. EBPO valstybėse gyvenančių penkiolikmečių internetui skiriamas laikas išaugo nuo 21 val. iki 29 val. per savaitę (Echazarra, 2018). 2013 m. net 44 proc. JAV paauglių teigė niekada visiškai neatsiribojantys nuo technologijų (Ipsos MediaCT & Wikia, 2013). Panaši tendencija (45 %), nustatyta ir 2018 m. (Anderson ir Jiang, 2018), pastaruoju metu net sustiprėjo (Smahel et al., 2020; Rideout et al., 2022). Kita vertus, 2018 m. duomenimis, 15–19 m. amžiaus grupės asmenys skaitymui savo malonumui vidutiniškai per dieną skyrė tik 7,2 min. (American Academy of Art and Sciences, 2019).

Populiariojoje spaudoje neretai nurodoma, kad paaugliai dar niekada neskaitė tiek daug, kiek šiandien (Denby, 2016). Vis dėlto mokslininkai pastebi, kad didelė šio skaitymo dalis vyksta kėdėje didelio dydžio gabalėliais, skirtais prisidėti prie pokalbio, o ne nusikelti iš viešumos į tylų susitikimą su tekstu (Mackey, 2022). Šiai nuomonei pritartę ir mokslininkai, skaitymo sričiai priskiriantys itin platų skaitymo veiklų spektrą, apimančią tiek skaitymą „Facebook“ socialiniame tinkle, tiek SMS žinučių skaitymą (taigi didelė socialinė sąveika pasižyminčias veiklas), ir laikantys tai laisvalaikio skaitymo forma (McKenna, 2012). Pažymėtina, kad naujausiame Danijos paauglių skaitymo tyrimo klausimyne prie laisvalaikio skaitymo veiklų priskirtas TV subtitrų skaitymas. Ši skaitymo rūšis įvardijama kaip dažniausiai praktikuojama kasdienėje paauglių veikloje (40 proc. berniukų ir 37 proc. mergaičių; plg. skaitančiųjų romanus ir apsakymus – atitinkamai 11 proc. ir 17 proc.) (Gissel, Hansen ir Puck, 2017). Vis dėlto net ir taip plačiai traktuojamo skaitymo pozicijas perima vis didesnė vaizdinė, o ne tekstinė medijos pagrindu sukurtų socialinių tinklų dalis. *Pew* tyrimų centro duomenimis (Anderson ir Jiang, 2018), nuo 2014–2015 m. iki 2018 m. „Facebook“ naudojančių paauglių (13–17 m.) procentinė dalis smuko nuo 71 proc. iki 51 proc., bet „Youtube“ (85 %), „Instagram“ (72 %) ir „Snapchat“ (69 %) naudotojų skaičius augo. Panaši tendencija fiksuojama ir pastaruoju metu (Rideout et al., 2022). Taigi galima teigti, kad su reikšmingais iššūkiais susiduria ne tik ilgų tekstų skaitymo, bet ir apskritai skaitymo kultūra.

Nepaisant išaugusio skaitymo formų ir būdų skaičiaus, manytina, kad didelio skaičiaus trumpų socialiniuose tinkluose publikuojamų įrašų, žinučių, subtitrų ir kitų sąlygiškai trumpos apimties tekstų (per)skaitymas nereikalauja

tokio pat susikaupimo, kaip grožinės literatūros skaitymas, pasižymi didesniu fragmentiškumu, o ilgesnės apimties tekstų skaitymas tampa sunkia ir nemalonia užduotimi. Šią mintį patvirtina Jean M. Twenge, analizavusios JAV medijos vartojimo tendencijas tarp paauglių 1976–2016 m. laikotarpiu, tyrimai (Twenge et al., 2019). Iliustruodama tyrimų išvadas, tyrėja siūlo įsivaizduoti, kaip sunku gali būti perskaityti bent penkis aštuonių šimtų storio mokyklinės knygos puslapius, kai didžiąją laiko dalį kas kelias ar keliolika sekundžių mokiniai praleidžia šokčiodami nuo vienos skaitmeninės veiklos prie kitos. Šios išvados didina būtinybę pažinti ir įvertinti SSSA reiškinių vietą nuolat kintančios ir augančios skirtingų skaitymo būdų įvairovės kontekste.

Atsižvelgiant į šias tendencijas, vis aktualesnis tampa skaitymo motyvacijos ir skaitymo elgsenos, lemiančių skaitymo kokybę skaitmeninėje aplinkoje, klausimas. COST E-READ Stavangerio deklaracija (E-Read, 2019), apibendrinusi mokslinį projektą, kuriame dalyvavo daugiau kaip šimtas skirtingų disciplinų tyrėjų, pažymi, jog svarbu rasti būdų, skatinančių *gilyjį* (čia ir toliau pasvirasis šriftas – autoriaus) tekstų skaitymą ekrane. Panašius klausimus kelia JAV federalinei valdžiai pavaldus Nacionalinis menų fondas, 2020 m. paskelbtoje ataskaitoje (National Endowment for the Arts, 2020) kaip vieną svarbiausių ateities tyrimų kryptių įvardijantis klausimus, susijusius su siekiu užtikrinti aukštos kokybės literatūros skaitomumą skaitmeniniame amžiuje. Coiro, apžvelgusi per ketvirtį amžiaus publikuotus tyrimus, taip pat ragina liautis skaitymo kokybę vertinti daugiausia tik lyginant skirtingas skaitymo terpes. Autorė teigia, kad, gana siaurai apibrėžus skaitymo skaitmeninėje aplinkoje sąvokos turinį, nemažai pastaraisiais metais atliktų metaanalizių (Mangen et al., 2013; Singer ir Alexander, 2017; Delgado et al., 2018; Kong, Seo ir Zhai, 2018) atskleidė kai kuriuos popierinės terpės pranašumus (palyginus statiško teksto skaitymą popieriuje ir ekrane), tačiau skaitymo skaitmeninėje aplinkoje formų įvairovė tokia didelė, kad, brėždama ateities tyrimų kryptis, tyrėja siūlo daugiau dėmesio skirti ne skaitymo terpėms lyginti (ir jų poveikiui skaitymo kokybei atskleisti), o kitiems veiksniams (Coiro, 2021). Galima manyti, kad tokie veiksniai galėtų būti gilesnis skaitytojo motyvacijos ir elgsenos, naudojantis SSSA, pažinimas. Tokiu aktualių klausimų laikytinas ir disertacijoje nagrinėjamo literatūros pamokų kontekste vykstančio socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje (SSSA), skaitytojo elgsenos (naudojantis SSSA) ir skaitymo motyvacijos ryšių nagrinėjimas.

SSSA ir mokyklinio skaitymo ryšys. Mokyklinio ugdymo kontekste vykstančio SSSA motyvacijos klausimas pasirinktas dėl trijų priežasčių, t. y.

dėl ypatingo (tiek potencialiai teigiamo, tiek neigiamo) mokyklos poveikio skaitytojo motyvacijai; glaudaus (grožinės literatūros) skaitymo ir mokinių pasiekimų ryšio; technologijų suteikiamų galimybių daryti poveikį skaitytojo motyvacijai.

Vertinant pirmuoju, t. y. mokyklos konteksto poveikio skaitytojo motyvacijai, aspektu, būtina pastebėti, kad mokyklinis ugdymas, pasižymintis aukštu centralizuotumo lygiu ir sąlygiška skaitytojų autonomijos kontrole, sudaro prielaidas jau minėtoms su skaitymu susijusioms problemoms spręsti. Valstybės, mokyklos ar individualaus mokytojo pasirinkti sprendimai gali turėti tiek teigiamą, tiek neigiamą poveikį, išeinantį už SSSA motyvacijos ribų, ir veikti bendrąją skaitytojų motyvaciją. Taigi vienas iš disertacinio tyrimo ypatumų yra tas, kad grožinės literatūros skaitymas nagrinėjamas kaip akademinės veiklos (t.y. literatūros pamokų mokykloje), o ne kaip laisvalaikio dalis. Tai leidžia susitelkti į siauresnę negu laisvalaikio skaitymas apibrėžiamą sritį ir kartu analizuoti plačiu universalumu pasižyminčią skaitymo situaciją, t. y. literatūros kūrinių skaitymą mokyklinio skaitymo kontekste, atkreipiant dėmesį į tai, kad grožinė literatūra, įprastai siejama su laisvalaikio skaitymu, *gali* būti ir mokyklinio skaitymo dalis.

Vertinant antruoju, t.y. skaitymo ir mokinių pasiekimų ryšio, aspektu, minėtini moksliniai tyrimai, pagrindžiantys ypatingą grožinės literatūros skaitymo svarbą mokinių pasiekimams tarptautiniuose tyrimuose, pavyzdžiui, Jerrimo ir Moss tyrimas (Jerrim ir Moss, 2019), atliktas apdorojus daugiau negu 250 000 penkiolikmečių iš 35 EBPO priklausančių valstybių duomenis, naudojant 2009 m. PISA tyrimo rezultatus. Tyrimas rodo, kad egzistuoja „grožinės literatūros efektas“. Tyrėjų teigimu, jaunuolių, skaitančių tokio pobūdžio tekstus, skaitymo įgūdžiai daug geresni negu neskaitančiųjų (negrožinės literatūros, žurnalų, laikraščių ir komiksų skaitymo poveikis kiekvienu atskiru atveju nėra siejamas su geresniais skaitymo gebėjimais). Šios išvados dera tiek su ankstesnių, tiek ir su vėlesnių tyrimų duomenimis, patvirtinančiais grožinės literatūros knygų (tiesa, tradicinių) pranašumą gerinant skaitymo įgūdžius, palyginti su kitokio pobūdžio skaitymu (pavyzdžiui, el. pašto laiškų, tiesioginių pokalbių žinučių (angl. *chat*) žinučių skaitymo ar laikraščių) (Pfof, Dörfler ir Artelt, 2014; Torrra et al., 2020). Atkreiptinas dėmesys ir į Didžiosios Britanijos paauglių skaitymą nagrinėjusio tyrimo išvadą, kad paauglių, itin mėgstančių (angl. *enjoy*) skaityti, atveju tikimybė, kad jie skaitys vyresnei negu jų amžiaus grupei priskiriamą literatūrą, išauga keturis kartus (Clark, 2013), o tai iš dalies paaiškina grožinės literatūros skaitymo ir aukš-

tesnių pasiekimų ryšį. Taigi teigiamas grožinės literatūros skaitymo ir moky-mo(si) pasiekimų ryšys taip pat skatina šią sritį tyrinėti atidesniu žvilgsniu, todėl, atliekant disertacinį tyrimą, buvo analizuojama ir skaitytojo (mokinio) elgsena grožinės literatūros kūrinius skaitant socialiniam skaitymui skirtoje skaitmeninėje aplinkoje, ir skaitytojo elgsenos ryšys su motyvacija.

Galiausiai, skaitmeninių platformų, papildytų socialinėmis (komunikaci-nėmis) funkcijomis (pvz., „Facebook“, „Spotify“, „Youtube“ ir kt.), popu-liarumas leidžia klausti, kaip šiomis funkcijomis papildyta *skaitymui* skirta skaitmeninė aplinka veikia skaitytojų (disertacijos kontekste – mokyklinio amžiaus) motyvaciją skaityti, kokiais bruožais išsiskiria skaitytojų elgsena to-kioje aplinkoje, ir ieškoti ryšio tarp skaitytojo elgsenos socialiniam skaitymui skirtoje skaitmeninėje aplinkoje ir motyvacijos ypatumų. Kitaip tariant, sie-kiami tirti skaitytojo motyvacijos ir skaitytojo elgsenos raišką naudojantis ko-munikacinėmis ir informacinėmis priemonėmis, naudojamomis SSSA metu.

Lokalusis ir globalusis kontekstai. Papildomo aktualumo nagrinėjamam klausimui suteikia ir lokalusis bei globalusis kontekstai. Ekonominio bendra-darbiavimo ir plėtros organizacijos (toliau – EBPO) 2006–2018 m. atliekamų skaitymo raštingumo gebėjimų rezultatus analizuojančiose tyrimų ataskaitose nurodoma, kad statistiškai reikšmingų penkiolikmečių mokinių skaitymo raš-tingumo pokyčių 2006–2018 m. laikotarpiu nenustatyta (Merkys, Vaitkevičius ir Sakalauskas, 2022), o šie pasiekimai per visą laikotarpį buvę žemiau EBPO tyrime dalyvaujančių valstybių rezultatų vidurkio. Šiuo metu (pagal 2018 m. EBPO PISA tyrimo rezultatus) Lietuva yra 29–36 pozicijoje iš 78 tyrime da-lyvavusių šalių. Ypač žemi vaikinių skaitymo rezultatai. Net 31,7 proc. vaikinių nepasiekia antro iš šešių vertinimo skalės lygių, o jų rezultatus vertinant izo-liuotai nuo merginų rezultatų, Lietuva krinta į 45–55 poziciją (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019). Lietuvos politikai tiek savo retorikoje, tiek politiniuose dokumentuose EBPO PISA tyrimų duomenis naudoja matuodami valstybės pažangą (pvz.: 2019 m. Vyriausybės veiklos metinė ataskaita, Strategija 2030), pabrėžia būtinybę pagerinti EBPO PISA tyrimų, taigi ir skaitymo gebėjimų, rezultatus.

Tyrimų, nagrinėjančių SSSA klausimus, poreikį didina ir tai, kad, skaitme-ninei aplinkai nuolat kintant, pastebime itin sparčius ir dramatiškus sociali-nio visuomenės gyvenimo pokyčius, dar labiau paspartintus 2019–2022 m. siautusias COVID-19 pandemijos. Ugdomo įstaigoms ir bibliotekoms visame pasaulyje užvėrus duris, ugdymo procesas išgyveno didžiulius iššūkius, įskai-tant dar didesnę skaitymo slinktį į skaitmeninę aplinką, lydėtą poreikio ieško-

ti naujų ugdymo ir komunikavimo skaitmeninėje aplinkoje būdų, kurie šioje situacijoje prisidėtų tiek prie mokymo(si) veiksmingumo, tiek prie socialinių ryšių palaikymo. Staigus priverstinis perėjimas prie nuotolinio mokymo(si) ir išaugusi būtinybė ugdymo proceso metu naudoti skaitmenines knygas (disertacijos kontekste – grožinę literatūrą skaitmeniniu formatu literatūros pamokų metu) reikalauja dar atidesnio ir įvairiapusiškesnio tyrėjų žvilgsnio į socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje, skaitymo motyvacijos ir (skaitytojo) elgsenos šioje aplinkoje sąsajas.

Apibendrinant galima teigti, kad tiek Lietuvoje, tiek visame pasaulyje visuomenė, politikai ir mokslininkai (Wigfield, 2016; Barber ir Klauda, 2020; Zhu, 2020) pripažįsta skaitymo motyvacijos, socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje ir tikslingo skaitmeninės skaitymo aplinkos panaudojimo klausimų aktualumą, o vis didesnei kasdienio gyvenimo ir mokymo(si) daliai keliantis į skaitmeninę aplinką, kyla klausimų, susijusių su skaitmeninės aplinkos ir joje vykstančio skaitymo ypatumais, SSSA poveikiu skaitytojų motyvacijai ir SSSA elgsenai. (Socialinio) skaitymo skaitmeninėje aplinkoje ir skaitytojo motyvacijos klausimai šiuo metu nagrinėjami ir kitose pasaulio valstybėse (Kalir et al., 2020), jie sulaukia itin didelio mokslininkų dėmesio (Zhu, 2020; Leu, Kinzer, Coiro, Castek ir Henry, 2019), nes leidžia moksliniu žvilgsniu pažvelgti į visuomenei aktualius reiškinius, išryškinti skaitymo skaitmeninėje aplinkoje ypatumus, poveikį skaitytojo motyvacijai ir padeda ieškoti atsakymų į probleminius klausimus. Mackey teigia, kad gilus socialinės sąveikos vaidmens pažinimas svariai prisidėtų prie galimybės labiau pasitikėti socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje naudojamomis priemonėmis (Mackey, 2020). Taigi disertacijoje nagrinėjama mokslinė problema išsiskiria ir visuomeniniu aktualumu.

SSSA samprata išsamiau aptariama vėlesnėse disertacijos dalyse. Įvade vartojamas SSSA apibrėžimas, socialinį skaitymą skaitmeninėje aplinkoje traktuojantis kaip *bendrąją* (angl. *shared*) (socialinis elementas), *per kompiuterinius tinklus* (skaitmeninės aplinkos elementas) *vykstančią skaitymo (ir su skaitymu susijusią) veiklą* (skaitymo elementas), pasižyminčią raiškos formų įvairove ir plačia intensyvumo amplitude. Komunikacijos mokslų (ir disertacijoje pristatomo tyrimo) kontekste SSSA traktuojamas kaip specifinė komunikacijos raštu forma, kurios socialumas ženkliai reiškiasi per rašymo veiklą.

Skaitytojo elgsena SSSA aplinkoje apibrėžiama per skaitytojo naudojamą specifinių su skaitymu susijusių veiklų (veiksmų) socialiniam skaitymui skirtose skaitmeninėje aplinkoje repertuarą, šių veiklų (veiksmų) intensyvumą ir trukmę. SSSA kontekste tokiomis veiklomis laikoma:

- a) savarankiškas ir kitiems SSSA proceso dalyviams viešai matomas literatūros kūrinio komentavimas raštu;
- b) atsakymai raštu į kitų SSSA proceso dalyvių komentarus;
- c) kitiems SSSA proceso dalyviams viešai matomas teksto žymėjimas (angl. *highlight*).

Disertacijos kontekste terminai *skaitytojo elgsena socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje* ir *skaitymo elgsena socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje* laikomi ekvivalentiškais, dėl glaustumo jie atitinkamai vartojami kaip *skaitytojo SSSA elgsena* ir *skaitymo SSSA elgsena*. Pažymėtina, kad *skaitytojo elgsenos* terminas yra talpesnis ir leidžia aprėpti ne tik su skaitymu susijusias asmens elgsenos SSSA formas. Pavyzdžiui, SSSA vykstantis, bet tiesiogiai su skaitomu literatūros kūriniu nesusijęs skaitytojų susirašinėjimas turėtų būti traktuojamas kaip *skaitytojo*, o ne kaip *skaitymo* elgsena. Pažymėtina, kad disertacijoje *skaitytojo SSSA elgsenos* ir *skaitymo SSSA elgsenos* terminai apima įvairius (ne tik su skaitymo veikla susijusius) skaitytojo veiksmus, kuriuos skaitytojas atlieka naudodamasis SSSA (pvz.: nuorodos į skaitomą tekstą persiuntimas kitam skaitytojui, vaizdo įrašų, susijusių su skaitomu kūriniu ar jame nagrinėjamomis temomis, peržiūra, kurie patys savaime nelaikytini skaitymu, tačiau vyksta bendrame SSSA veiklos kontekste).

Skaitytoju disertacijoje (jei nepažymėta kitaip) vadinami visi SSSA proceso dalyviai. Skaitytojai, priklausomai nuo jų santykio su pirminio literatūros kūrinio skaitymu, priskiriami vienai iš dviejų kategorijų ir klasifikuojami kaip *aktyvūs skaitytojai* (kai skaito pirminį kūrinį ir dalyvauja SSSA veiklose) arba *SSSA proceso dalyviai* (kai neskaityto pirminio kūrinio, tačiau dalyvauja SSSA veiklose).

Skaitytojo motyvacija – skaitytojo elgseną veikianti motyvacinių veiksmų visuma, pasireiškianti specifinėmis raiškos formomis.

Temos ištirtumas. SSSA yra sąlygiškai naujas reiškinys, todėl tyrimų, kurie apimtų visus disertacijoje pristatomam tyrimui aktualius aspektus, t. y. SSSA, skaitytojo SSSA elgseną, skaitytojo motyvaciją, atsižvelgtų į skaitymo situacijos specifiką ir tiriamųjų amžių, nėra gausu. Kita vertus, naudingų įžvalgų suteikia atskirais klausimais atlikti tyrimai. Toliau pateikiamoje apžvalgoje aptariami tyrimai, atlikti SSSA, skaitymo motyvacijos, skaitymo elgsenos ir socialinių motyvacijos aspektų srityse.

Ankstesni skaitymo motyvacijos tyrimai. Intensyvesni mokslininkų bandymai apibrėžti skaitymo motyvaciją pastebimi nuo praėjusio amžiaus dešimtajame dešimtmetyje vykdytų Guthrie ir kolegų tyrimų (Wigfield ir Guthrie,

1997), kuriais siekta identifikuoti veiksnus, veikiančius skaitytojo motyvą, dar kitaip vadinamus *skaitymo motyvacijos dimensijomis*. Iki pat šių dienų mokslininkai tobulina ir kuria skirtingus skaitymo motyvacijai matuoti skirtus instrumentus, kuriuos, priklausomai nuo žiūros kampo, sudaro skirtingos dimensijos. Ryškesni tokių bandymų pavyzdžiai – Wigfield ir Guthrie (MRQ), ir Schiefele ir Schaffner (RMQ) sukurtos skaitytojo motyvacijos matavimo skalės (Wigfield ir Guthrie, 1997; Schiefele ir Schaffner, 2016). Laikui bėgant vieningai sutarta, kad skaitymo motyvacija yra daugialypis, t. y. iš daugelio dimensijų sudarytas, konstruktas (Wigfield ir Guthrie, 1997; Guthrie, Wigfield ir You, 2012; Schiefele et al., 2016; Li ir Wu, 2017), tačiau Conradi atkreipė dėmesį į terminų, vartojamų aprašant skaitymo elgseną ir motyvą, gausą ir jų turinio interpretacijų įvairovę (Conradi et al., 2014). 2018 m. Davis atliktoje šešiolikos skaitymo motyvacijos matavimo instrumentų analizėje (Davis et al., 2018) akcentuotas nenuoseklus motyvą apibūdinančių sąvokų vartojimas ir su tuo susijusios duomenų palyginamumo problemos. Šią problemą dar 2012 m. išskyrė Schiefele. Išsakyta mintis dėl poreikio naudoti suvienodintą terminiją, pastebėta, kad ateities tyrimų prioritetu turėtų būti susitarimas, *ką* laikyti skaitymo motyvą (ir jos dimensijomis), nes esama įvairovė neleidžia palyginti ir įvertinti ankstesnių tyrimų rezultatų. Taip pat pabrėžta būtinybė kurti instrumentus, sudarančius prielaidas tikslesnei diferenciacijai pagal skaitymo tipą (pavyzdžiui, laisvalaikio skaitymo ar akademinio skaitymo tikslais) ir pagal terpės tipą (spausdintas tekstas ar skaitmeninis) (Schiefele et al., 2012). Kiek vėliau Davis (Davis et al., 2018) universalus instrumento pagrindu pasiūlė laikyti paties Schiefele (Schiefele et al., 2012) siūlomas skaitymo motyvacijos dimensijas. Rekomenduota vartoti tą pačią terminiją ir vienodą tyrimo instrumentų dizainą ankstyvojo, pradinio ir vidurinio ugdymo atvejais.

Tobulėjant skaitmeninėms technologijoms, išaugo būtinybė tirti skaitytojo motyvą skaityti skaitmeninėje aplinkoje. Šių tyrimų rezultatas – motyvą skaityti skaitmeninėje aplinkoje ir požiūrį matuojantys instrumentai (pvz.: McKenna et al., 2012; Forzani et al., 2021). Atkreiptinas dėmesys, kad išaugusi situaciją, kai skaitoma skaitmeninėje aplinkoje, įvairovė ir skirtingos skaitymo skaitmeninėje aplinkoje interpretacijos apsunkino vieningą susitarimą, kas laikytina skaitymo skaitmeninėje aplinkoje motyvacijos dimensijomis ir šią motyvą apibūdinančia elgsena.

Reikšmingais laikytini tyrimai (Wigfield ir Guthrie, 1997; Schiefele et al., 2012), vertinantys tiek vidinės, tiek išorinės skaitymo motyvacijos poveikį.

Apžvelgdamas skaitymo motyvacijos tyrimus, Schiefele teigia, jog vidinę motyvaciją matuojantys veiksniai tiksliausiai prognozuoja skaitymo savo malonumui elgseną, tačiau, remiantis anksčiau atliktų tyrimų rezultatais, daroma prielaida, kad vidinė ir išorinė motyvacijos neturėtų būti tiriamos atskirai viena nuo kitos (Schiefele et al., 2012). Antra vertus, dėl akademinės aplinkos (o empirinis tyrimas vykdomas būtent akademiniame, t. y. mokyklos, aplinkoje), pasižyminčios ženkliu išorinės motyvacijos veiksmų veikimu, pobūdžio randasi būtinybė giliau tirti išorinės motyvacijos veikimo specifiką, galimą jos virsmą į vidinę motyvaciją. Wigfieldo ir Guthrie atliktas tyrimas atskleidė, kad išorinės motyvacijos vedini skaitytojai skaito siekdami išorinių su skaitymu susijusių rezultatų, pavyzdžiui, norėdami pagerinti akademinius pasiekimus, sulaukti tėvų pagyrimo (Wigfield ir Guthrie, 1997). Nors, anot vieno tyrėjų, išorinės motyvacijos poveikis įprastai artimas nuliui (Becker et al., 2010; Schaffner, Schiefele ir Ulferts, 2013), kai kurie iš jų (Hidi ir Harackiewicz, 2000; Nolen, 2007) skatina tiek pedagogus, tiek tyrėjus pripažinti galimą papildomą išorinių motyvuojančių veiksmų, kuriais itin stipriai pasižymi akademinė aplinka, naudą.

Disertacijos kontekste svarbiais laikyti darbai, kvestionuojantys skaitymo motyvacijos tolygumą ir nekintamumą bėgant laikui. Anot tyrėjų, motyvacija nėra fiksuotas konstruktas. Ji gali būti formuojama ir, esant tam tikroms sąlygoms, kisti – stiprėti arba silpnėti, keisti savo pobūdį (McKenna et al., 1995; Guthrie et al., 2005; Schiefele et al., 2012). Kai kurie tyrėjai teigia, kad motyvacijos pokyčiai priklauso nuo mokytojo taikomų pedagoginių metodų ir veiklos (Neugebauer, 2013). Šis požiūris prieštarauja gana paplitusiam mokytojų įsitikinimui, kad mokinių motyvacija yra sąlygiškai stabili (Givvin et al., 2001; Moje et al., 2008). Motyvacijos monolitiškumo sampratą neigia ir kai kurių tyrėjų išvados. Teigiama, kad mokinių motyvacija skiriasi priklausomai nuo mokomojo dalyko, jo dėstymo specifikos ir gali būti, pavyzdžiui, vidinė vieno dalyko atžvilgiu, bet išorinė kito (Hidi ir Harackiewicz, 2000) arba mokiniai gali pasižymėti teigiamu požiūriu į skaitymą apskritai, tačiau neigiamai vertinti konkretaus žanro literatūrą (McKenna et al., 1995). Ypač iliustratyvi viena iš Neugebauer JAV atlikto tyrimo (jame dalyvavo 199 penktos klasės mokiniai) išvadų, kad mokinių motyvacija skaityti nėra susijusi su preferencija konkrečiai aplinkai. Tyrėjos teigimu, vieną dieną mokinių motyvacija skaityti buvo didesnė mokyklos aplinkoje, kitą dieną – esant už mokyklos ribų (Neugebauer, 2013). Minėti tyrimai rodo motyvacijos judrumą ir nemonolitinių jos pobūdį, kurį lemia daugybė kintamųjų.

Disertacijoje taip pat remiamasi darbais, kuriuose nagrinėjama specifinė skaitymo motyvacijos rūšis – *SSSA motyvacija*. Li ir Wu (2017), nagrinėdami paauglių *SSSA* motyvaciją, sukonstravo *SSSA* motyvacijos matavimo instrumentą, nes, tyrėjų teigimu, įsitvirtinusių *SSSA* motyvacijos matavimo instrumentų, taigi ir bendro sutarimo, ką laikyti *SSSA* motyvacija, nėra. Tyrėjai išskyrė šias *SSSA* motyvacijos dimensijas: a) socialinė sąveika, b) draugų pripažinimas, c) gaunama informacija, d) asmeniniai interesai, e) laiko „užmušinėjimas“, f) asmeninis tobulėjimas. Dvi paskutinės dimensijos įvardijamos kaip skaitytojų naudojamos plačiausiai.

Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys į ankstesnius Schiefele ir bendraaukščių bandymus identifikuoti „tikrąsias“ (beje, skirtingas negu išvardytosios) skaitymo motyvacijos dimensijas: a) smalsumą, b) įsitraukimą (angl. *involvement*), c) konkurenciją, d) pripažinimą, e) pažymius, f) paklusimą, g) darbo vengimą (Schiefele et al., 2012). Pažymėtina, kad socialinės paskatos skaityti nepriskirtos „tikrosioms“ skaitymo motyvacijos dimensijoms. Įdomu tai, kad vėlesniuose darbuose, aptardami tyrimo apribojimus ir ateities tyrimų kryptis, autoriai pabrėžė galimą kitų skaitymo motyvacijos dimensijų egzistavimą ir pažymėjo, kad socialinė skaitymo motyvacija, arba socialinės priežastys skaityti, *neabejotinai* (pasvirasis šriftas – autoriaus) yra viena iš tokių dimensijų (Schiefele ir Schafnner, 2016).

Su panašiomis problemomis susidurta ir siekiant sukurti naują instrumentą (Forzani et al., 2021), matuojantį motyvaciją skaityti *skaitmeninėje* aplinkoje (angl. *Motivations for Online Reading Questionnaire*), ir bandant apibrėžti *SSSA motyvacijos* dimensiją. Tyrėjų grupė nusprendė neįtraukti šią dimensiją matuojančių klausimų, nes, mokslininkų teigimu, klasikinio MRQ (angl. *Motivation for Reading Questionnaire*; MRQ) klausimyno, kuriuo remiantis buvo kuriamas naujas instrumentas, dalis, susijusi su socialine skaitymo motyvacija, mėginant ją adaptuoti prie skaitmeninės aplinkos konteksto, atrodė nepatikimai arba neturėjo analogišką elgesį atspindinčių skaitmeninės aplinkos atitikmenų (pvz., apsilankymų bibliotekoje, pasirinkimo skaityti su draugais, užuot užsiėmus kita veikla). Šios pastangos atskleidžia poreikį tiksliau apibrėžti skaitytojo elgsenos skaitmeninėje skaitymui skirtose aplinkose elementus, leidžiančius daryti išvadas apie skaitytojo motyvacijos stiprumą ir pobūdį.

Aptarti tyrimai rodo, kad, nepaisant požiūrio, jog socialiniai skaitymo (tik skaitmeninėje, tiek tradicinėje aplinkoje) motyvai laikomi svarbia skaitytojo motyvacijos dalimi, mokslo pasaulyje nėra vienos nuomonės, kas tiksliai lemia *SSSA* motyvaciją ir kaip turėtų būti apibrėžiama skaitymo elgsena skai-

tant SSSA. Kaip atskleisime kitoje mokslinės literatūros apžvalgos dalyje, galima to priežastis – SSSA aplinkų ir skaitytojo elgsenos formų, kurios priiskiriamos SSSA, įvairovė.

Socialinio skaitymo elgsenos skaitmeninėje aplinkoje tyrimai. Motyvacija vienai ar kitai veiklai pasireiškia per tam tikrą elgseną, rodančią motyvacijos užsiimti šia veikla stiprumą, todėl atkreiptinas dėmesys į SSSA skaitymo elgsenos formų įvairovę. Pažymėtina, kad, priklausomai nuo skaitytojo elgsenos, SSSA sąvokos turinio interpretacija gali kisti. Pavyzdžiui, Li ir Wu (2017) SSSA įvardija veiklą, „kurios metu skaitytojai skaito turinį, atsįsėtą iš oficialių paskyrų arba naudojant (socialinio tinklo) *WeChat Moments* funkciją“. Disertacinio tyrimo kontekste šis aspektas svarbus dėl kelių priežasčių. Viena vertus, akivaizdu, kad SSSA sąvokos interpretaciją lemia konkrečios skaitmeninės aplinkos pobūdis ir jos funkcijos. Šiuo konkrečiu atveju SSSA laikoma teksto skaitymo veikla, kuriai inicijuoti ir vykti naudotos socialinio tinklo *WeChat* funkcijos, tačiau atkreiptinas dėmesys, kad socialiniai tinklai yra tik viena iš galimų SSSA vyksmo vietų (terpių), o skaitytojo elgsena keičiasi priklausomai nuo skaitmeninės aplinkos, kurioje vyksta skaitymas, rūšies ir specifikos.

Išskirtina grupė tyrimų (Zarzour ir Sellami, 2017; Thoms ir Poole, 2018), vykdytų akademinėje aplinkoje. Vykstant šiems tyrimams, SSSA proceso dalyviai turėjo galimybę naudotis SSSA priemone („Hylighter“), leidžiančia žymėti tekstą ir rašyti asmeniniam naudojimui skirtas arba viešai matomas *pastabas*. Taigi SSSA jau suvokiamas ne kaip tekstų, skirtų skaityti, *persiuntimas* kitiems socialinio tinklo dalyviams, bet kaip teksto *aptarimas* raštu, vykstantis SSSA aplinkoje. Šiuo atveju akcentuoti keli aspektai. Pirmiausia, aptariamam atveju skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumą veikė akademinis skaitymo kontekstas. Jau minėtame Li ir Wu tyrime SSSA veiklą inicijavo patys socialinio tinklo dalyviai, o akademinėje aplinkoje iniciatoriumi tapdavo mokytojas ar dėstytojas. Galima daryti prielaidą, kad tai veikia ir skaitytojo motyvaciją, ir elgseną. Antra, skiriasi požiūris, kaip suprantamas skaitymo socialumas. Kad skaitymas atitiktų SSSA sampratą, pirmuoju atveju pakako skaityti tekstus, persiūtus naudojant socialinio tinklo funkcijas. Antruoju atveju skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumas randasi iš bendros teksto skaitymo *ir* rašymo veiklos, t. y. kitų SSSA proceso dalyvių pastabų raštu ir viešai rodomų teksto žymėjimų. Tai rodo, kad SSSA sąvokos turinys gali būti interpretuojamas skirtingai.

Thomso ir Poole (Thoms ir Poole, 2018) atliktame tyrime socialinė skaitytojų sąveika skaitmeninėje aplinkoje (komentarai raštu) skirstyti į lingvistinio, literatūrinio ir (ar) socialinio pobūdžio komentarus. Pažymėtina, kad

socialinio pobūdžio komentarus (taigi ir skaitytojų elgseną reaguojant į juos skaitymo metu) tyrėjai laikė natūralia mokymo(si) proceso ir SSSA dalimi, o ne šalutine, pedagoginiams tikslams prieštaraujančia ir kliudančia veikla. Tai kiek kontrastuoja su kitų tyrėjų (Baron, 2015, p. 129) nuomone, kad kai kurios socialumo apraiškos skaitmeninėje skaitymo aplinkoje laikytinos „tikrojo“ skaitymo trukdžiais.

Aptarti tyrimai leidžia daryti išvadą, kad nėra vienareikšmiško susitarimo, kokia skaitytojo elgsena (tais atvejais, kai veikiama SSSA) laikytina (*socialiniu*) skaitymu. Kyla klausimas, ar visi skaitytojo veiksmai SSSA laikytini *skaitytojo SSSA elgsena* ir kur yra tiksli riba, vienas skaitytojo veiklas leidžianti priskirti prie (*socialinio*) skaitymo elgsenos, o kitas verčianti traktuoti kaip neturinčias nieko bendra su skaitymu, nors ir vykstančias socialiniam skaitymui skirtose skaitmeninėse aplinkose.

Aktualūs tyrimai Lietuvoje. Aktualiais laikytini lietuvių mokslininkų tyrimai, orientuoti į mokyklinio amžiaus vaikų motyvaciją literatūros pamokų kontekste, analizuojantys veiksnius, turinčius įtakos skaitytojų motyvacijai jiems skaitant skaitmenines knygas, ir nagrinėjančius įvairius skaitmeniškumo, skaitymo socialumo aspektus.

Mokymosi motyvaciją formuojančius veiksnius pamokose tyrė Salienė (2011). Melenienė ir Ruškus tikrino Baker ir Wigfieldo skaitymo motyvacijos testo patikimumą ir siekė atskleisti bendrojo lavinimo mokyklos V–VI klasių mokinių *specialiųjų ugdymosi poreikių* skaitymo motyvacijos struktūrą ir skaitymo motyvacijos ypatumus. Paminėtina šio tyrimo išvada, kad skaitymą labai menkai veikia socialiniai skaitymo tikslai (t. y. retai kyla diskusijų, pokalbių šeimose ar su draugais, keičiamasi knygomis ar informacija, lankomasi bibliotekose ir pan.). Mokiniai dažniausiai skaito mokykloje ir „mokyklai“. Tai patvirtina šiandien dažną teiginį, kad skaitymas kaip laisvalaikio leidimo forma tampa vis mažiau populiarius (Melenienė ir Ruškus, 2005).

Atskirai paminėtini Vilniaus universiteto Komunikacijos fakulteto mokslininkų darbai, apimtantys skirtingus ir aktualius tyrimo aspektus, pradedant darbais, skirtais skaitymo istorijai, rašytinei komunikacijai, kaip skaitymo tęsiniui knygų parašėse dar nuo LDK laikų (Pacevičius, 2001, 2002; Pacevičius ir Burba, 2006), apimančiais vaikų literatūros lauką (Raguotienė, 2001, 2002; Mozūraitė, 2000, 2014), skaitymo kultūros, bibliotekinės pedagogikos klausimus (Sibrian, 2002).

Aktualiais laikytini darbai, kuriuose siekiama identifikuoti skaitmeninių ir elektroninių knygų skirtumus (Laužikas, 2008), išskirti kokybinius skait-

meninės knygos požymius (Gudinavičius, 2012), analizuojama skaitmeninių knygų kokybė (Grigas et al., 2014), nagrinėjami skaitymo ekrane ir popieriuje skirtumai (Gudinavičius, 2016), skaitmeninis skaitymas analizuojamas kaip skaitmeninės atskirties mažinimo priemonė (Macevičiūtė et al., 2018).

Temos ištirtumo apibendrinimas. Apžvelgti tyrimai leidžia teigti, kad nėra vienareikšmiško atsakymo į klausimą, kas yra SSSA. Kyla keblumų apibrėžiant skaitytojo SSSA motyvaciją ir SSSA elgseną. Kokios skaitytojo elgsenos formos priskiriamos SSSA laukui, priklauso nuo konkrečių skaitmeninių aplinkų, kuriose vyksta SSSA, funkcijų ir specifikos. Skaitytojų SSSA elgsena labai įvairi, ji apima socialiniais tinklais persiųstų tekstų skaitymą, skaitytojų grupės, skaitančios konkretų tekstą, diskusijas raštu skaitmeninėje aplinkoje, pažymėtų teksto vietų rodymą kitiems SSSA proceso dalyviams ir kt. Visa tai lemia skirtumus, būdingus skaitytojų SSSA motyvacijai.

Disertacinio tyrimo požiūriu svarbu tai, kad skaitytojo SSSA motyvacijos ir skaitytojo SSSA elgsenos tyrimas įgyja išskirtinių savybių dėl technologinių ypatumų, būdingų skirtingoms skaitymo aplinkoms (pvz., galima kelti prielaidą, kad motyvacijos pobūdis skiriasi priklausomai nuo to, kokios skaitymo socialumą veikiančios priemonės integruojamos SSSA platformose). Pastebima auganti SSSA situacijų įvairovė, nulemta skirtingų skaitymo kontekstų (mokyklinis skaitymas; skaitymas, kaip bendra laiko leidimo socialiniuose tinkluose dalis, ir pan.). Tiek skaitymo motyvacija, tiek skaitymo elgsena šiuose kontekstuose gali būti labai skirtinga, todėl, atliekant SSSA tyrimus, svarbu kuo tiksliau apibrėžti skaitymo situaciją, jos dalyvius ir skaitytojų SSSA elgseną, per kurią reiškiasi SSSA motyvacija.

Tyrimų, kurie sietų skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumo, skaitymo motyvacijos ir grožinės literatūros, skaitomos mokyklos kontekste, problematiką, nėra gausu. Kai kurie tyrėjai pažymi, kad dažniausiai tyrimai, kuriais analizuojami asmens skaitymo motyvacijos skirtumai, orientuojami į skaitymo savo malonumui sritį, o skaitymo mokyklai sritis tiriama daug rečiau (Philipp, 2011; Neugebauer, 2013). Locher rekomenduoja atidžiai išanalizuoti, kas vyksta literatūros pamokose, ypatingą dėmesį skiriant tiek skaitomos literatūros analizei, tiek pačiai skaitymo veiklai (Locher et al., 2019). Atsižvelgiant į šią rekomendaciją, galima teigti, kad tyrimas, analizuojantis SSSA ryšius su skaitytojo SSSA motyvacija ir SSSA elgsena, leistų tiksliau atsakyti į aktualius klausimus, susijusius su skaitytojo motyvacijos ir elgsenos raiška minėtose skaitymo situacijose.

Mokslinės literatūros apžvalga ir įvade pateiktos įžvalgos leidžia išskirti šiuos aspektus:

1. Nors skaitytojų elgsena ir motyvacija gana išsamiai tirtos skaitymo savo malonumui ir skaitymo skaitant spausdintas ir skaitmenines knygas srityse, tačiau skaitymo motyvacijos ir elgsenos SSSA tyrimai (ir ypač – mokykliniame kontekste) kol kas neturi stabilių atskaitos taškų. Tai lemia skaitmeninių aplinkų, kuriose gali būti skaitoma, įvairovė ir specifika, socialinių situacijų ir jose veikiančių subjektų įvairovė, iššūkiai, kylantys siekiant apibrėžti SSSA motyvaciją ir ją atskleidžiančią elgseną. Dėl šių priežasčių galima teigti, kad trūksta žinių apie skaitytojo *motyvaciją ir elgseną specifinėje skaityti skirtoje informacinėje ir komunikacinėje aplinkoje*, pasižyminčioje funkcijomis, kuriomis siekiama didinti skaitytojų komunikaciją raštu SSSA platformose, darant prielaidą, kad intensyvesnė skaitytojų tarpusavio komunikacija leistų pasiekti pagrindinį skaitymo tikslą – prasmės konstravimą.
2. Esmine SSSA savybe laikytinas skaitymo *socialumas*, pasireiškiantis per įvairialypę elgseną SSSA proceso dalyviams raštu komunikuojant tarpusavyje.
3. Skaitytojo motyvacija ir elgsena, dažniausiai pasireiškianti per skaitytojų komunikaciją SSSA aplinkoje, mažai nagrinėta atsižvelgiant į specifinę *situaciją*, t. y. kai SSSA vyksta bendrojo lavinimo mokyklų literatūros pamokų kontekste. Apskritai, literatūros kūrinių skaitymo mokyklos kontekste motyvacijos ir elgsenos tyrimams skirta neproporcingai mažai dėmesio, palyginti su skaitymo savo malonumui aspektų tyrimais. Dažniausiai pasitenkinama konstatavimu, kad mokyklinio skaitymo atveju skaitytojo motyvacija sutampa su bendrąja jo mokymosi motyvacija (Elliot, 2005), išsiskiriančia išorinei motyvacijai būdinga specifika, tačiau gana platus išorinės motyvacijos dimensijų spektras nevertinamas.
4. Mokslo požiūriu, būtų siekiama užpildyti mokslinę spragą, sietiną su trūkstamomis žiniomis apie skaitytojų elgsenos (dažniausiai siejamos su komunikacija raštu SSSA aplinkoje) ypatumus, jiems naudojantis SSSA, ir skaitytojų motyvacijos specifika naudojantis SSSA bendrojo lavinimo mokyklų literatūros pamokų kontekste.

Aptarti tyrimai ir duomenys leidžia kelti probleminius klausimus, susijusius su skaitytojų motyvacija ir skaitymo elgsena SSSA. Kokia motyvacinių veiksnų įtaka skaitytojų elgsenai SSSA ir koks šių veiksnų stiprumas? Kokiais specifiniais bruožais pasižymi skaitytojo elgsena, kai skaitymas vyksta SSSA ir mokyklinio skaitymo kontekste?

Siekiant atsakyti į išvardytus probleminius klausimus, disertaciniu tyrimu prisidedama prie SSSA ryšio su skaitytojo motyvacija ir skaitymo elgsena išaiškinimo.

Tyrimo objektas – socialinis skaitymas skaitmeninėje aplinkoje.

Darbo tikslas – analizuojant SSSA specifiką ir motyvacinius veiksnius, atskleisti skaitytojų elgsenos ir skaitymo motyvacijos raiškos ypatybes naudojantis socialinio skaitymo skaitmenine aplinka mokyklinio skaitymo kontekste.

Darbo uždaviniai:

1. Atskleisti socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje sampratos specifiką mokyklinio skaitymo kontekste.
2. Įvertinti skaitytojo elgsenos, naudojantis SSSA, ypatumus.
3. Įvertinti rašymo veiklos kaip specifinės komunikacinės skaitytojo elgsenos formos, vykstančios SSSA, ypatumus.
4. Įvertinti skaitytojo motyvaciją, naudojantis SSSA mokyklinio skaitymo kontekste.

Teorinis pagrindas. Disertaciniame tyrime SSSA, skaitytojo elgsena ir motyvacija nagrinėjami remiantis apsisprendimo teorija (angl. *Self-determination theory*, SDT). Apsisprendimo teorija yra makrolygmens asmens motyvacijos, emocijų ir augimo teorija, nagrinėjanti veiksnius, skatinančius asmens augimą arba jam trukdančius (Niemic ir Ryan, 2009). Kaip teigia teorijos autoriai, motyvaciją tam tikrai veiklai lemia įgimti *autonomijos, kompetencijos ir ryšio su kitais žmonėmis* poreikiai, tenkinami aktyvuojantis asmens motyvacijai, priskiriamai vienam iš trijų jos tipų, t. y. demotyvacijai, išorinei motyvacijai (smulkiau skaidomai į keturis tipus) arba vidinei motyvacijai. Atliekant tyrimą, siekta nustatyti minėtų asmens poreikių pasireiškimo stiprumą SSSA situacijose ir susieti juos su skaitytojo SSSA elgsena.

Nagrinėjant SSSA reiškinį, laikytasi RAND skaitymo tyrimo grupės modelyje (Snow, 2002) išgryninto požiūrio, kad pagrindiniai skaitymo (ir teksto suvokimo) veiklai poveikį darantys elementai yra tekstas, veikla ir skaitytojas, kuriuos veikia specifinis sociokultūrinis kontekstas. Disertaciniame tyrime tokiu kontekstu laikytas tiek platesnis, tiek siauresnis kontekstai, todėl pirmuoju atveju skaitymo veiklos kontekstas suvokiamas kaip mokyklinio skaitymo situacija, o skaitmeninė aplinka, kurioje vyksta socialinis skaitymas, laikytina siauresniu, tačiau svarbiu kontekstu.

Darbo struktūra. Pirmoje darbo dalyje aptariami SSSA elementai, aiškinamasi, kas, atsižvelgiant į sparčią technologinę pažangą, lemiančią skaityto-

jų elgsenos pokyčius, laikytina skaitymu, skaitmeniškumu, kas lemia skaitymo socialumą skaitmeninėje aplinkoje. Viena iš pagrindinių šios dalies išvadų – esminiu SSSA elementu, skiriančiu jį nuo kitų skaitymo rūšių, laikytina komunikavimo raštu veikla, kai SSSA skaitytojai keičiasi nuomonėmis raštu. Būtent komunikavimas raštu užtikrina skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumą.

Antroje darbo dalyje aptariama komunikavimo raštu SSSA specifika, vertinamas SSSA proceso dalyvių santykis su rašymo veikla ir šios veiklos intensyvumas, lemiantis SSSA proceso dalyvių priskyrimą prie *aktyvių skaitytojų* ar *SSSA proceso dalyvių* kategorijos. Rašymo veikla traktuojama kaip specifinė SSSA elgsenos forma, o duomenys apie ją renkami atliekant empirinį tyrimą.

Trečioje dalyje aptariamais tyrimui aktualūs klausimai, susiję su skaitytojo motyvacija ir apsisprendimo teorijos (angl. *Self-determination theory*) aspektais. Analizuojami vidinės ir išorinės motyvacijos aspektai, motyvacijos buvimą ar jos nebuvimą lemiantys kartiniai (remiamasi Apsisprendimo teorija) asmens poreikiai (kompetencijos, autonomijos ir ryšio su kitais žmonėmis poreikis) ir tai, kaip šie poreikiai galėtų pasireikšti SSSA situacijose. Kartu pagrindžiamas siūlymas įvesti papildomą – skaitymo džiaugsmo motyvacinį veiksnį.

Ketvirtoje dalyje pristatomas empirinis tyrimas, pateikiami šio tyrimo rezultatai.

Disertacijoje pristatomo tyrimo naujumas. Darbe detaliai ištirta:

- 1) vienos iš specifinių SSSA formų, t. y. skaitymo ir komunikavimo raštu skaitomos skaitmeninės knygos aplinkoje, skaitytojų elgsena ir motyvacija;
- 2) SSSA elgsenos ir motyvacijos pasireiškimas SSSA procesui vykstant literatūros pamokų kontekste;
- 3) SSSA elgsenos ir motyvacijos santykis su literatūros kūrinių įtraukumu pagal lytis.

1. SOCIALINIO SKAITYMO SKAITMENINĖJE APLINKOJE (SSSA) SAMPRATA

Preliminari socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje (SSSA) sampratos analizė padiktavo būtinybę apibrėžti kertinius SSSA sąvokos elementus, nes jiems priskiriamas turinys neišvengiamai veiks ir empirinį tyrimą. Kiekvienas SSSA elementas gali būti interpretuojamas labai įvairiai, todėl, analizuojant SSSA sampratos elementus, siekiama juos įvertinti, atsižvelgiant į tyrimo kontekstą. Šioje dalyje pasirinkta tokia klausimo nagrinėjimo seka:

- aptariamai *skaitymo* (kaip esminio SSSA sąvokos elemento) sampratos pokyčiai,
- aptariama *skaitmeninės aplinkos (skaitmeniškumo)* samprata,
- aptariant skirtingus SSSA raiškos būdus, atkreipiamas dėmesys į skirtingai suvokiamą skaitymo skaitmeninėje aplinkoje *socialumo* elementą,
- atsižvelgiant į planuojamo empirinio tyrimo specifiką, išsamiai nagrinėjamas vienas iš SSSA elgsenos elementų – komunikavimas raštu.

1.1. Skaitymo sampratos kaita

XXI a. įsigalinčios kompiuterinės technologijos keičia skaitymą vienumoje (angl. *solitary reading*) ir sudaro prielaidas jį traktuoti plačiau, ne tik kaip individualią intelektinę veiklą. Baynhamo teiginys, kad „vienišas rašytojas vargsta kurdamas prasmes, kurias galėtų atkurti vienišas skaitytojas“ (Baynham, 1995) šiandien reikalauja išlygų. Atsižvelgdami į technologijų kaitą ir skaitymo įpročių kaitos tendencijas, kai kurie tyrėjai (Baynham, 1995) teigia, kad skaitymas liaujasi buvęs vienumos veiksmu (angl. *solitary act*) ir tampa susitikimo ir bendradarbiavimo dalyku. Šią mintį papildė Castellso teiginys, kad knyga-daiktas tampa knyga-tinklu, atsižvelgiant į šiam terminui priskiriamą reikšmę (Castells, 2004), todėl galima teigti, kad kompiuterinės technologijos sudaro prielaidas šiuolaikinėmis priemonėmis atkartoti ir praplėsti skaitymo istorijoje jau žinomą socialinio skaitymo fenomeną, kurio esmė – bendras dalyvavimas skaitymo procese, bendra (vieša) literatūros kūrinio analizė, dalijamasis patirtais įspūdžiais. Heikkilos nuomone, tikėtina, kad, augant interneto kultūrai, o skaitmeninių knygų skaitymui dar labiau išplitus už JAV ribų, skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumas dar labiau didės (Heikkilä, 2015). Tiek kiekybės, tiek kokybės požiūriu augantį ir kintantį skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumą iliustruoja ir skaitymo sampratos kaita.

Nors skaitymas suvokiamas įvairiai, tačiau daugelis autorių esmine skaitymo proceso veikla laiko *prasmės konstravimą*. Singer ir Alexander, nagrinėjusios, kaip apibrėžiamas skaitymas popieriuje ir skaitymas skaitmeninėje aplinkoje, skaitymą traktuoja kaip *aktyvų, konstruktyvų prasmės kūrimo procesą*, kurio metu skaitytojai turėtų suformuoti ryšius tarp turimų žinių ir tekstuose reiškiamų ar numanomų idėjų (Singer ir Alexander, 2017). Šiam apibrėžimui artimas JAV pradinėse ir vidurinėse mokyklose atliekant Nacionalinį švietimo pažangos vertinimą (angl. trump. NAEP) vartojamas „skaitymo“ apibrėžimas, akcentuojantis skaitymo proceso aktyvumą ir sudėtingumą (angl. *active, dynamic, complex*), apimančią (1) rašytinio teksto supratimą, (2) prasmės konstravimą ir interpretavimą, (3) prasmės naudojimą, atitinkantį teksto rūšį, tikslą ir situaciją. Pažymėtina, kad nuo 2026 m. sąvoką „rašytiniai tekstai“ siūloma keisti junginiu „spausdinti ir multimodaliniai tekstai“ (National Assessment Governing Board, 2021). EBPO PISA tyrimuose vartojamą „skaitymo“ apibrėžimą (papildytą 2018 m.) galima apibendrinti taip: tai teksto supratimas, naudojimas, vertinimas, reflektavimas ir santykis su juo, siekiant asmens tikslų, žinių ir potencialo augimo bei dalyvavimo visuomenėje (Mo, 2019). Darytina išvada, kad teksto prasmės konstravimas, nors ir kiek skirtingai traktuojamas, laikytinas esminiu skaitymo elementu.

Reikšmingos 1985 m. publikuotos ataskaitos „Tapsmas skaitytojų tauta: skaitymo komisijos ataskaita“ autoriai pagrindiniu skaitymo elementu taip pat laiko „prasmės atskleidimo procesą“. Tiesa, nurodoma, kad šis procesas vyksta „naudojantis rašytiniais tektais“. Autoriai išskiria penkis principus, lydinčius sėkmingą skaitymo veiklą: (1) skaitymas yra konstruktyvi veikla, (2) skaitymas privalo būti sklandus, (3) skaitymas privalo būti strategiškas, (4) skaitymui būtina motyvacija, (5) skaitymas yra nuolat ugdomas įgūdis (Anderson, 1985). Praėjus daugiau negu dviem dešimtmečiams, 2016 m. Frankel (Frankel et al., 2016) vietoj „skaitymo“ (angl. *reading*) termino pasiūlė vartoti „skaitymo gebėjimų“ (angl. *reading literacy*) terminą. Sėkmingą skaitymo veiklą lydinčys principai patikslinti taip: (1) skaitymas yra konstruktyvus, *integruotas ir kritinis procesas, vykstantis socialinės praktikos metu* (čia ir toliau pasvirasis šriftas – autoriaus), (2) sklandų skaitymą formuoja kalbos procesai ir *kontekstai*, (3) skaitymo gebėjimai yra susiję su taikomomis strategijomis ir disciplinuotumu, (4) skaitymo gebėjimai siejasi su *motyvacija ir įsitraukimu*, (5) skaitymas – tai nuolat augantis *praktikų rinkinys*. Tokia kaita dera su daugiaraštingumu (angl. *multiliteracy*) požiūriu ir pastaruoju metu augančiu dėmesiu skaitymui, kaip vienai iš komunikacinės elgsenos formų.

Būtent taip skaitymą, t. y. įvardijant jį kaip sudėtingą *komunikacinę elgseną* (pasvirasis šriftas – autoriaus), kurios metu iš pateikto teksto išgaunama reikšmė (Mayer ir Alexander, 2016), apibrėžia kai kurie autoriai. Panašiai skaitymą vertina ir Paesani bei bendraautoriai (Paesani, Allen ir Dupuy, 2016, p. 248). Teigiama, kad skaitymas ir rašymas siejami su socialiniais komunikaciniais veiksmiais, sujungiančiais lingvistinius, kognityvinius ir sociokultūrinius raštingumo dėmenis, dinamiškai sąveikaujančius tarpusavyje, o reikšmė randasi iš skaitmenine forma pateikiamų tekstų ir per juos.

Nors aukščiau aptartas skaitymo apibrėžtis skiria daugiau negu trys dešimtmečiai, tačiau, jas lyginant, atkreiptinas dėmesys, kad naujesnių apibrėžčių pagrindą sudaro tie patys, tik išplėsti reikšmės suvokimo, konstruktyvumo ir kompleksiskumo elementai. Skaitymui apibūdinti vartojami terminai *integrutas*, *kritinis*, *vykstantis socialinės praktikos metu*, akcentuojamas *kontekstų* vaidmuo, skaitymas įvardijamas kaip *praktikų rinkinys* ir *elgsena*. Galima teigti, kad skaitymo samprata imta traktuoti plačiau. Kintančią skaitymo ir raštingumo sampratą reziumuoja Leu mintis, kad skaitymo esmė yra *kaita*, o raštingumas turėtų būti laikomas judančiu taikiniu, nuolat keičiančiu savo reikšmę, priklausomai nuo to, kokių gebėjimų iš raštingo asmens tikisi visuomenė (Leu et al., 2004). Šių dienų šviesoje interpretuojama skaitymo samprata didesnę dėmesį skiria įvairiems skaitymo socialumo elementams; skaitymas nebėra siejamas tik su (didesne dalimi) atskiro individo sąveika su (išimtinai tik) rašytiniu tekstu, o skaitymu ar skaitymo veiklomis vadinamos įvairios skaitymo praktikos, taip pat ir praktikos, susijusios su SSSA.

Disertacinio tyrimo kontekste verta atkreipti dėmesį į „prasmės konstravimą“ ir mokyklinio skaitymo kontekstą, atsižvelgiant į tai, kad įmanomos pedagoginės situacijos, kad siekiama, kad mokinys konstruotų prasmę tik tam tikru būdu (pvz., siūlomą / primetamą mokytojo(-s)). Nors tai aktuali tema, vis dėlto tyrimas konstruojamas į SSSA aplinkoje diskutuojančių skaitytojų erdvę neįtraukiant literatūros mokytojų ir nesiekiant vertinti galimo jų poveikio mokiniams ir prasmės konstravimo veiklai. Kadangi tyrimas planuotas atlikti žemesnėse, o ne baigiamosiose gimnazijos klasėse ir nagrinėjami neprivalomi skaityti kūriniai, todėl numanant menkesnę mokytojo įtaką SSSA metu vykstančiam prasmės konstravimo darbui ji nėra tiriama.

Skaitymo ir skaitmeninės aplinkos ryšys. Aptariant „skaitymo skaitmeninėje aplinkoje“ sąvoką, atkreiptinas dėmesys į skirtumus, lemiančius, kaip suprantama šios sąvokos dalis, susijusi su žodžiu „skaitmeninė (-is)“. Išanalizavusios per 25 metų laikotarpį atliktus tyrimus, Singer ir Alexander siste-

minėje empirinių tyrimų apžvalgoje prieina prie išvados, kad tik maža dalis autorių (lyginančių skaitymą popieriuje su skaitymu skaitmeninėje aplinkoje) apibrėžia, kas apskritai yra *skaitymas* ir *skaitymas skaitmeninėje aplinkoje* (Singer ir Alexander, 2017). Šį pastebėjimą patikslina Loewus. Ji teigia, kad „skaitmeninio raštingumo“ terminas toks platus, kad kai kurie ekspertai jo vengia ir mieliau kalba apie konkrečius technologijų ir raštingumo sankirtoje gimstančius įgūdžius. Autorė pažymi, kad nors įprastai žodis „raštingumas“ vartojamas kalbant apie skaitymo ir rašymo gebėjimus, tačiau, pridėjus žodį „skaitmeninis“, sąvoka akivaizdžiai išsiplečia (Loewus, 2016). Ko gero, šiuo atveju pritartume Coiro siūlymui skaitymą skaitmeninėje aplinkoje (angl. *digital reading*) laikyti sudėtine didesnio skaitmeninio raštingumo (angl. *digital literacy*) reiškinio dalimi ir nagrinėti šį reiškinį naudojant *RAND reading study group* modelyje (Snow, 2002) identifikuotus keturis skaitymo elementus, kuriais laikomi tekstas, veikla, skaitytojas ir kontekstas (Coiro, 2021). Galima manyti, kad ši interpretacija išplečia kontekstą, kuriame suvokiamas skaitymas, o kartu tiksliau ir realiau atspindi lauką, kuriame turėtų būti vertinamas SSSA reiškinys, skaitymo motyvacija ir skaitytojo elgsena.

Būtina pastebėti, kad disertacinio tyrimo kontekste ypatingą svarbą įgyja skaitymo *veiklos* elementas, nes, skaitymui vykstant skaitmeninėje aplinkoje, *veiklos* samprata gali apimti labai platų veiklų spektrą (taip pat ir mažai bendra turinčių su siauriau apibrėžiamu skaitymo procesu), o tai, kokios veiklos bus priskiriamos *skaitymo* veiklai, lems ir skaitymo elgsenos, nagrinėjamos atliekant empirinį tyrimą, analizę. Galima teigti, kad bendriausiu požiūriu SSSA veikla (ir elgsena) apima tiek į tiesioginį skaitymo (SSSA) tikslą – prasmės konstravimą su kitais skaitytojais – nukreiptas veiklas, tiek ir skaitytojo veiklą SSSA apibūdinančius parametrus, tokius kaip skaitymo sesijų skaičius, puslapio slinkimo (angl. *scroll*) greitis ir pan.

Siekdami tiksliau apibrėžti „skaitymo skaitmeninėje aplinkoje“ sąvoką, kai kurie autoriai (Singer ir Alexander, 2017) atkreipia dėmesį į *skaitymo skaitmeniniu būdu* (angl. *reading digitally*) ir *skaitmeninio skaitymo* (angl. *digital reading*) skirtumą. Teigiama, kad pirmuoju atveju kalbama apie suskaitmeninto teksto skaitymą (galimai šiek tiek panaudojant skaitmeninės terpės privalumus, pavyzdžiui, įdiegus paieškos ar šrifto dydžio reguliavimo funkcijas) skaitmeninėje aplinkoje, antruoju atveju kalbama apie daug platesnį technologinių įrankių panaudojimą skaitymo proceso metu, o tai suponuoja ir platesnę *skaitymo* sąvokos interpretaciją.

Minėtos skirtybės atsispindi ir 2018 m. EBPO PISA skaitymo gebėjimų tyrimo, kuriuo siekta įvertinti penkiolikmečių skaitymo gebėjimus, teorinio

modelio struktūroje. Teoriniame modelyje išskiriami *statiški* ir *dinamiški* tekstai. Statiškiems priskiriami tekstai, kuriems būdingos ribotos interakcijų galimybės (funkcijos apsiriboja galimybe versti puslapius (angl. *pagination*), vertikaliu puslapio slinkimu žemyn (angl. *scroll*), paieška ir kt.). Šie tekstai sietini su aptarta skaitymo skaitmeniniu būdu rūšimi. Dinamiškų tekstų skaitymas susijęs su daug platesniu technologinių priemonių panaudojimu, taigi skaitymo veikla šiuo atveju interpretuotina kaip gerokai platesnio spektro praktikų, susijusių su skaitymu, taikymas. Galima teigti, kad šie skirtumai iš dalies atspindi ir *skaitmeninės knygos* sampratos pokyčius. Minėtus pokyčius, nagrinėdami elektroninių ir skaitmeninių knygų (Laužikas, 2008) bei suskaitmenintų ir skaitmeninių knygų (Gudinavičius, 2012) skirtumus, yra tyrę ir lietuvių mokslininkai, atkreipę dėmesį į kokybiniu požiūriu skirtingą skaitmeninių knygų panaudojimo būdą. Disertacinio tyrimo kontekste artimesne laikytume aukščiau minėtą *skaitmeninio skaitymo* (angl. *digital reading*) sampratą, leidžiančią skaitymo skaitmeninėje aplinkoje veiklą traktuoti plačiau negu tik kaip suskaitmeninto teksto skaitymą ir sieti ją su žymiai platesnėmis galimybėmis, kurios randasi kaip tokiu būdu apibrėžiamo skaitymo rezultatas.

1.2. Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje sampratų įvairovė

Vis plačiau traktuojant skaitymo sampratą ir skaitymo veiklai persikėlus į skaitmenines aplinkas, papildytas įvairiomis komunikavimo galimybėmis, susiformuoja sąlygiškai naujas reiškinys – socialinis skaitymas skaitmeninėje aplinkoje (SSSA). Pastebėtina, kad vieninga SSSA samprata nėra nusistovėjusi. Murray teigimu, skaitymo skaitmeninėje aplinkoje bendruomenės, kurioms apibrėžti tyrėja vartoja apibendrinantį *skaitymo internete darinių* (angl. *online reading formations*) terminą (Murray, 2018), taip pat įvardijamos labai įvairiai: virtualūs knygų klubai (angl. *virtual book clubs*) (Chelton, 2001), virtualios skaitančios bendruomenės (angl. *virtual reading communities*) (Collins, 2010), socialinis skaitymas skaitmeninėje aplinkoje (angl. *digital social reading*) (Rowberry, 2016), socialinių tinklų skaitymas (angl. *socially networked reading*) (Barnett, 2014), skaitymas panaudojant interneto terpę (angl. *internet mediated reading*) (Allington ir Pihlaja, 2016). Darytina išvada, kad toks sąvokos įvairavimas atskleidžia natūralią, jau trisdešimt metų vykstančią skaitymo skaitmeninėje aplinkoje evoliuciją, apimančią technologinių prie-

monių (elektroninės skaityklės, planšetiniai kompiuteriai, mobilieji telefonai), skaitmeninės knygos formatų (.doc, .pdf failai, epub2, epub3 ir kiti formatai) atsiradimą ir kaitą. Įdomu pastebėti, kaip technologinė evoliucija atsispindi apibūdinant SSSA reiškinių. 2001 m. vartota „virtualių knygų klubų“ sąvoka brėžia akivaizdžias paraleles su tradiciniais knygų klubais, 2010 m., 2014 m., 2016 m. vartotos sąvokos, akcentuojančios bendruomenės (angl. *communities*), socialumo (angl. *social*) ir tinklų (angl. *networked*) dėmenis, sutampa su socialinių tinklų atsiradimu ir įsigalėjimu.

Cordón-Garcia (2013), aptardamas socialinio skaitymo priemones (angl. *social reading tools*), taip pat išskiria tiek priemonių, tiek nepaprastą galimų jų interakcijų su tekstu įvairovę. Rebora (Rebora, 2021) SSSA traktuoja kaip humanitarinių skaitmeninių mokslų dalį ir siūlo vartoti *skaitmeninio socialinio skaitymo* (angl. *digital social reading*, DSR) sąvoką, kurią apibrėžia taip: DSR – tai bendros (angl. *shared*) skaitymo patirtys, vykstančios prisijungus prie interneto arba nuo jo atsijungus (angl. *online or offline*), tačiau apimančios tam tikro masto skaitmeninių technologijų ir medijos naudojimą knygos skaitymo arba knygų sukeltų patirčių dalijimosi (angl. *sharing*) tikslais. Remiantis šiuo apibrėžimu, į DSR (SSSA) veiklų lauką patenka ir knygų vaizdo apžvalgos, recenzijos ir kt., t. y. teoriškai bet kokia skaitymo sukeltų patirčių išraiškos forma, kuria galiausiai dalijamasi internetu. Manytina, kad, laikantis šio požiūrio, socialinio skaitymo dalimi galima traktuoti ir, pavyzdžiui, literatūros kūrinio įkvėpto akvarelių ciklo publikavimą internete. Atrodytų, kad toks įspūdžių dalijimosi būdas nėra susijęs su socialiniu skaitymu, tačiau, vertinant plačiau, patirties, sietinos su skaitymu, transliavimas sociumui, padedantis konstruoti prasmę, gali būti laikomas viena iš dalyvavimo SSSA procese formų (detaliau žr. 2 dalyje).

Stein pateikta SSSA taksonomija svarbi tuo, kad atkreiptas dėmesys į socialinės sąveikos laiko aspektą (Stein, 2010). Taigi, pavyzdžiui, realiu laiku vykstanti tradicinio knygų klubo veikla laiko atžvilgiu vertinama kaip sinchroniška, o internete vykstanti diskusija gali būti vertinama ir kaip sinchroniška (jei socialinės interakcijos vyksta realiu laiku), ir kaip asinchroniška (jei reakcija į kitų to paties teksto bendraskaitytojų mintis yra uždelsta). Skaitmeninėje socialinio skaitymo aplinkoje skaitytojų reakcijos gali būti pateikiamos ir po dienos, ir net po kelerių metų. Disertacinio tyrimo kontekste pastebėtina, kad laiko atžvilgiu SSSA trukmę natūraliai riboja mokyklinis skaitymo pobūdis, nes poreikį (būtinybę) diskutuoti (rašyti komentarus) SSSA aplinkoje lemia literatūros kūriniai nagrinėti skirtas laikas, taigi darytina prielaida, kad, šiam

laikui pasibaigus, baigsis ir skaitytojų komunikacija SSSA aplinkoje, susijusi su konkrečiu kūrinio.

Pastebima ir sąvokų, vartojamų aprašant SSSA elementais pasižyminčius reiškinius, variacija. Kai kurie tyrėjai SSSA veikla laiko tik *bendrą* (angl. *shared*) skaitmeninėje aplinkoje vykstančią teksto skaitymo veiklą – tai skaitymas internete, kurio metu asmenų grupė skaito, anotuoja ir komentuoja bendrai skaitomą tekstą (Luks, 2013). Tačiau galima ir kita žodžio *shared* interpretacija – žodis *share* gali būti vartojamas žodžio *dalytis* reikšme. Taip interpretuojamas socialinis skaitymas suprantamas labiau kaip vieno asmens *dalijimasis* išpūdžiu apie perskaitytą ar su tam tikra grupe kartu skaitomą knygą, o ne kaip *bendra* veikla. Tiek vieną, tiek kitą reiškinį galima laikyti SSSA forma, nors būtina atkreipti dėmesį į skirtingai interpretuotiną socialumo dimensiją – vienu atveju skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumas suvokiamas per skaitymo proceso dalyvių bendrystę ir, tikėtina, daugiau ar mažiau lygiavertį dalyvavimą SSSA veikloje, pasireiškiantį SSSA būdingomis elgsenos formomis, kitu atveju – skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumas suvokiamas kaip vieno asmens patirčių, susijusių su skaitymu, transliavimas platesnei auditorijai, naudojant skaitmenines aplinkas ar skaitmeninius įrankius. Pirmuoju atveju SSSA veiklos pavyzdžiu gali būti laikomas bendras knygos aptarimas skaitmeninėje knygos aplinkoje, antruoju atveju – knygų apžvalgininko įrašas socialiniame tinkle ir diskusija su kitais, nebūtinai konkretų literatūros kūrinį skaičiusiais, asmenimis. Disertacinio tyrimo kontekstui (ir ypač atsižvelgiant į skaitymo mokykloje specifiką) artimesnė antroji SSSA interpretacija, esmingesne SSSA ypatybe laikanti veiklos bendrumą (suvokiama, kad individualių skaitytojų įsitraukimo į bendrą veiklą intensyvumas bus skirtingas).

Murray (Murray, 2018) akcentuoja tam tikras dviejų labai panašių terminų, angliškai įvardijamų kaip *online reading* ir *reading online*, skirtības. Tyrėjos teigimu, pirmuoju, t. y. *online reading*, atveju skaitymas vyksta tik internete. Antruoju, t. y. *reading online*, atveju skaitymo procesas (suvokiamas plačiau negu tik skaitymas skaitmeninio įrenginio ekrane) perkeliamas į internetą, kad būtų išbandomos įvairios su skaitymu susijusios patirtys, kurias lemia skirtingos skaitmeninės aplinkos sudaromos galimybės. Reбора (Reбора et al., 2021) SSSA mato platesniame skaitmeninių humanitarinių mokslų kontekste ir priskiria šiam skaitymo būdai daugiau ir įvairesnių veiklų. Minėtos skirtybės reikšmingos atliekant empirinį tyrimą, nes jos atskleidžia galimą SSSA elgsenos formų įvairovę. Pavyzdžiui, vienu atveju skaitytojas skaito tekstą ir komunikuoja tik socialiniam skaitymui skirtoje skaitmeninėje aplin-

koje, kitu atveju – skaito popieriuje, o analizuodamas kūrinių komunikuoja socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje. Galima manyti, kad svarbiu riboženkliau, ieškant sutarimo, koks yra SSSA sampratos turinys, galėtų būti požiūris į pagrindinę, t. y. skaitymo, veiklą. *Mažesniu skaitmeniškumo* laipsniu pasižymi situacijos, kai skaitymo socialumui panaudojama skaitmeninė aplinka, o skaitymo procesas vyksta kitoje terpėje (pvz., skaitoma popierinė knyga, o atsiliepimas apie šią knygą paliekamas skaitmeninėje aplinkoje). *Didesniu skaitmeniškumo* laipsniu pasižymi situacijos, kai tiek skaitymo, tiek susijusios socialinės veiklos skaitmeninėje aplinkoje vieta *sutampa*. Toks skaitymas vertintinas kaip tiksliau atitinkantis SSSA esmę.

1.3. Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje platformos

Aukščiau pateikta skaitymo, socialumo ir skaitmeniškumo sampratų apžvalga suponuoja ir skaitytojų elgsenos socialiniam skaitymui skirtose skaitmeninėse aplinkose įvairovę, pasireiškiančią per skaitytojo santykį su literatūros kūriniu tekstu ir skirtingas skaitymo elgsenos formas (pvz.: komentarus raštu, diskusijas raštu, dalijimąsi kūrinių recenzijomis socialiniuose tinkluose ir pan., mygtukų „patinka“, „dalintis“, „persiųsti“ naudojimą). Kartu būtina suvokti, kad skaitytojo elgseną socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje reikšmingai lemia ne (tik) individualūs skaitytojo sprendimai ir pasirinkimai, susiję su skaitomu literatūros kūriniu, – pasirinkimus lemia ir riboja konkrečių SSSA platformų funkcijos, savybės ir jų kūrėjų (valdytojų) sprendimai, kuriais kryptingai skatinamos specifinės socialinio skaitymo elgsenos formos. Darytina išvada, kad tiek skaitymo elgsena, tiek skaitymo motyvacija yra nagrinėtinos tik konkrečios SSSA platformos kontekste, atsižvelgiant į technologiniais sprendimais pagalba formuojamą skaitytojo elgseną.

Kai kurie mokslininkai jau yra pastebėję SSSA platformų komercinį pobūdį (Allington ir Pihlaja, 2016; Murray, 2018), darantį poveikį skaitytojo elgsenai ir motyvacijai. Casstelso teigimu, dėl greitos technologinės plėtros nyksta ribos tarp komercijos ir kasdienio gyvenimo (Casstels, 2007), taigi šios nykstančios ribos matyti ir SSSA srityje. Svarbu suvokti, kad skaitymui, ilgą laiką buvusiam privataus gyvenimo dalimi, keliantis į skaitmeninę erdvę, skaitytojo patirtis atsiranda ne (tik) iš skaitytojo santykio su skaitomu kūriniu ir skaitymo procesu, bet ją itin kryptingai ir nuosekliai formuoja komercinių įmonių, valdančių SSSA skirtas platformas, požiūris į skaitymą, skaitytoją,

įmonės tikslus ir kt. Skaitymo patirtis ir elgsena formuojasi ne vakuume, o randasi kaip SSSA skirtų platformų valdytojų požiūrio į skaitymą ir socialumą interpretacijos išraiška. Atitinkamai SSSA platformų valdytojai gali skatinti ne (tik) skaitytojiui naudingiausias SSSA elgsenos formas (pvz., ilgą nuoseklų literatūros kūrinio skaitymą, kuris suponuotų ženklas finansines sąnaudas, susijusias su SSSA skirtų platformų išlaikymu, autorių teisių įsigijimu ir pan.), o tas formas, kurios duoda didžiausią komercinę naudą (pvz., kai literatūros kūrinių recenzijas nemokamai rašantys skaitytojai skatinami dalytis šiomis recenzijomis socialiniuose tinkluose arba kelti į socialinius tinklus fotografijas su skaitoma knyga). Taigi, analizuojant ir vertinant SSSA reiškinių, būtina atsižvelgti į SSSA platformų specifiką, suvokiant, kad skaitytojų elgseną ženkliai lemia SSSA platformų valdytojų sprendimai, susiję su norimų elgsenos formų skatinimu ir nepageidaujamų elgsenos formų mažinimu.

Galimą SSSA skirtų platformų, susijusių ir su skirtingomis skaitytojo elgsenos formomis, vykusiai suklasifikavo Kutzner. Tyrėjos teigimu, nors socialinio skaitymo platformos sulaukia daug dėmesio, jos labai skirtingos (Kutzner, 2019). Autorė veiklą platformose apibūdina net per penkiolika skirtingų dimensijų, o socialiniam skaitymui skirtos platformos skirstomos į keturias pagrindines grupes:

- a) platformos, skirtos įvairioms diskusijoms, tvirtais ryšiais susijusios grupės viduje,
- b) platformos, skirtos knygų recenzijoms, siekiant paskatinti knygą įsigyti;
- c) platformos, skirtos diskusijoms (greta kūrinio teksto) apie knygas nedidelėje bendruomenėje,
- d) platformos, pasižyminčios diskusijomis apie knygas, tačiau kartu susijusios su knygų pardavimu ir finansine nauda.

Šią įvairovę lengviau suvoksime pasitelkę didžiausių SSSA platformų pavyzdžius.

B kategorijai priskirtinoje „Goodreads“ platformoje daugiausia dėmesio skiriama diskusijoms *apie* tekstą ir kūrinio recenzijoms, tačiau atkreiptinas dėmesys, kad skaitytojai čia bendrauja diskusijoms skirtoje erdvėje, o ne skaitmeninės knygos aplinkoje. „Goodreads“ naudotojai skatinami įsigyti knygų „Kindle“ parduotuvėje.

„Kindle“ skaitymo platforma suteikia galimybę pasibraukti patikusias vietas ir rašyti viešai matomus komentarus *pačiame tekste*. Ši platforma priskirtina *D* kategorijai.

„Wattpad“ prisistato kaip skaitytojų ir rašytojų bendruomenė. Sudaromos galimybės ne tik skaityti tekstus ir apie juos diskutuoti, bet ir dedama daug pastangų, kad *tekstus rašytų* patys skaitytojai. Platforma priskirtina A kategorijai.

Tiek „Goodreads“, tiek „Kindle“, tiek „Wattpad“ akcentuoja skirtingus aspektus, tačiau visos šios aplinkos laikytinos turinčiomis socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje ypatybių. Kaip jau minėta, būtent šių SSSA platformų valdytojų sprendimai veikia skaitytojų elgseną.

Didžiausių socialiniam skaitymui skirtų platformų santykį su skaitytojo veikla būtų galima vertinti per skaitytojo santykį su literatūros kūriniu. Tokiu atveju tinklalapiai, tokie kaip „Goodreads“, būtų klasifikuojami kaip akcentuojantys komunikavimą *apie* literatūros kūrinius; tinklalapiai, panašūs į „Wattpad“, – kaip akcentuojantys literatūros kūrinių rašymą; „Kindle“ tipo platformos (produktai) – kaip siejančios literatūros kūrinio skaitymą ir pastabų, komentarų rašymą šalia skaitomo teksto.

Disertacinis tyrimo kontekste būtina pastebėti, kad tyrimui atlikti naudota C kategorijai priskirtina SSSA platforma *vyturs.lt*, skirta diskusijoms (greta kūrinio teksto) apie knygas nedidelėje bendruomenėje (9 kl. mokinius skaidant į skirtingo dydžio grupes). Kadangi SSSA nagrinėjimas įmanomas tik vykdant empirinį tyrimą konkrečioje SSSA platformoje, atsižvelgiant į panašiose platformose įdiegtas SSSA galimybes, išskirtinos disertacinio tyrimo atveju aktualios SSSA elgsenos formos:

- a) viešų komentarų rašymas greta kūrinio teksto SSSA aplinkoje,
- b) atsakymas į viešus komentarus (diskusija) greta kūrinio teksto SSSA aplinkoje,
- c) tam tikrai skaitytojų grupei matomas kūrinio teksto žymėjimas, tekstą žymint spalviškai (angl. *highlight*).

1.4. Skyriaus apibendrinimas

Apibendrinant galima teigti, kad socialiniam skaitymui skaitmeninėje aplinkoje būdinga plati sampratų ir raiškos formų įvairovė, pasireiškianti skirtingomis socialumo, bendro skaitymo, skaitmeniškumo ir kitų sudėtinių šio proceso elementų interpretacijomis. Apžvelgtos skaitymo sąvokos turinio interpretacijos rodo, kad:

1. Skaitymas, veikiamas skaitmeninių technologijų ir visuomeninių procesų, nuolat kinta ir įgyja vis įvairesnių formų ir praktikų.

2. Skaitymo sampratos turinio interpretacijos pokyčiai atspindi SSSA reiškinyje. Nuolat keičiantis skaitymo formoms ir plečiantis *skaitymo* sampratai, vis glaudžiau susipina skaitymo ir rašymo veiklos. Atsižvelgiant į šiuos pokyčius, kai kuriais atvejais vietoj *skaitymo* linkstama vartoti *skaitymo raštingumo* terminą, laikytiną talpesniu ir apimančiu įvairesnes su skaitymu susijusias praktikas.
3. Skaitant skaitmeninėje aplinkoje, papildytoje komunikaciniais įrankiais (komentarai raštu, vaizdu ir kt.), skaitymas įgyja komunikacinės elgsenos bruožų. Komunikavimo raštu veikla, per kurią pasireiškia skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumas, tampa esminiu skaitymo socialumą užtikrinančiu elementu SSSA platformose.
4. Technologinė pažanga lemia didesnę negu iki šiol buvusį komunikacijos skaitymui skirtose skaitmeninėse aplinkose lygį. Atitinkamai išaugusios skaitytojų galimybės komunikuoti raštu skaitant skaitmeninėje aplinkoje sudaro prielaidas esminės skaitymo funkcijos, t. y. prasmės konstravimo, kaitai. Tai pasireiškia galimybėmis išplėsti potencialių skaitymo proceso dalyvių skaičių; aukštesniu skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumo lygiu; mažesniais laiko ir vietos apribojimais, labiau sietiniais su tradicinėmis (socialinio) skaitymo formomis.
5. Skaitytojo elgseną socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje veikia SSSA skirtų platformų kūrėjų sprendimai ir pasirinkimai, susiję su skatinomomis SSSA elgsenos formomis.

2. KOMUNIKACIJA RAŠTU KAIP SOCIALINIO SKAITYMO SKAITMENINĖJE APLINKOJE ELGSENOS FORMA

Kaip jau buvo minėta, skaitytojo veiklą ir elgseną SSSA platformose veikia konkrečios SSSA platformos funkcijos ir savybės. Taip pat pažymėjome, kad prielaidas skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumui didėti lemia technologinė pažanga, įgalinanti, be kita ko, ir skaitytojų tarpusavio komunikaciją raštu, rašant viešai matomus komentarus ir į juos atsakant. Atsižvelgiant į tai, kad disertacinis tyrimas daug dėmesio skiria rašymui, kaip esminei *socialinio* skaitymo skaitmeninėje aplinkoje elgsenos formai, šioje dalyje nagrinėjamos rašymo, kaip skaitymo socialumą skaitmeninėje aplinkoje užtikrinančios skaitymo elgsenos, ypatybės. Kartu aptariamas rašymo ir skaitymo veiklų santykis, rašymo intensyvumo svarba SSSA procese, pateikiama galima SSSA proceso dalyvių klasifikacija, atsižvelgiant į jų santykį su rašymo ir skaitymo veiklomis.

2.1. Rašymas – ypatinga skaitymo elgsenos SSSA forma

Rašant ir viešai publikuojant komentarus bei pastabas apie skaitomą ar skaitytą tekstą yra pratęsiama skaitymo veikla, gilinamas teksto suvokimas, vyksta svarbiausio skaitymo elemento – prasmės konstravimo – darbas, todėl rašymas ir komunikacija raštu SSSA aplinkoje laikytini esmine *socialinio* skaitymo skaitmeninėje aplinkoje dalimi. Rebora pažymi, kad jo siūlomas (jau aptartas) SSSA apibrėžimas neapima kai kurių esminių aptariamo SSSA reiškinių elementų (pvz., plataus masto *rašymo* veiklos, kuria pasižymi SSSA bendruomenės), tačiau kartu teigia, kad šis apibrėžimas *vis tiek* (pasivirsis šriftas – A. Š.) apima esminį socialinių interakcijų vaidmenį, susijusį su skaitymu (Rebora et al., 2021). Tokia formuluotė, atkreipianti dėmesį į rašymo aspektą, rodo, kad rašymas traktuojamas kaip svarbi socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje dalis. Būtent dėl šios priežasties tikslinga analizuoti rašymo veiklą SSSA kontekste.

Nors rašymas gali būti traktuojamas kaip visiškai nuo skaitymo atsieta veikla, vis dėlto pagrįstai manytina, kad rašymas yra neatsiejama ne tik socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje, bet, kai kurių autorių teigimu, ir skaitymo bendraja prasme dalis (Garret, 2002). Kaip teigia Garretas, raštingais (angl. *literate*) įprastai laikome tokius asmenis, kurie turi bent kažkokius rašymo gebėjimus,

kuriais gali būti naudojamosi ne vien kuriant originalų tekstą, bet ir anotuojant kitų parašytą tekstą. Autorius nusako ir galimą rašytinės veiklos kontinuumą, t. y. nuo pasibraukimų, žvaigždučių ir ženklelių paraštėse iki daugiau refleksijos reikalaujančios rašymo veiklos pasireiškimų išorinėse vietose (angl. *external locations*) – pastabų užrašinėje ar kompiuteryje, o ne fizinėje knygoje. Fredric Jamesono nuomone, *tekstus suvokiame per ankstesnių interpretacijų sluoksnius* <...>, taigi visas skaitymas yra socialinis skaitymas; skaitantysis niekada iki galo nėra vienišas (Jameson, 2013). Neabejotina, kad rašymas yra vienas iš šių interpretacinių skaitymo „sluoksnių“. Daugeliui šiuolaikinių skaitytojų tekstų anotavimas skaitmeninėje aplinkoje yra neatsiejama skaitymo dalis, todėl viešai matomi rašymo „pėdsakai“ veikia tai, kaip tekstą suvokia kiti skaitytojai. Taigi rašymo veiklą galima laikyti socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje dalimi. Kartu pastebėtina, kad kai kuriuose populiariuose socialiniuose tinkluose rašymo veikla papildo skaitymo veiklą (pvz., „Facebook“ aplinkoje), todėl galima teigti, kad rašymo, kaip literatūros kūrinio skaitymo ir aptarimo skaitmeninėje aplinkoje veiklos pratęsimo, idėja jau turi analogų.

Rašymo, kaip integralios ir skaitymo metu atliekamos veiklos, vaidmuo dar labiau sustiprėja į skaitymą žvelgiant per „prasmės konstravimo“ prismę, juo labiau, kad tai – kertinis skaitymo apibrėžimo elementas, vartojamas įvairių (Frankel et al., 2016) autorių. Kaip pastebi Cavallo (1999), reflektuodamas Certeu teiginį apie skaitytojo, skaitomo teksto ir reikšmės santykį, tekstai egzistuoja tik todėl, kad reikšmę jiems suteikia skaitytojas. Nobelio literatūros premijos laureatas W. Goldingas, kalbėdamas apie individualios skaitomo teksto reikšmės paieškas, teigia, kad knyga nėra tai, ką į ją įdeda autorius, o tai, ką iš jos pasiima skaitytojas. Taigi, SSSA atžvilgiu (pavyzdžiui, kai greta knygos teksto skaitytojai komunikuoja raštu), rašymas yra skaitymo (skaitmeninėje aplinkoje) dalis. Rašant papildomas pastabas ir komentarus pratęsiamas skaitymo procesas ir rašantysis žengia dar vieną žingsnį skaitymo esmės – „prasmės konstravimo“ – link.

Kartu rašantysis prisideda ir prie kitų to paties teksto bendraskaitytojų „prasmės konstravimo“ proceso. Kalbėdami apie pastabų už(si)rašymą skaitant, tai savotišku kokybės matu laiko ir Mortimeras J. Adleris bei Charlesas Van Dorenas (Mortimer ir Van Doren, 2014), teigiantys, kad aktyvus skaitymas yra mąstymas, o mąstymas yra linkęs reikštis (išsakomais ar užrašomais) žodžiais. Taigi viešas pasidalijimas mintimis raštu, pasitelkiant SSSA priemones, atitinka ir klasikinę socialinio skaitymo sampratą, kad socialiniu skaitymu laikomas bendras ir viešas skaitomo teksto aptarimas.

Tradicinio socialinio skaitymo (pavyzdžiui, knygų klubo) atveju socialumas pasireiškia tuo, kad tiek skaitymui, tiek tekstui aptarti vartojama žodinė raida, o disertacijoje aptariamam SSSA atveju (ir atsižvelgiant į SSSA platformos, naudojamos tyrimui, technines galimybes) verbalinės raidos nebuvimas kompensuojamas išreiškiant nuomonę apie tekstą raštu. Atėmus rašymą, socialinis skaitymas skaitmeninėje aplinkoje prarastų didelį, o gal net didžiausią ir svarbiausią socialumo dėmenį, savo svarba, ko gera, nepalyginamai svarbesnį nei kiti teksto bendraskaitytojų (t. y. socialinės aplinkos) paliekami ženklai (pabraukimai, įvertinimai žvaigždutėmis ir pan.), todėl teigtina, kad rašymas – viena svarbiausių socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje prielaidų ir viena svarbiausių SSSA raidos formų, nes lygiai taip, kaip tradicinės socialinio skaitymo veiklos metu teksto prasmė palaipsniui atskleidžiama diskutuojant žodžiu, taip ir rašymas (skaitmeninėje aplinkoje), sudarydamas prielaidas geriau suprasti skaitomą tekstą, didina skaitymo socialinėje aplinkoje socialumo laipsnį ir galimybę skaitomo teksto prasmę geriau suvokti ne tik skaitytojui, kuris pats rašo komentarus, bet ir tiems, kas šiuos komentarus (arba tik šiuos komentarus) skaito, kitaip tariant, tarnauja pagrindiniam skaitymo tikslui – konstruoti prasmę.

Socialiniam skaitymui skaitmeninėje aplinkoje rašymas gali suteikti *nuo-latino ir nenutrūkstamo* prasmės konstravimo vyksmo pojūtį, nes, tiksliai neištrynus komentarų ir nepanaikinus kitų socialinį skaitymą skaitmeninėje aplinkoje liudijančių ženklų, socialinis „pėdsakas“ lieka prieinamas skaitan-tiesiems šiuos komentarus vėliau. Neabejotina, kad betarpiškas ir labai greitas apsikeitimas nuomonėmis gyvo pokalbio metu, pavyzdžiui, tradicinio socialinio skaitymo etalonu laikytino knygų klubo renginyje, turi savų privalumų, tokių kaip artimo ryšio su kitais skaitytojais kūrimas, betarpiškumas, grupės dinamikos veiksmų panaudojimas, pažinčių ir kontaktų užmezgimas, ypatingos fizinės aplinkos sukūrimas. Kaip teigia Sedo (Sedo, 2003), tradiciniams knygų klubams būdingas didesnis intymumas, jie labiau puoselėjami negu internetiniai knygų klubai, o SSSA, nors ir nepasižymi tokiu spontaniškumu (nebent nagrinėjama konkreti pastraipa ir diskusijos dalyviai nuomonėmis keičiasi sinchroniškai, t. y. bendraudami *online* režimu), tačiau išplečia prasmės konstravimo galimybes, nepriklausomai nuo laiko apribojimų, ir leidžia grįžti prie aptariamo teksto, skaityti komentarus raštu ar juos tobulinti, neat-sižvelgiant į tai, kada jie parašyti pirmą kartą. Walmsay pažymi, kad galima kalbėti apie naują *lėtojo* (pasvirasis šriftas – A. Š.) skaitmeninio įsitraukimo (angl. *slow digital engagement*) amžiaus aušrą, kur kai kurios skaitmeninės aplinkos gali tapti atsvara efemerikai ir skubriai socialinių tinklų veiklai, o

tai tiek autoriams, tiek auditorijai leistų į meną žvelgti tikslingiau ir dažniau (Walmsey, 2016). Bowers-Campbell (2011) išskiria keletą asinchroninio dalyvavimo SSSA procese aspektų: diskusijose tolygiai dalyvauja ir drąsūs, ir kuklesni mokiniai, t. y. diskusijų erdvės neuzurpuoja vienas ar keli aktyvūs dalyviai, kaip būdinga gyvoms diskusijoms; rašoma tikslingiau; mažesnė tikimybė, kad rašymo veikla virs susirašinėjimu. Manytume, kad skaitmeninė aplinka (ypač rašymo veikla), skirtingai negu tradicinis socialinis skaitymas, gali sudaryti prielaidas susipažinti su daug platesnio (negu artimiausias) socialinio rato mintimis, nes, priklausomai nuo SSSA platformos galimybių, suteikiamų skaitytojams, SSSA procese gali dalyvauti faktiškai neribotas skaičius asmenų, kurių neveikia laiko ir vietos apribojimai.

2.2. Rašymo intensyvumas SSSA procese

Pripažinus rašymo reikšmę socialiniam skaitymui skaitmeninėje aplinkoje, kyla klausimas, kaip traktuoti tokią SSSA elgseną, kai skaitytojas tik skaito literatūros kūrinių tekstą ir kitų skaitytojų pateiktus komentarus, tačiau aktyviai į šią veiklą neįsitraukia, t. y. nerašo komentarų, į juos nereaguoja. Kaip traktuoti atvejus, kai skaitytojas skaito *vien tik* kitų skaitytojų parašytus komentarus? Panašūs klausimai jau seniai nagrinėjami kituose kontekstuose, tačiau, kalbant apie SSSA, jie laikytini pakankamai naujais ir aktualiais. Ar toks socialinis skaitymas laikytinas vertingu, naudingu (ir apskritai, ar laikytinas (visaverčiu) skaitymu) ir kaip traktuoti tokius skaitytojus? Ar vien skaityti tekstą ir būti kitų bendraskaitytojų veiklos recipientu yra pakankamas pagrindas, kad toks asmuo būtų laikomas SSSA dalyviu? Ar toks socialinis skaitymas padeda „konstruoti prasmę“? Panašius klausimus kelia ir Mackey, socialinį skaitymą skaitmeninėje aplinkoje priskirianti svarbiausių skaitymo klausimų sričiai. Tyrėjos teigimu, socialinis skaitymas iš tiesų gali pagilinti ir praturtinti skaitytojo suvokimą arba, kaip įspėja autorė, jį pakeisti – tais atvejais, kai skaitytojai daug dėmesingiau skaito kitų skaitytojų komentarus, o ne pirminį tekstą (Mackey, 2020).

Remiantis Reboros (Rebora et al., 2021) pateiktu SSSA apibrėžimu, galima teigti, kad tam, jog skaitymas atitiktų „socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje“ apibrėžimo kriterijus, pakanka, kad *bent dalis* su skaitymu susijusios veiklos vyktų skaitmeninėje aplinkoje. Detalus galimų veiklų sąrašas nėra pateikiamas (o atsižvelgiant į nuolat atsirandančias įvairias naujas skaitmeninės aplinkos, kurioje skaitoma, formas, galima manyti, kad baigtinis

šių veiklų sąrašas nėra įmanomas). Manytume, kad rašymo veikla gali būti naudojama skaitytojo įsitraukimo į SSSA intensyvumui matuoti, tačiau kažin ar galima užtikrintai teigti, kad nerašantis (o tik skaitantis) asmuo nedalyvauja SSSA procese. Komunikavimas raštu negali būti laikomas privaloma dalyvavimo SSSA procese (veikloje) sąlyga. Greičiau tai vienas iš požymių, kuriuo vertintinas įsitraukimo į SSSA laipsnis, o jo intensyvumas (vien absorbuoti sociumo sukurtą turinį ar ir aktyviai jį kurti) priklausys nuo konkretaus skaitytojo motyvacijos. Tikėtina, kad aktyvus įsitraukimas į SSSA veiklą gali padėti „konstruoti prasmę“, tačiau didžiausia SSSA vertė – aplink tekstą skaitmeninės aplinkos kuriama (skaitmeninė) interpretacinė erdvė, formuojanti skaitytojų suvokimą apie skaitomą tekstą, ir aplink kūrinio tekstą skaitmeninėje aplinkoje besikurianti skaitytojų bendruomenė.

Vargu, ar apskritai įmanoma reikalauti, kad intensyvia rašymo veikla pasižymintį SSSA elgseną demonstruotų visi SSSA dalyviai. Heikkilą teigia, kad ateityje, net ir išplitus socialinių funkcijų skaitmeninėse knygose naudojimui, tikėtina, jog šių funkcijų naudojimo tendencijos primins tai, ką apskritai stebime internetinėje veikloje dauguma skaitytojų lieka pasyvūs, į turinio kūrimo veiklą (aptariamam atveju – į rašymą) įsitraukia tik nedidelis procentas asmenų, o didžioji skaitytojų dalis „seka“ kitų asmenų veiklą: skaito rašomas apžvalgas, diskusijas ir pan. (Heikkilą, 2015). Aktyvių turinio kūrėjų ir pasyvių jo vartotojų proporcija gali skirtis. Pavyzdžiui, aktyvūs ir pasyvūs skaitytojai „Wattpad“ tinkle sudaro apie 4 proc. (Anderson, 2017). Kai kurie tyrėjai (Skains, 2020) apskritai kelia klausimą, ar tekstų komentavimas laikytinas diskursu ar triuku (angl. *discourse or gimmick*), ir pateikia nesėkmę pasibaigusius bandymus įveiklinti atvirus recenzentų komentarus skaitmeninėse mokslinių žurnalų versijose. 2006 m. nuo birželio 1 d. iki rugsėjo 3 d. vykdamas mokslo žurnalo „Nature“ eksperimentą komentuoti savo straipsnius leido tik 5 proc. visų autorių. Komentuoti 72 straipsniai sulaukė tik 92 komentarų. Dauguma šių komentarų buvo skirta trimis straipsniams, 46 proc. straipsnių nesulaukė nė vieno komentaro. Gauti duomenys patvirtina jau minėtas Heikkilą keliamas prielaidas apie aktyvių (pasyvių) skaitytojų proporcijų netolygumą ir kartu iliustruoja iššūkius, su kuriais gali susidurti socialinis skaitymas skaitmeninėje aplinkoje, t. y. akcentuoja mažą SSSA dalyvių aktyvumą. Tai kelia klausimą ir dėl SSSA skaitytojų grupių dydžio. Atkreiptinas dėmesys, kad SSSA skaitytojų grupės dydį gali riboti klasės dydis. Atsižvelgiant į Lietuvos švietimo sistemos specifiką, mažą grupę laikytina 3–4, vidutinio dydžio grupė – 5–8, didelė grupė – 9–12 mokinių grupė.

Skaitytojų grupės dydžio ir aktyvumo klausimą padeda atskleisti SSSA ir tradicinės socialinio skaitymo veiklos gretinimas. Abiejų socialinio skaitymo formų atveju būtina, kad egzistuotų komunikacinės žinutės *siuntėjas* ir *priėmėjas*, tačiau pats socialinio skaitymo procesas vyksta nepaisant didžiulės skaitytojų, aktyviai kuriančių turinį, ir skaitytojų, absorbuojančių turinį, disproporcijos, bet tai nemenkina socialinio skaitymo vertės. SSSA laikant viena iš dalyvavimu pagrįstos medijos rūšių, reikia sutikti su Rheingoldo mintimi, kad, kalbant apie medijas, jų vertė randasi ne tik iš auditorijos dydžio, bet ir iš šią auditoriją sudarančių asmenų ryšio stiprumo (Rheingold, 2008, p. 103). Dėl šios priežasties ir SSSA atveju laikytina, kad ne vien tik aktyvi skaitytojo elgsena, pasireiškianti intensyviu komunikavimu raštu, nusako SSSA veiklos vertingumą. Mokyklinio skaitymo (ir disertacinio tyrimo) kontekste tokiu teigiamai ryšio stiprumą lemiančiu veiksniu gali būti faktas, kad socialinio skaitymo procese dalyvauja sąlygiškai nedidelio skaičiaus asmenų grupė (klasė), kuri gali būti skaidoma į dar smulkesnes grupes. Antra vertus, neatmestina prielaida, kad SSSA veiklos intensyvumą lemia ir susiklostę šios grupės narių santykiai, nes ryšio stiprumas negali būti tapatinamas tik su sąlygiškai mažu grupės dydžiu.

Taigi, grįžtant prie SSSA proceso dalyvių aktyvumo klausimo, atkreiptinas dėmesys, kad toks SSSA traktavimas, kai laikoma, jog SSSA apima ir aktyvias, ir pasyvias elgsenos formas, dera su idėja, kad integrali SSSA dalis yra ne tik skaitymas, bet ir rašymas. Tai ypač aktualu bendrojo ugdymo kontekste. Galima manyti, kad didesnis rašymo ir skaitymo integravimas galėtų gerinti mokinių pasiekimus, todėl rašymui SSSA procese turėtų būti skiriama daugiau dėmesio. Plintant SSSA reiškiniui, galima kalbėti ir apie tai, kad ateityje skaitymo gebėjimų tikrinimo objektu galėtų būti ne tik teksto, skaitomo skaitmeninėje aplinkoje suvokimas, bet ir tikrinimas, kaip mokiniai moka naudotis su skaitymu skaitmeninėje aplinkoje susijusiomis (komunikacinėmis) praktikomis, taip pat ir rašymu, kaip būtinuoju socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje atributu.

Kartu atkreiptinas dėmesys į tai, kaip SSSA veikia *skaitymo* sampratą ir kokybę. Nors skaitmeninių technologijų suteikiamos galimybės komunikuoti apie kūrinių skaitmeninėje aplinkoje gali prisidėti siekiant pagrindinio skaitymo tikslo – konstruoti prasmę, tačiau neatmestina, kad prasmės konstravimas (vykstantis panaudojant SSSA suteikiamas komunikavimo galimybes) gali vykti net ir apeinant pirminio kūrinio teksto skaitymą. Mokyklinio skaitymo kontekste tai pasireiškia tada, kai skaitytojas, užuot *ir* dalyvavęs SSSA

procesu komunikuodamas raštu, *ir* skaitęs kūrinį, tenkinasi vien tik dalyvavimu SSSA procese, nulemtu žemo paties skaitytojo motyvacijos lygio. Tokiu atveju šią elgseną tiksliau apibūdina ne *skaitymo*, o *dalyvavimo* SSSA procese terminas, tačiau kyla pagrįstas klausimas, kiek tokios elgsenos, apimančios tik kitų skaitytojų minčių apie kūrinį perskaitymą ir (ar) dalyvavimą diskusijoje skaitmeninėje aplinkoje raštu, laikytina *skaitymu* pagal šiai sąvokai tradiciškai priskiriamą reikšmę, neabejotinai apimančią ir paties kūrinio perskaitymą.

Šiame kontekste tikslinga grįžti prie disertacijos pradžioje pateikto SSSA apibrėžimo, kuriame SSSA apibrėžiamas kaip „*bendra <...>, per kompiuterinius tinklus <...> vykstanti skaitymo (ir su skaitymu susijusi) veikla <...>, pasižyminti raiškos formų įvairove ir plačia intensyvumo amplitude*“. Aptartas galimas tiesioginio santykio su pirminiu kūrinio tekstu nebuvimas (juolab atsižvelgiant į mokyklinį skaitymo pobūdį ir tikslus) leidžia papildyti šį apibrėžimą teiginiu, kad *veikla, susijusi su SSSA, tačiau neapimanti pirminio kūrinio skaitymo, yra laikoma dalyvavimu socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje procese, tačiau nėra laikoma skaitymu*.

Su SSSA susijusios veiklos atskyrimo nuo paties skaitymo problemą kėlė Nakamura, komentuodamas *goodreads.com* priskyrimą prie SSSA platformų kategorijos. Nakamuros teigimu, *Goodreads.com nėra skaitymo platforma, tai platforma apie skaitymą* (Nakamura, 2013). Kita vertus, manome, kad galima ir kitokia interpretacija, t. y. *Goodreads.com* (arba bet kurios kitos SSSA platformos) priskyrimą prie vienos ar kitos kategorijos gali lemti skaitytojo santykis su minėta platforma. Taigi, kai SSSA aplinkoje reflektuojama asmeninė skaitymo patirtis, dalyvaujama kitų konkretų kūrinį skaičiusių skaitytojų minčių aptarime, kitaip tariant, pratęsiamas reikšmės konstravimo procesas, *Goodreads.com* (ar bet kuri kita SSSA elementais pasižyminti platforma) gali būti laikoma visaverte SSSA platforma, o ja besinaudojantis asmuo – skaitytoju, nes jo veiksmai yra susiję su *skaitymu*, tačiau tokį traktavimą lemia būtent skaitytojo santykis su pirminiu kūrinio tekstu. Tais atvejais, kai asmuo naudoja platformą *tik* su skaitymu *susijusiai* veiklai, pavyzdžiui, kūrinių įvertinimams ir recenzijoms peržvelgti, jis laikytinas SSSA proceso *dalyviu*, bet *ne skaitytoju* SSSA prasme. Atitinkamai ir disertacinio tyrimo kontekste tai, ar konkreti veikla bus laikoma socialiniu *skaitymu* skaitmeninėje aplinkoje, lems skaitytojo santykis su pirminiu kūrinio tekstu.

2.3. Skyriaus apibendrinimas

Siekiant atsakyti į šio skyriaus pradžioje iškeltus klausimus ir atsižvelgiant į disertacinio tyrimo kontekstą (grožinės literatūros tekstų skaitymas mokyklinio skaitymo kontekste), siūlytume tokius apibendrinimus:

- Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje proceso dalyviais laikytini visi šio proceso dalyviai, nepriklausomai nuo jų veiklos (skaitymo elgsenos) intensyvumo.
- SSSA proceso dalyvius, atsižvelgiant į jų dalyvavimo SSSA intensyvumą, siūlytina skirstyti į dvi grupes:
 1. Skaitytojai, kurių veiklos amplitudė apima pirminio kūrinio teksto skaitymą skaitmeninėje aplinkoje, skaitomo teksto komentavimą raštu ir reakciją į kitų skaitytojų komentarus, priskirtini aukšta socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje elgsenos raiška pasižyminčiai skaitytojų kategorijai, čia ir toliau įvardijamai *aktyvių SSSA skaitytojų* terminu.
 2. Skaitytojai, kurių skaitymo veikla *neapima (arba menkai apima)* pirminio kūrinio teksto skaitymo skaitmeninėje aplinkoje, priskirtini žema socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje elgsenos raiška pasižyminčių asmenų grupei, čia ir toliau įvardijamai *SSSA proceso dalyvių* terminu.
 3. Esminis skiriamasis minėtų skaitytojų grupių požymis – santykio su pirminio kūrinio tekstu intensyvumas, vienos grupės atstovus leidžiantis įvardyti *aktyviais skaitytojais*, kitus asmenis – *SSSA proceso dalyviais*.
 4. Tiek vienai, tiek kitai grupei priskiriamų asmenų dalyvavimas SSSA procese yra vienodai svarbus ir reikšmingas, nes, viena vertus, vien žinojimas apie „auditoriją“, gali suintensyvinti SSSA raišką ir, kita vertus, aktyvių skaitytojų veikla potencialiai galėtų suaktyvinti SSSA proceso dalyvius.

3. SKAITYTOJO MOTYVACIJĄ IR SKAITYTOJO SSSA ELGSENĄ LEMIANTYS MOTYVACINIAI VEIKSNIAI (POREIKIAI)

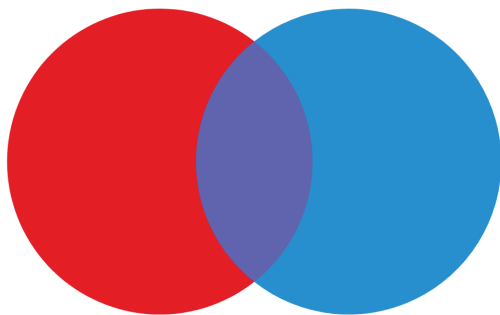
Apsisprendimo teorija (angl. *Self-determination theory*, SDT), kuria remiamasi konstruojant disertacijos teorinę prieigą, motyvaciją skirsto į demotivacijos, išorinės motyvacijos ir vidinės motyvacijos rūšis (Ryan ir Deci, 2020). Kai kurios skaitymo motyvacijos teorijos skaitytojo motyvaciją taip pat skaido į plačias vidinės ir išorinės motyvacijos rūšis. Remiantis šia samprata, *vidine skaitymo* motyvacija laikytina asmens motyvacija skaityti knygas ar užsiimti su skaitymu susijusia veikla (taigi ir dalyvauti SSSA veikloje), nes tai savaime teikia malonumą (Schiefele et al., 2012), o *išorine motyvacija* laikytina asmens motyvacija skaityti siekiant išorinių su skaitymu susijusių rezultatų, pavyzdžiui, siekiant pagerinti akademinius pasiekimus, sulaukti tėvų pagyrimo (Wigfield ir Guthrie, 1997). Atkreiptinas dėmesys, kad skaitymo motyvacija nuosekliai įvardijama kaip daugialypis konstruktas (Schiefele ir Schaffner, 2016; Wigfield ir Guthrie, 1997), kuriam skirtingi tyrėjai priskiria skirtingus elementus.

Apsisprendimo teorija teigia, kad vidinė arba išorinė motyvacija aktyvuoja asmeniui siekiant tenkinti esminiais įvardijamus poreikius, t. y. *autonomijos*, *kompetencijos* ir *ryšio su kitais žmonėmis* poreikius. Teigiama, kad asmens *autonomija* yra susijusi su galimybe imtis iniciatyvos ir būti atsakingam už savo veiksmus (Ryan ir Deci, 2020); *kompetencijos* poreikis grindžiamas prielaida, kad asmeniui yra būtinos progos pajusti savo meistriškumą, jausti, kad jį gali lydėti sėkmė ir augimas (Ryan ir Deci, 2020); *ryšio su kitais žmonėmis poreikis* grindžiamas prielaida, kad žmogui būtina jausti ryšį su kitais žmonėmis, būti bendruomenės dalimi (Ryan ir Deci, 2020). Disertacinio tyrimo kontekste svarbu tai, kad šie poreikiai atsikartoja ir yra atpažįstami SSSA veikloje, nors jų turinys gali skirtis, priklausomai nuo pasirinktos interpretacijos ir SSSA formos specifikos. Mokyklinio skaitymo ir disertacinio tyrimo kontekste *autonomijos* elementui priskirtume galimybę skaitytojui rinktis skaitomą kūrinių, *kompetencijos* elementui priskirtume galimybę aptarti skaitomus tekstus komunikuojant SSSA aplinkoje, *ryšio su kitais* žmonėmis elementą atpažįstame per skaitymo socialumo skaitmeninėje aplinkoje specifiką, nes klasės draugai, dalyvaujantys SSSA procese, yra priskirtini asmenų, su kuriais egzistuojantis (socialinis) ryšys yra laikomas svarbiu, kategorijai.

Disertacijoje laikomasi požiūrio, kad šių poreikių tenkinimas veikia skaitytojo SSSA elgseną, t. y. SSSA kontekste šioms poreikiams įgavus konkrečią išraišką, juos galima laikyti veiksniais, lemiančiais skaitytojo SSSA elgseną. Šiame skyriuje, konstruojant teorinę tyrimo prieigą, siekiama pagrįsti mintį, kad SSSA atveju prie esminių motyvacinių veiksnių galima priskirti ir poreikį patirti *skaitymo džiaugsmą*. Tai leistų tiksliau interpretuoti skaitytojo SSSA elgsenos duomenis.

Taip pat pastebėtina, kad, priklausomai nuo skaitymo konteksto, skaitymo motyvacija gali būti klasifikuojama pagal tęstinumo (stiprumo) pobūdį, taigi nuolatinis asmens pasirengimas užsiimti skaitymo veikla yra įvardijamas kaip skaitymo *įpročio* motyvacijos dimensija, o motyvacija, pasireiškianti veikiant specifinėje situacijoje, yra įvardijama kaip *esamojo* laiko motyvacijos dimensija, dar vadinama *situacine* motyvacija (cf. Pekrun, 1993; Schiefele, 2012). Taigi disertacinio tyrimo kontekste skaitytojo veikla SSSA platformoje laikytina situacinės motyvacijos rezultatu.

Problemas, susijusias su motyvacinių situacijų įvairumu, tirianti Neugebauer teigia, kad literatūroje, analizuojančioje skaitytojų motyvaciją, tyrimai, orientuoti į *situacinę* skaitytojų motyvaciją (kuriems priskiriami ir konkretaus mokomojo dalyko skaitymo motyvacijos tyrimai), yra gerokai retesni negu bendresnio pobūdžio tyrimai, priskiriami skaitymo *įpročio* motyvacijos tyrimų kategorijai (Neugebauer, 2017). Vienas iš galimų tokios situacijos paaiškinimų siejamas su kai kurių tyrėjų išsakyta mintimi, kad akademinio (tyrimo atveju – mokyklinio) skaitymo motyvacija greičiausiai yra artima bendresnio pobūdžio mokymosi motyvacijai, susijusiai su gerų akademinų rezultatų siekiu apskritai (Elliot, 2005). Galima sutikti dėl skaitymo motyvacijos mokykliniame kontekste ir bendros mokymosi motyvacijos palyginamumo, tačiau neatmestina, kad literatūros pamokų atveju motyvacijos pobūdis gali išsiskirti unikalios specifika, kurią lemia literatūros kūrinių dualumas. Šiuo atveju situacinė motyvacija (SSSA būdu skaityti ir nagrinėti kūrinį mokymosi kontekste) gali persipinti su skaitymo *įpročio* motyvacija (skaityti literatūros kūrinius savo malonumui), nes nemažai daliai paauglių skaitymas savo malonumui (siejasi su tokiu skaitymu arba toks yra) – įprastinė veikla. Taigi galima manyti, kad didesnis skaitančiojo susidomėjimas ir aktyvesnė SSSA elgsena tikėtini tada, kai mokymosi kontekste skaitomas grožinės literatūros kūrinys yra artimas įprastai asmens skaitomų knygų (*įpročio*) kategorijai.



1 pav. Hipotetinis mokyklai (situacinės motyvacijos kontekstas (rausva spalva)) ir savo malonumui (įpročio motyvacijos kontekstas (melsva spalva)) skaitomų knygų sutapimas pagal „skaitymo džiaugsmo“ kriterijų situacinės ir įpročio motyvacijos kontekste. **Dešinysis apskritimas** – knygos, įprastai skaitomos situacinės motyvacijos kontekste (pvz.: „Metai“, „Odisėja“ ir kt.). **Kairysis apskritimas** – knygos, įprastai skaitomos įpročio motyvacijos kontekste (pvz.: „Haris Poteris“, „Karlsonas, kuris gyvena ant stogo“ ir kt.). **Apskritimų susikirtimas** – knygos, kurios gali būti skaitomos ir įpročio, ir situacinės motyvacijos kontekstuose (pvz.: „Vakarų fronte nieko naujo“, „Musių valdovas“ ir kt.),

Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys į skaitytojo situacinio susidomėjimo (angl. *interest*) ir situacinės motyvacijos ryšį. Schiefele teigimu, *susidomėjimas* laikytinas galimu motyvacijos antecedentu (prielaida, pirmine sąlyga), o *situacinis susidomėjimas* – laikina būseną, kurią sukelia situacijos, užduoties ar objekto savybės (pvz., teksto pastraipos išraiškingumas), galinčia aktyvuoti motyvaciją veikti (Schiefele, 2009). Aukštą susidomėjimo lygį lydi koncentruotas ir didelių pastangų sutelkimo nereikalaujantis dėmesys, pozityvus emocinis tonas (Hidi, Renninger ir Krapp, 1992). Kaip teigia Mitchellas (1993), egzistuoja dvi situacinio susidomėjimo formos: sužadintas (angl. *triggered*) ir tęstinis (angl. *maintained*) susidomėjimas. Pirmoji forma nėra laikytina veiksminga, siekiant susidomėjimą išlaikyti ilgesnį laiką. Susidomėjimo tęstinumą labiau užtikrina turinio prasmingumas (t. y. naudos suvokimas) ir mokinio įsitraukimas, siejamas su aktyviu jo dalyvavimu mokymosi procese. Kiti tyrėjai susidomėjimą traktuoja dar plačiau ir jam priskiria jau minėtas sužadinto ir tęstinio susidomėjimo formas bei besivystančio (angl. *emerging*) ir susiformavusio (angl. *well developed*) susidomėjimo formas (Hidi ir Renninger, 2006). Atsižvelgiant į disertacijos kontekstą, kyla klausimas dėl skaitmeninės aplinkos, skirtos socialiniam skaitymui, traktavimo. Ar ši aplinka (atsižvelgiant į sąlygišką SSSA naujumą) turėtų būti traktuojama kaip SSSA motyvacijos

ir elgsenos antecedentas, leidžiantis susidomėjimui šia skaitymo forma įgyti ilgalaikiškesnę būseną? Ar (galimas) mokinių susidomėjimas socialiniam skaitymui skirta skaitmenine aplinka ir apsiriboja tik šia aplinka, ar perauga į tvaresnį skaitytojo ryšį su pirminio kūrinio teksto skaitymu ir intensyvesnį įsitraukimą, pasireiškiantį komunikavimu raštu SSSA platformoje?

3.1. Skaitymo malonumo poreikis

Šiame kontekste tikslinga atkreipti dėmesį į *skaitymo džiaugsmo (malonumo)* veiksnio, artimo *skaitymo įpročio motyvacinę* kategorijai tenkinimą. Skaitymas savo malonumui siejamas su aukštesne motyvacija ir didesniu įsitraukimo lygiu (Cox ir Guthrie, 2001). *Skaitymo savo malonumui* arba *laisvalaikio skaitymo* terminas suponuoja mintį, kad asmuo skaito laisvu laiku, o tokio skaitymo motyvacija yra patirti (skaitymo) džiaugsmą ir malonumą, laisvą nuo pareigų laiką skiriant asmeniniams poreikiams tenkinti, todėl teigtume, kad siekiant mokyklinio skaitymo kontekste įvairiapusiškiau įvertinti skaitytojo SSSA elgseną, svarbu atsižvelgti į tai, jog literatūros pamokų kontekste skaitytojo SSSA elgseną gali veikti poreikis patirti „skaitymo džiaugsmą“, sietinas su skaitytojui įprastu ir priimtiniu literatūros kūrinių repertuaru. Teigtume, jog didesniu aktyvumu išsiskirianti SSSA elgsena būtų demonstruojama tada, jei mokyklinio skaitymo ir SSSA kontekste sukuriama motyvacinės sąlygos būtų artimesnės asmens įpročių motyvacijos kategorijai. Darant tokią prielaidą, tikėtina, kad, pavyzdžiui, siaubo ar mistikos literatūros žanrams priskiriamus kūrinius mėgstančiam (*įprastai* skaitančiam) penkiolikmečiui suteikus galimybę skaityti tokius kūrinius mokymosi *situacijoje*, būtų galima pastebėti aktyvesnę skaitymo elgseną, pasireiškiančią didesniu įsitraukimu į skaitymą ir ilgesniu skaitymui skiriamu laiku. Tyrimo atveju tai pasireikštų aktyvesne SSSA elgsena (daugiau ir intensyviau dalyvaujama diskusijose raštu SSSA aplinkoje).

Minėta prielaida dera su skaitymo motyvacijos tyrėjų išvadomis, kad didesnis skaitytojų įsitraukimas į skaitymo veiklą pastebimas tada, kai skaitomos knygos, tenkinančios asmens motyvacinius poreikius (Cox ir Guthrie, 2001). Dėl šios priežasties (ypač atsižvelgiant į tyrimo kontekstą) nepritartume tyrėjams, teigiantiems, kad skaitymo motyvacija artima bendresnio pobūdžio mokymosi motyvacijai, susijusiai su gerų akademinių rezultatų siekiu apskritai (Elliot, 2005). Manytume, kad geresnis asmens autonomijos, kompetencijos, ryšio su kitais asmenimis ir siūlomas skaitymo džiaugsmo poreikių tenkini-

mas leistų pagerinti literatūros pamokų metu veikiančią (situacinę) skaitytojo motyvaciją ir tikėtis aktyvesnės SSSA elgsenos.

Atkreiptinas dėmesys ir į tyrėjų išvadas, pagrindžiančias būtinybę mokymo(si) situacijose formuoti teigiamas emocijas patirtis ir didinti įsitraukimą į skaitymo veiklas. Guthrie teigimu, mažai tikėtina, kad situacinė motyvacija peraugės į vidinę, jei pamokos kontekste nebus sudaroma sąlygų mokiniui nuolat išgyventi patirtis, didinančias motyvaciją ilguoju laikotarpiu (Guthrie et al., 2005). Šiam požiūriui artima ir Nolen longitudinalinio tyrimo išvada, kad tada, kai tam tikras įvykis aktyvuoja situacinį susidomėjimą, būtinos sąlygos, leidžiančios laikui bėgant jam stabilizuotis (Nolen, 2007). Barber ir Klauda atkreipia dėmesį į pedagoginių metodikų ir švietimo politikos priemonių svarbą, siekiant, kad tvarus įsitraukimas į skaitymą taptų asmens savybe, o ne trumpalaikė pedagogine priemone, naudojama per pamokas (Barber ir Klauda, 2020). Minėtų tyrimų išvados leidžia teigti, kad siūlomas *skaitymo džiaugsmo* aspektas galėtų būti integruotas vertinant ir analizuojant veiksnius, sudarančius prielaidas aktyvesnei SSSA elgsenai ir leidžiančius formuoti kokybiškesnei motyvacijai arba jai trukdančius. Manytume, kad skaitymo įpročio motyvacijos ir mokymosi motyvacijos sankirtoje formuojasi specifinė situacinė motyvacija skaitant grožinės literatūros kūrinius mokymosi kontekste.

Vis dėlto darytume prielaidą, kad mokykliniame kontekste galimybės smarkiai išauginti skaitytojų motyvaciją, leidžiant pasirinkti „skaitymo džiaugsmo“ kategorijai priskirtinus kūrinius, ir kartu suaktyvinti skaitytojų SSSA elgseną mokymosi situacijoje yra sąlygiškai ribotos. Atkreiptinas dėmesys, kad maždaug sulig vaikystės viduriu ir ankstyvosios paauglystės laikotarpiu vidinė mokinių motyvacija skaityti silpnėja (McKenna et al., 1995; Gottfried et al., 2001; Torgesen et al., 2017), todėl nereikėtų pervertinti galimo SSSA poveikio skaitytojo motyvacijai sąlygiškai vėlyvos paauglystės amžiuje (9–10 klasės). Be to, nepaisant sąlygiškos skaitytojo laisvės pasirinkti kūrinį, SSSA *vis tiek* vyksta mokymo(si), o ne laisvalaikio skaitymo kontekste, todėl tikėtina, kad skaitytojo SSSA elgsenos intensyvumą ribos būtent mokymosi kontekstas, labiausiai veikiamas išorinės motyvacijos jėgų.

Kartu pastebėtinas ir paradoksas, susijęs su skaitytojo įsitraukimu į skaitomą tekstą. Viena vertus, matuojant skaitytojo motyvaciją, jo gebėjimas įsijausti į tekstą laikytinas didesnės motyvacijos ženklu. Antra vertus, kaip pastebi Green ir Brockas, nurodymas mokiniui (užuot tiesiog skaičius) koncentruotis į *paviršines detales* (pasvirasis šriftas – A. Š.), tokias kaip teksto sudėtingumas ir gramatika, mažina skaitytojo gebėjimą įsijausti į pasakojimą (Green ir Brock,

2000). Dėmesį į bet kokius su pasakojimu nesusijusius veiksnius, kaip trukdančius įsitraukti į skaitymą, atkreipia ir kiti tyrėjai (Busselle ir Bilandzic, 2009). Disertacinio tyrimo atveju tai reiškia, kad, skaitydami savo interesams artimesnius tekstus, mokiniai gali giliau įsitraukti į skaitymo veiklą, tačiau tai nebūtinai pasireiškia intensyvesne (komunikacine) skaitymo elgsena SSSA aplinkoje, nes su SSSA siejama elgsena (rašyti komentarus ar į juos atsakyti) laikytina antrinio pobūdžio ir yra nulemta situacinio konteksto, o SSSA veikla, reikalaujanti nuolatinio skaitytojo dėmesio ir (ar) veikimo, gali tapti veiksmu, mažinančiu skaitymo džiaugsmą. Darytina prielaida, kad mokyklinio skaitymo ir SSSA kontekste galima nuolatinė dviejų skirtingų motyvacinių stimulų (skaityti ir dalyvauti SSSA veikloje) konkurencija. Kita vertus, atsižvelgus į skaitymo motyvacijos tyrėjų nuomonę, kad vidinė ir išorinė motyvacija turėtų būti nagrinėjamos kartu, o ne atskirai (Schiefele, Schaffner et al., 2016), galima teigti, kad tiek vidinei, tiek išorinei motyvacijai priskiriamos jėgos taip pat veikia kartu. Tai atitiktų ir asmens apsisprendimo teorijos nuostatas, kad asmens motyvacija yra skirtingų motyvacinių nuostatų kontinuumas (Ryan ir Deci, 2020), o ne dvi aiškiai skirtimi pasižyminčios motyvacijos formos. Disertacinio tyrimo atveju tai leidžia kelti hipotezę, kad asmens poreikius geriau atliepiantys literatūros kūriniai vis dėlto daro poveikį skaitytojo SSSA elgsenai (H3).

Kaip jau minėta, be aptarto ir integruotinu į tyrimo modelį laikytino *skaitymo džiaugsmo* poreikio, egzistuoja kiti esminiais laikomi asmens poreikiai, SSSA situacijoje galintys įgyti konkrečią išraišką, t. y. ryšio su kitais asmenimis, autonomijos ir kompetencijos poreikiai, kuriuos būtina įvertinti planuojamo tyrimo kontekste.

3.2. Ryšio su kitais asmenimis poreikis

Nors Apsisprendimo teorija teigia, kad bendruoju požiūriu visi trys asmens poreikiai yra lygiavertės svarbos, tačiau tyrimo kontekste išsiskiria skaitymo socialumo elementas. Ryšys su kitais asmenimis laikytinas skiriamuoju šio skaitymo būdo bruožu ir šiame kontekste suvokiamas kaip bendra grupės mokinių skaitymo skaitmeninėje aplinkoje veikla, todėl jam skiriama daugiausia dėmesio.

Asmenų, su kuriais svarbu palaikyti artimą ryšį, ratas yra pakankamai platus. Tokie asmenys gali būti tėvai, mokytojai, klasės, užklasinių veiklų draugai ir pan., tačiau, atiekant tyrimą, orientuojamasi į ryšio su kitais SSSA bendradalyviais (klasės draugais) analizę.

Mokytojo vaidmuo. Atliekant tyrimą, mokytojo vaidmuo nevertintas, tačiau neabejotina, kad šis vaidmuo, kuriant palankias motyvacines sąlygas, leidžiančias aktyvuoti intensyvesnę SSSA elgseną skaitymo situacijos metu, yra labai svarbus. Kai kuriuose tyrimuose akcentuojamos didesnės mokytojo įtakos galimybės akademinio skaitymo kontekste, palyginti su laisvalaikio skaitymu (Schiefele ir Löweke, 2018). Vis dėlto, vertinant SSSA, galima manyti, kad SSSA metu mokytojo, kaip asmens, su kuriuo svarbu užmegzti gerą ryšį ir jį išlaikyti, vaidmuo yra antraplanis, nes mokytojas lemia mokiinių SSSA elgseną sudarydamas sąlygas SSSA veiklai, tačiau tiesiogiai SSSA veikloje nedalyvauja. Žinoma, įmanoma veiklos forma, kad mokytojas būtų ir SSSA veiklos dalyvis, t. y. aktyviai rašytų komentarus, moderuotų SSSA aplinkoje vykstančią diskusiją, tačiau, viena vertus, tokio mokytojo vaidmens nagrinėjimas išeitų už suplanuoto tyrimo ribų, kita vertus, vertinant iš darbo realiomis sąlygomis perspektyvos, aktyvus mokytojo dalyvavimas tikėtinas tik sąlygiškai mažos mokytojų grupės atveju.

Šiame kontekste paminėtinas ir naujas Neugebauer ir Fujimoto tyrimas, kurio metu tyrėjai lygino tris skirtingus instrumentus, skirtus skaitymo motyvacijos aspektams matuoti. Tyrėjų teigimu, unikali atlikto tyrimo išvada, kad šeima, klasės draugai ir mokytojai veikia kaip skirtingi ir sava specifika pasižymintys (socialinės) motyvacijos šaltiniai, galintys didinti motyvaciją arba ją slopinti. Viena iš autorių rekomendacijų – ateities tyrimų metu gerokai tiksliau identifikuoti, kokių specifinių intervencijų galima pasitelkti, siekiant skaitymo motyvacijai panaudoti socialinės aplinkos poveikį (Neugebauer ir Fujimoto, 2018). Disertacinio tyrimo kontekste ši išvada yra naudinga tikslesnės tyrimo orientacijos požiūriu, t. y. skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumą ir ryšio su kitais asmenimis aspektą vertinant tik per klasės draugų (kaip socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje motyvacijos šaltinio) poveikio prizmę, nesiplečiant į kitas sritis, susijusias su skirtingais motyvacijos dalyvauti socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje procese aspektais (pvz.: skaitmeninės aplinkos patogumu, dizaino sprendimais, tėvų poveikiu).

Bendraskaitytojų vaidmuo. Be to, būtina pastebėti, kad ryšio su kitais asmenimis poreikis SSSA aplinkoje įgyja specifinių bruožų, o šio poreikio vertinimas yra nevienareikšmis. Kai kurie tyrėjai galimybę bendrauti SSSA priemonėmis ir komunikuoti su kitais skaitytojais laiko „tikrųjų“ skaitymo tikslų trukdžiu. Barnett, nagrinėjusi socialiniam skaitymui skirtų viešų komentarų knygos tekste naudojimą „Amazon“ platformoje, teigia, kad realy-

bėje komentavimo funkcija (ją laikome viena iš socialinio skaitymo raiškos formų – A. Š.) naudojama nebūtinai tais tikslais, kurių siekė platformos kūrėjai (Barnett, 2014). Tyrėjos teigimu, kai kurie vartotojai šias funkcijas naudoja tarpusavio susirašinėjimui, nesusijusiam su kūrinio tekstu, todėl socialiniam skaitymui skirtos funkcijos naudojamos kaip socialinių tinklų funkcijos (pokalbiams ar susirašinėti). Jai antrina Naomi S. Baron, kuri kalbėdama apie skaitymo ir socialumo sritims priskiriamų veiklų santykį ir skaitmeninėje socialinio skaitymo terpėje susiformuojančių pokalbių kokybę, klausia, ar, kalbant apie socialinį skaitymą, labiau traukia „skaitymas“, ar „socialumas“. Tyrėjos nuomone, milijonai žmonių teigtų, kad dominuoja socialinis aspektas, o „skaitymas“ yra tik pasiteisinimas susitikti (skaitmeninėje aplinkoje) (Baron, 2015, p. 129). Autorė teigia, kad šios skaitančios bendruomenės linkusios „kalbėti apie“ ar net „kalbėtis šalia“ teksto, o ne jį skaityti. Wolf ir Barzilai teigimu, skaitmeninės kultūros, akcentuojančios greitį ir „bombardavimą“ informacija, skverbimasis į gyvenimą gali menkinti tiek mūsų skaitymo, tiek mąstymo gilumą (Wolf ir Barzilai, 2009). Minėti teiginiai leidžia daryti prielaidą, kad bendrystės, ryšio su kitais SSSA proceso dalyviais poreikį ir atitinkamas praktikas tyrėjos laikytų kliūtimi tam, kas jų darbuose laikytina „kokybiška“ skaitymo elgsena, o jų pateikta skaitymo samprata neapima su skaitymu susijusių veiklų.

Minėta pozicija, vertinant iš Apsisprendimo teorijos požiūrio taško, kiek prieštarauja šios teorijos postuluojamai ryšio su kitais asmenimis (jais gali būti ir SSSA proceso dalyviai) svarbai. Pateikti teiginiai leidžia daryti išvadą, kad tyrėjos, vertindamos ryšius su kitais asmenimis SSSA kontekste, šiuos ryšius laiko menkaverčiais ar net kenkiančiais skaitymo veiklai. Kita vertus, analizuojant aprašytus pavyzdžius, galima daryti ir priešingą išvadą, t. y. ryšio su kitais asmenimis poreikis yra toks svarbus, kad jo apraiškas ir paieškas SSSA platformose mokslininkai laiko trukdžiu skaityti. Barnett pateiktas pavyzdys kaip tik ir išryškina artimo santykio su kitais poreikį net ir tokioje aplinkoje, kurios pirminis tikslas – suteikti galimybę skaityti, rodos, mažai siejasi su žmogiškojo ryšio poreikiu. Vis dėlto labiau sutiktume su mintimi, kad socialumas skaitant skaitmeninėje aplinkoje (ir ypač kalbant apie situacijas, kai SSSA vyksta klasės lygmeniu) turėtų būti vertinamas kaip veiksnys, galintis potencialiai didinti, o ne mažinti skaitymo motyvaciją ir intensyvinti SSSA elgseną. Juo labiau, kad mokyklos kontekstas leidžia tikėtis labiau struktūruotos ir ne tokios atsitiktinės komunikacijos, palyginti su komunikacija, galinčia rasti atviresnėse SSSA ekosistemose, pavyzdžiui, „Amazon“ skaitymo aplinkoje.

SSSA proceso dalyvių grupės dydžio poveikis. Empirinio tyrimo duomenims interpretuoti gali būti reikšmingas ir SSSA procese dalyvaujančių grupių dydžio aspektas, galimai darantis poveikį SSSA elgsenos intensyvumui. Atsižvelgiant į tai, kokią svarbą Apsisprendimo teorijos autoriai suteikia santykiui su *artimais asmenimis*, galima kelti prielaidą, kad komunikacijos buvimą ar nebuvimą, jos intensyvumą ir kitus reikšmingus rodiklius iš dalies lemia grupės dydis ir santykio tarp grupės narių kokybė, todėl tikėtina, kad SSSA elgsenos kokybė (pvz.: komentarų raštu skaičius, apimtis ir kt.) yra geresnė, kai SSSA procese dalyvauja sąlygiškai maža skaitytojų grupė (plg.: visa klasė ir 3–5 asmenų grupelė). SSSA laikant viena iš dalyvavimo grįstos medijos rūšių, sutiktume su Rheingoldo mintimi, kad minėtos medijos atveju vertę kuria ne tik auditorijos dydis, bet ir ją sudarančių asmenų ryšio stiprumas (Rheingold, 2008, p. 103), todėl teigtume, kad gali egzistuoti ir būti identifikuotas SSSA grupės dydis, sudarantis geriausias sąlygas skaitytojo SSSA elgsenai.

3.3. Autonomijos poreikis

Asmens *autonomijos* poreikis, susijęs su galimybe imtis iniciatyvos ir būti atsakingam už savo veiksmus (Ryan ir Deci, 2020), gali apimti įvairius SSSA proceso aspektus, todėl, analizuojant skaitytojo elgseną SSSA, autonomijos kategoriją taip pat galima skaidyti į keletą smulkesnių konstrukto. Jais galėtų būti laikomas sprendimo dalyvauti SSSA procese autonomiškumas, dalyvavimo laikas, trukmė, veiklų pobūdis, SSSA bendradalyvių pasirinkimas ir kt. Vis tik, disertacinio tyrimo kontekste *autonomijos* elementui, visų pirma, priskirtume galimybę skaitytojui rinktis skaitomą kūrinį (net jei renkamasi iš kelių mokytojo pasiūlytų kūrinių). Šis sprendimas laikytinas išeities tašku vertinant tolesnę skaitytojo SSSA elgseną, nes kitos išvardytos autonomijos pasireiškimo sritys labiau sietinos su sprendimais, lydinčiais SSSA procese *jau* dalyvaujančio asmens SSSA elgseną.

Atkreiptinas dėmesys, kad mokyklinio ugdymo kontekste asmens autonomija (ypač renkantis, ar apskritai užsiimti konkrečia veikla) nėra absoliuti, nes su mokymosi veikla susiję sprendimai priimami ne tik asmeniniu lygmeniu. Tai rodo ir įstatymais įtvirtintas *privalomas* vaikų ugdymas iki 16 m., bendrosiose ugdymo programose įtvirtinta nuostata dėl *privalomai* nagrinėjamų literatūros kūrinių, galų gale – valstybinių brandos egzaminų programa. Taigi Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose labiau tikėtinas scenarijus, kai moki-

nys įgyvendina mokytojo nurodymus renkasi iš mokytojo pasiūlytų alternatyvų, o ne savarankiškai kelia ugdymo(si) tikslus, renkasi mokymosi būdus ir metodus.

Atkreiptinas dėmesys ir į dar vieną asmens autonomiją ribojantį veiksni, pasireiškiantį SSSA veikloje, t. y. būtinybę derinti savo elgseną ir veiksmus su kitų bendraskaitytojų poreikiais, preferencijomis ir veiksmais, pavyzdžiui, pasirenkant skaitomą kūrinį (jei tokia galimybė suteikiama), pasiskirstant užduotimis jį analizuojant arba derinant diskusijos ar bendro skaitymo SSSA platformoje laiką (nusprendus SSSA vykdyti sinchroniniu būdu). Tai leidžia daryti išvadą, kad autonomijos požiūriu reikėtų siekti subalansuotos SSSA situacijos, kuri leistų suderinti išorinių veiksnių (t. y. mokyklinio ugdymo konteksto) diktuojamą veikimą SSSA aplinkoje ir asmens autonomiškumo poreikį.

Minėtą prielaidą pagrindžia kai kurių mokslininkų požiūris, kad per daug mažos pasirinkimo galimybės mokinius įkalina ir riboja autonomijos augimą, o pernelyg didelės gali būti žalingos, pavyzdžiui, tais atvejais, kai skaitytojas pasirenka ne pagal jėgas sudėtingą tekstą. Guthrie ir Wigfieldas teigia, kad autonomijos augimą galima skatinti net itin griežtai struktūruotose pedagoginėse situacijose, pavyzdžiui, leidžiant pasirinkti analizuojamą veikėją, pastraipą ar pan. (Guthrie ir Wigfield, 2017). Pritariant tyrėjams, galima teigti, kad autonomijos mokykliniame kontekste skatinimas yra ne tik galimas, bet ir laikytinas būtina asmens augimo sąlyga, o autonomiškai sprendimai smulkiuose situacijose gali vesti prie didesnių ir sudėtingesnių sprendimų (plg.: galimybė pasirinkti skaitomą pastraipą ir pasirinkti skaitomą knygą).

Darome prielaidą, kad galimybė autonomiškai apsispręsti dėl dalyvavimo SSSA veikloje turėtų teigiamai veikti apsisprendusiųjų SSSA elgseną. Kita vertus, tikėtina, kad panašių dalyvavimo rodiklių (komentarų skaičiaus ir kt.) galima pasiekti vien *nurodžius* mokiniui atlikti paskirtą užduotį, pavyzdžiui, skaityti kūrinį ir jį aptarti SSSA aplinkoje. Mokykliniame kontekste šis nurodymas artimesnis įprastam veikimo būdui ir labiau laikytinas taisykle, o ne išimtimi. Kartu tai gali būti vertinama kaip pedagoginė priemonė, skirta vidinei motyvacijai laipsniškai sužadinti. Kai kurių tyrėjų teigimu, mokinių įsitraukimas į akademines užduotis *bent jau* (pasvirasis šriftas – A. Š.) suteiktų vilties, kad ilgainiui kils tikras susidomėjimas ir situacinė motyvacija virs vidine (Hidi ir Harackiewicz, 2000; Guthrie et al., 2005), taigi autonomijos apribojimas (kontroliavimas), siekiant pedagoginių tikslų (taip pat ir SSSA atveju), yra ir suprantamas, ir pateisinamas. Galima svarstyti apie SSSA veiklą, atliktą skirtinga apimtimi apribotos

autonomijos sąlygomis, kokybę arba matuoti jų poveikį ilguoju laikotarpiu, tačiau tai būtų atskiro tyrimo reikalaujantis klausimas.

3.4. Kompetencijos poreikis

Asmens *kompetencijos* poreikis grindžiamas prielaida, kad asmeniui būtinos progos pajusti savo meistriškumą ir jausti, kad gali lydėti sėkmė ir augimas (Ryan ir Deci, 2020). Naujausioje Apsisprendimo teorijos dabarties ir ateities apžvalgoje (2020) teorijos autoriai pabrėžia, kad šis poreikis geriausiai atliepiamas gerai *struktūruotoje* aplinkoje, pasižyminčioje optimaliais iššūkiais, teigiamu grįžtamuoju ryšiu ir suteikiančioje galimybių augti (Ryan ir Deci, 2020). Akivaizdu, kad tiek SSSA, tiek mokyklos kontekstas apskritai vertintini kaip terpės, skirtos asmens kompetencijai augti. Šiame kontekste minėtina ir nesena Lietuvos bendrojo ugdymo slinktis kompetencijomis grįsto ugdymo link, nes būtent kompetencijos (komunikacinė, kultūrinė, kūrybiškumo, pažinimo, pilietinė, socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos) tapo 2022 m. atnaujintų bendrojo ugdymo programų ašimi (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2022). Taigi galima konstatuoti, kad mokykla yra ne tik natūrali vieta, kurioje mokiniai tenkina (arba turėtų tenkinti) savo kompetencijos poreikį, tačiau Lietuvos kontekste kompetencijos poreikio (poreikių) tenkinimas suvokiamas ir kaip vienas svarbiausių bendrojo ugdymo sistemos elementų.

Atkreiptinas dėmesys, kad SSSA kontekstas suponuoja būtinybę apsispręsti, *kas* laikytina *kompetencija*, atsižvelgiant tiek į mokyklinio ugdymo, tiek į SSSA specifiką. Viena vertus, tam tikrus asmens kompetencijos poreikius gali tenkinti asmens gebėjimas naudotis SSSA aplinka, leidžiantis asmeniui, komfortiškai besijaučiančiam SSSA, patvirtinti savo kaip kompetentingo „skaitmeninio čiabuvio“ savivaizdį. Tam tikrus kompetencinius poreikius gali tenkinti asmens gebėjimas kompetentingai dalyvauti SSSA vykstančioje diskusijoje, pateikti argumentuotą nuomonę, girdimą ir vertinamą tiek SSSA bendradalyvių, tiek mokytojo. Neabejotina, kad šiame kontekste galima rasti ir daugiau asmens kompetencijos poreikį atliepiančių aspektų.

Vis dėlto disertacinio tyrimo kontekste *kompetencijos* elementui, visų pirma, priskirtume galimybę skaitytojui (kartu su kitais SSSA veiklos bendradalyviais) *auginti savo kompetenciją (gebėjimą) nagrinėti literatūros kūrinių, tai darant su kitais SSSA veiklos dalyviais*. Tai atitinka Apsisprendimo teorijos teiginius, kad kompetencijos poreikio vedamas asmuo siekia pajusti meistriškumą, nori jausti, kad jį gali lydėti sėkmė ir augimas (Ryan ir Deci, 2020).

3.5. Motyvacijos kontinuumas

Tyrimo kontekste taip pat norisi atkreipti dėmesį į tai, kad išorinės motyvacijos konstruktas skaidomas į išorinio reguliavimo, introjekcijos, identifikavimo ir integracijos porūšius. Šio skirstymo pagrindas – asmens valios pasireiškimo laipsnis. Išorinio reguliavimo zonoje asmuo veikia dėl išorinių paskatų (pvz., yra verčiamas veikti), introjekcijos atveju motyvacija iš dalies išorinė. Identifikavimo atveju motyvacija tampa iš dalies vidinė. Integracijos atveju kalbama apie maksimalų priartėjimą prie vidinės motyvacijos, nes asmuo savo elgseną ir veiksmus kontroliuoja pats, o veikla, kuria asmuo užsiima, laikoma atitinkančia esminius asmens interesus ir vertybes. Šiuo atveju esminis skirtumas nuo vidinės motyvacijos – yra tas, kad vidinės motyvacijos atveju veikla siejama su *susidomėjimo* ir *smagumo* lygiu, o integracijos atveju veikla laikoma vertinga (nors ne visada ir nebūtinai smagia).



2 pav. Apsisprendimo teorijos motyvacijos taksonomija (adaptuota pagal Ryan ir Deci schemą (Ryan ir Deci, 2000))

Pateiktas skaidymas leidžia tikėtis skirtingos SSSA dalyvių elgsenos. Didžiausio aktyvumo laukiama iš mokinių, kuriems būdinga integracinio pobūdžio motyvacija. Identifikavimo, introjekcijos ir išorinio reguliavimo atvejais aktyvumas laipsniškai mažėja. Antra vertus, neatmestina, kad SSSA elgseną matuojantys parametrai gali būti pakankamai aukšti net išorinio reguliavimo zonoje, t. y. kai mokiny (kaip veiklos akstiną naudojant bausmes, pvz., mažinant pažymį) verčiamas atlikti tam tikras užduotis, o tai SSSA atveju pasireikštų, pavyzdžiui, nurodymu, kiek kartų reikia pakomentuoti kūrinį ar

laikytis ne mažesnės negu tam tikras spaudos ženklų skaičius komentaro apimties.

Motyvacijos kontinuumas leidžia suvokti, kad vidinės skaitymo motyvacijos pasireiškimo galimybės mokyklinėje aplinkoje yra gana ribotos, nes vidinė motyvacija pirmiausia sietina su veikla, savaime teikiančia malonumą. Skaitymo veikla laikytina malonia tada, kai ją inicijuoja pats skaitytojas, o kalbant apie mokyklą, skaitymas dažniausiai vyksta veikiant išorinei motyvacijai, o veiklos intensyvumą ir kokybę lemia jos internalizavimo (vertės ir prasmės pačiam skaitytojui) suvokimo lygis.

3.6. Motyvacijos ir elgsenos ryšys

Būtina akcentuoti, kad motyvacija veiklai yra sietina su jos pasireiškimu tam tikra elgsena. Kaip teigia Ryanas ir Deci, „būti motyvuotam reiškia būti veikiam *atlikti veiksmą* (pasvirasis šriftas – autorių). Atitinkamai asmuo, neįsivačiantis paskatos ar įkvėpimo veikti, yra apibūdinamas kaip nemotyvuotas, o tas, kurio energija ir veikimas yra sužadinti tikslui pasiekti, yra laikomas motyvuotu“ (Ryan ir Deci, 2000). Panašiai motyvaciją apibūdina ir ją tiriantys neuromokslininkai, teigiantys, kad motyvacija, apibrėžiama kaip *elgsenos suaktyvinimas siekiant tikslo* (pasvirasis šriftas – A. Š.), yra pamatinė visą tikslingai nukreiptą elgseną lemianti savybė (Simpson ir Balsam, 2016). Darytina išvada, kad ir SSSA motyvacija taip pat turi konkrečią išraiškos formą, pasireiškiančią tam tikra elgsena. Disertacinio tyrimo atveju SSSA motyvacijos pasireiškimo per skaitytojo elgseną stiprumas vertinamas pagal skaitytojo perskaityto teksto ir parašytų komentarų apimtį. Akivaizdu, kad ir motyvacijos dalyvauti SSSA veikloje nebuvimas turėtų pasireikšti tam tikra elgsena (pvz.: skaitytojas neskaitys kūrinio teksto arba peržvelgs jį tik fragmentiškai, neįsitrauks į komunikaciją raštu su kitais skaitytojais SSSA platformoje arba apsiribos tik trumpais komentarais, pritaręs kitų skaitytojų nuomonei).

3.7. Skyriaus apibendrinimas

Atsižvelgiant į disertacinio tyrimo kontekstą, galima daryti šiuos apibendrinimus:

1. Apsisprendimo teorija laikytina tinkama siekiant analizuoti skaitytojo motyvacijos aspektus, tačiau, atsižvelgiant į disertacinio tyrimo konteks-

tą, būtina patikslinti asmens kompetencijos, autonomijos ir ryšio su kitas žmonėmis sąvokų turinį.

2. *Autonomijos* elementui, visų pirma, priskirtume galimybę skaitytojui savarankiškai *pasirinkti kūrinį, kuris bus nagrinėjamas SSSA platformoje*.
3. *Kompetencijos* elementui, visų pirma, priskirtume galimybę skaitytojui (kartu su kitais SSSA veiklos bendradalyviais) *auginti savo kompetenciją, kūrinį nagrinėjant su kitais SSSA veiklos dalyviais*.
4. Apibrėžiant *ryšį su kitais asmenimis*, „kitais svarbiais asmenimis“ laikytini bendros SSSA veiklos dalyviai, skaitmeninėje aplinkoje atliekantys mokytojo skirtas užduotis. „Kitais svarbiais asmenimis“ nelaikome mokytojų, tėvų, kitų klasės draugų, kurie (nors apskritai gali būti priskiriami prie „kitų svarbių asmenimis“ kategorijos) tiesiogiai nedalyvauja konkrečios grupės SSSA veikloje.
5. Atsižvelgiant į disertacinio tyrimo kontekstą, ypač svarbiu motyvaciniu veiksmu (galimai veikiančiu ir skaitytojų skaitymo elgseną) laikytinas poreikis patirti *skaitymo džiaugsmą*. Skaitymo džiaugsmo elemento įtraukimas į motyvacinių veiksmų struktūrą leistų tiksliau interpretuoti skaitytojo (SSSA) elgsenos duomenis ir padėtų geriau suvokti vidinės (su kuria ir yra siejamas) ir išorinės motyvacijos santykį.
6. SSSA motyvacija pasireiškia per specifinę skaitytojų elgseną (veiklą) SSSA platformoje, t. y. per perskaityto teksto apimtį, parašytų komentarų skaičių ir jų ilgį.
7. Nors mokytojas tiesiogiai nedalyvauja SSSA veikloje, tačiau jo sprendimai lemia SSSA veiklos ypatumus, pavyzdžiui: apriboti mokinių autonomiją ir skirti kūrinį ar leisti pasirinkti, koks kūrinys bus skaitomas; skaityti grožinės literatūros ar publicistikos tekstus ta pačia tema ir pan.

Siekiant atskleisti mokinių SSSA motyvacijos ir skaitymo elgsenos ypatumus, empirinis tyrimas konstruojamas per aptartą situacijų prizmę, t. y. SSSA motyvacija ir elgsena vertinama, kai:

- a) SSSA platformoje skaitomas mokytojo skirtas publicistinis tekstas;
- b) SSSA platformoje skaitomas skaitytojų pasirinktas grožinės literatūros tekstas *a* (lietuvių autoriaus);
- c) SSSA platformoje skaitomas skaitytojų pasirinktas grožinės literatūros tekstas *b* (užsienio autoriaus).

4. SKAITYTOJO MOTYVACIJOS IR ELGSENOS SKAITMENINĖJE SOCIALINIO SKAITYMO APLINKOJE EMPIRINIS TYRIMAS

4.1. Metodika

4.1.1. Tyrimo objektas, tikslas, uždaviniai, hipotezės

Pirmojoje tyrimo dalyje apibrėžus visų socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje sampratą sudarančių elementų turinį, išnagrinėjus skaitytojo motyvacijai, elgsenai ir jų raiškai SSSA situacijoje aktualius teorinius aspektus, likę tyrimo uždaviniai, susiję su skaitytojų SSSA motyvacijos ir elgsenos pasireiškimu naudojantis SSSA ugdymo procese, yra įgyvendinami atliekant empirinį tyrimą. Renkant, analizuojant ir interpretuojant tyrimui aktualius empirinius duomenis, susijusius su skaitytojo SSSA motyvacija, elgsena ir įsitraukimu į skaitomą kūrinį, siekiama atskleisti skaitytojo SSSA elgsenos ir motyvacijos specifiką pasirinktos teorinės prieigos kontekste.

Ankstesnėje darbo dalyje remdamiesi tyrimui aktualiais darbais (Ryan ir Deci, 2000; Simpson ir Balsam, 2016) akcentavome, kad laikomės pozicijos, jog motyvacija turi konkrečią išraiškos formą, pasireiškiančią tam tikra elgsena. Dėl šios priežasties trys iš keturių empirinio tyrimo uždavinių (3, 4) yra susiję ir su skaitytojo SSSA motyvacija, ir SSSA elgsena, o išskirtinai motyvacijos (1) ir elgsenos (2) aspektams skirta po vieną uždavinį.

Empirinio tyrimo objektas – socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje elgsena ir motyvacija.

Empirinio tyrimo tikslas – atskleisti skaitytojo SSSA elgsenos ir skaitytojo SSSA motyvacijos raiškos specifiką.

Empirinio tyrimo uždaviniai:

1. Nustatyti asmens autonomijos, kompetencijos ir ryšio su kitais asmenimis motyvacinių veiksnių pasireiškimo stiprumą SSSA situacijoje.
2. Atskleisti skaitytojų SSSA elgsenos ypatumus.
3. Įvertinti skaitymo džiaugsmo veiksnio poveikį SSSA elgsenai ir motyvacijai.
4. Įvertinti vaikinų ir merginų SSSA elgsenos ir motyvacijos ryšio ypatybes.

Hipotezės. Atsižvelgiant į aptartą skaitytojų motyvacijos specifiką ir empirinio tyrimo uždavinius, tikrinamos šios hipotezės, susijusios su SSSA elg-

sena ir motyvacija. Skliaustuose nurodomas hipotezės ryšys su svarbiausiu empirinio tyrimo uždaviniu (iais):

H1. Skaitytojų motyvacinių poreikių struktūroje ryšio su kitais asmenimis motyvacinis veiksnys yra svarbesnis negu asmens kompetencijos ir (ar) autonomijos veiksniai (1 uždavinys).

Hipotezė keliama atsižvelgiant į teorinėje dalyje aptartą aspektą, susijusį su pastaruoju metu smarkiai išaugusiu laiku, paauglių skiriamu ryšiui su kitais asmenimis užtikrinti naudojant skaitmenines platformas (Smahel et al., 2020; Rideout et al., Jusienė et al., 2022). Daroma prielaida, kad, vertindami motyvaciją naudotis SSSA platforma, ryšio su kitais asmenimis palaikymo motyvacinį poreikį skaitytojai laikys svarbesniu negu autonomijos ir kompetencijos motyvacinius poreikius.

H2. Tenkinant ryšio su kitais asmenimis motyvacinį poreikį, reikšmingą SSSA platformoje komunikacijos dalį sudaro tarpasmeninio pobūdžio komunikacija raštu (1 ir 2 uždaviniai).

Hipotezė keliama atsižvelgiant į jau minėtas paauglių naudojimosi skaitmeninėmis platformomis tendencijas ir remiantis kai kurių mokslininkų teiginiais, kad socialinis *skaitymas* skaitmeninėje aplinkoje yra tik *pasiteisinimas susitikti* (Baron, 2015, p. 129), o ne skaityti. Tikrinant šią hipotezę, siekiama išsiaiškinti, kokią komunikacijos raštu dalį sudaro asmeninio ir socialinio pobūdžio komunikacija raštu, tiesiogiai nesusijusi su literatūros kūrinio aptarimu, kai literatūros kūriniai skaitomi SSSA platformoje, o tokia veikla yra ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje dalis.

H3. Skaitytojų, skaitančių literatūros kūrinius ir juos aptariančių SSSA platformoje, SSSA elgsenos intensyvumas yra didesnis, kai skaitomi didesniu įtraukumu pasižymintys kūriniai (3 ir 2 uždaviniai).

Atsižvelgiant į skaitymo motyvacijos tyrėjų nuomonę, kad skaitytojo motyvacija yra didesnė tada, kai skaitomas didesniu įtraukumu pasižymintis kūrinys (Schiefele et al., 2012), siekiama išsiaiškinti, ar didesnis skaitomo literatūros kūrinio įtraukumas pasireiškia ir intensyvesne SSSA elgsena, pasireiškiančia komunikavimo raštu apimtimi.

H4. Palyginti su vaikiniais, merginų SSSA motyvacijai ir elgsenai būdingas didesnis intensyvumas (4 ir 3 uždaviniai).

Hipotezė keliama atsižvelgiant į tarptautinių tyrimų rezultatus (Dukynaitė et al., 2021), atskleidžiančius geresnius Lietuvos penkiolikmečių merginų skaitymo gebėjimus, palyginti su vaikinių gebėjimais. Daroma prielaida, kad

geresni skaitymo gebėjimai vėlesniame amžiaus tarpsnyje (tyrimo atveju – 16–17 m.) taip pat pasireiškė didesne merginų SSSA motyvacija ir elgsena.

H5. Didesnis skaitytojų autonomijos lygis, pasireiškiantis didesniu savarankiškumu pasirenkant skaitomą kūrinį, koreliuoja su intensyvesne skaitytojų SSSA elgsena (ryšys su 2 uždaviniu).

Remiantis apsisprendimo teorija, galima teigti, kad didesnis asmens autonomijos lygis gerina motyvacijos kokybę, nes atsakomybė už veiksmus įgyja labiau vidinį, o ne išorinį pobūdį (Ryan ir Deci, 2000). Tikrinant šią hipotezę, siekiama nustatyti, kaip vienas iš galimų autonomijos didinimo būdų (galimybė pasirinkti skaitomą literatūros kūrinį) veikia skaitytojų SSSA elgseną, pasireiškiančią komunikavimo raštu apimtimi.

4.1.2. Tyrimo duomenų rinkimo metodai ir instrumentai

Apžvalga. Pasirinktas tyrimo dizainas vykdant eksperimentą natūralioje ugdymo aplinkoje numato įvertinti skaitytojų SSSA elgseną ir motyvaciją skaitant skirtingų tipų (esė ir novelė) literatūros kūrinius, kurie, tikėtina, pasižymi skirtingu skaitytojo įsitraukimo į skaitymo pasaulį laipsniu ir poveikiu skaitytojų SSSA elgsenai ir motyvacijai. Pagal išorinio poveikio egzistavimą vykdomas eksperimentas pasižymi *natūraliam eksperimentui* (Kardelis, 2002) būdingomis ypatybėmis, t. y. tyrimo objektas neišskiriamas iš natūralios aplinkos, eksperimentinė situacija iš esmės nesiskiria nuo įprastų gyvenimo (tyrimo atveju – veiklos mokykloje) sąlygų, o tai leidžia pašalinti trūkumus, būdingus laboratoriniam eksperimentui.

Mokslinėje literatūroje (Kardelis, 2002) teigiama, kad dažnai socialiniuose tyrimuose nėra galimybių visiškai suvienodinti eksperimentinių ir kontrolinių grupių parametrų. Dėl to neretai atliekami tyrimai tik su iš dalies suvienodintais parametrais arba apskritai nesirūpinant jų suvienodinimu, iš anksto turint galvoje, kad parinktos tiriamųjų grupės yra gana panašios. Kardelis teigia, kad kai kurie tyrinėtojai tokių tyrimų nelaiko tikrais eksperimentais. Tačiau socialiniuose moksluose būtent šie, t. y. kvaziekperimentais vadinami tyrimai yra būdingiausi ir prieinamiausi. Taigi, nesant griežtai apibrėžtų sąlygų (kaip, pvz., laboratorinio eksperimento atveju) tyrimo metu vykdomas eksperimentas yra laikytinas *kvaziekperimentu*.

Empiriniai duomenys, susiję su skaitytojų SSSA *motyvacija*, įsitraukimu į pasakojimo pasaulį ir požiūriu į SSSA yra renkami taikant apklausos metodą ir apklausos raštu (*angl. self-reported questionnaire*) instrumentus, nes tyrime

naudojamų teorijų ir panašių tyrimų atveju empiriniai duomenys yra renkami būtent tokiu, t.y. apklausos raštu būdu. Kai kurie mokslininkai teigia, kad nepaisant pripažįstamų silpnųjų, atliekant apklausą raštu surinkti duomenys dažnai būna vienintelis arba tiesiogišiausias būdas, leidžiantis geriau pažinti didelio kiekio asmenų psichologiją (Fryer ir Nakao, 2020). Šį pasirinkimą lemia ir tai, kad naudojamos internetinės priemonės leidžia surinkti didelį kiekį reikiamų duomenų iš geografiniu požiūriu dideliais atstumais vienas nuo kito nutolusių respondentų, mažina duomenų surinkimo kaštus. Atsižvelgiant į disertacijos tikslus ir uždavinius, empirinis tyrimas yra vykdomas laikantis požiūrio, kad atliekant apklausą raštu surinkti skaitytojų motyvacijos duomenys suteiks informacijos apie skaitytojų motyvacijos struktūrą ir stiprumą dalyvaujant socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje procese, o jų interpretacijai pasitarnaus papildomai renkami skaitytojų SSSA elgsenos duomenys.

Empiriniai duomenys, susiję su skaitytojų SSSA *elgsena*, apibrėžiami kiekybiniais parametrais (plačiau – tekste), yra išfiltruojami iš tyrimo metu naudojamos SSSA platformos *vyturys.lt* duomenų masyvo. Atsižvelgiant į išsakytą poziciją, kad motyvacija turi konkrečią išraiškos formą, pasireiškiančią tam tikra elgsena (Ryan ir Deci, 2000; Simpson ir Balsam, 2016), objektyvius ir išmatuojamus kiekybinius SSSA elgsenos, per kurią ir reiškiasi skaitytojo SSSA motyvacija, duomenis siekiama analizuoti kartu su skaitytojų motyvacijos duomenimis, surinktais naudojant apklausos raštu instrumentus. Manytina, kad tai geriausiai padėtų atskleisti skaitytojo SSSA elgsenos ir skaitytojo SSSA motyvacijos specifiką. Tai dera su kai kurių mokslininkų pozicija, kad daugelyje sričių (pvz., motyvacijos) apklausa raštu yra svarbi tyrimo dalis, tačiau neturėtų būti vienintelis matavimo instrumentas ir kad apklausų raštu duomenų papildymas duomenimis, surinktais naudojant kitas matavimo priemones, gali padidinti supratimą apie sudėtingus kintamųjų sąryšius (Fryer ir Dinsmore, 2020; Pekrun, 2020).

Kartu norisi atkreipti dėmesį į tai, kad vystantis interneto technologijoms ir išaugus galimybei rinkti didelius kiekius duomenų apie skaitmeninių paslaugų (produktų) vartotojų elgseną jiems to net nežinant, kai kurie autoriai apskritai kvestionuoja apklausų raštu naudojimo racionalumą ir klausia, ar jas galėtų pakeisti skaitmeninėmis priemonėmis surinktų elgsenos duomenų analizė, o jei taip, tai kokiomis sąlygomis (Montag et al., 2022). Taigi sprendimas derinti skirtingus kiekybinių duomenų rinkimo instrumentus padeda išvengti problemų, susijusių tik su vieno instrumento (apklausų raštu) naudojimu, ir atitinka kitose srityse stebimas šiuolaikines tyrimų tendencijas (Torous et al.,

2016), kai tyrimai vykdomi analizuojant (ir) tiriamo asmens ar jų grupės elgsenos skaitmeninėje aplinkoje pėdsakus.

Siekiant atskleisti skaitytojo motyvacijos specifiką, naudota adaptuota internetinė Bazinių psichologinių poreikių patenkinimo skalė (*angl. Basic Psychological Need Satisfaction Scales*, BNPSS) (Deci ir Ryan, 2000; Gagné, 2003). Naudojant šį instrumentą siekta nustatyti, kiek SSSA tenkina asmens autonomijos, kompetencijos ir ryšio su kitais asmenimis poreikius. Tyrimo poreikiams pritaikytas instrumentas (A priedas) leidžia nustatyti santykinę kiekvieno iš trijų esminių asmens poreikių svarbą SSSA situacijoje.

Instrumentas sudarytas Likerto skalės principu ir leidžia skaitytojui kiekvieną iš 21 teiginių įvertinti balu nuo 1 iki 7. Skalę sudaro 3 subskalės (autonomijos, kompetencijos ir ryšio su kitais asmenimis), kurių kiekvieną sudaro septyni teiginiai. Instrumentas yra patikrintas ir validus. Gagné pateiktas pakankamas Cronbacho alfa patikimumo koeficientas ($\alpha = > 0,70$) visų trijų subskalių (autonomijos, kompetencijos, ryšio su kitais asmenimis) atveju (Gagné, 2003). Instrumento vertimą atliko tyrimo autorius, kuris taip pat yra profesionalus vertėjas.

Siekiant išvengti perteklinio mokslinės terminijos vartojimo, instrumente apsispręsta naudoti tiriamai amžiaus grupei suprantamesnį „kūrinio skaitymo ir aptarimo su kitais skaitytojais“, o ne „socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje“ terminą. Atitinkamai kiti SSSA proceso dalyviai įvardijami kaip „kiti skaitytojai“.

Sekant kitose srityse adaptuotą „Apsisprendimo teorijos klausimynų“ pavyzdžiu, klausimynas adaptuotas siekiant surinkti duomenis, susijusius su konkrečia nesena respondentų patirtimi (tyrimo atveju – dalyvavimu SSSA veikloje), o ne bendresnio pobūdžio duomenis. Dėl šios priežasties, adaptuojant klausimyno formuluotes, vartota būtojo, o ne esamojo laiko forma (*jaučiau, skaičiau, patiko*).

Papildomi teiginiai. Kartu su klausimynu pateikti trys papildomi teiginiai, kuriais siekta išsiaiškinti skaitytojų požiūrį į SSSA naudą ir tikėtiną naudojimąsi SSSA ateityje. Teiginiai pridėti anksčiau aptarto klausimyno pabaigoje. Šių teiginių duomenys disertacijoje analizuojami atskirai ir tarnauja kaip papildomas interpretacinis šaltinis.

Siekiant atskleisti skaitytojo įsitraukimo į skaitymo pasaulį specifiką, pasirinktas apklausos raštu būdas. Duomenys, kurių reikia nustatant, kokia apimtimi SSSA tenkina asmens skaitymo džiaugsmo poreikį, renkami naudojant internetinę adaptuotą *Įsitraukimo į pasakojimo pasaulį skalę* (*angl. Story World Absorption Scale*, SWAS) (Kuijpers, 2014) (B priedas).

Instrumentas sudarytas Likerto skalės principu ir leidžia skaitytojai kiekvieną iš 18 teiginių vertinti balu nuo 1 iki 7. Skalę sudaro 4 subskalės (dėmesio sutelkimo, persikėlimo, emocinio įsitraukimo, mentalinių vaizdinių), kurių kiekvieną (išskyrus mentalinių vaizdinių skalę, kurią sudaro trys teiginiai) sudaro penki teiginiai. SWAS instrumentas yra patikrintas ir validus. Cronbacho alfa patikimumo koeficientas yra 0,84 (Kuijpers, 2014). Be to, instrumentas koreliuoja su kitais skaitytojo įsitraukimą matuojančiais instrumentais, t. y. naratyvinio įsitraukimo skale (Busselle ir Bilandzic, 2009) ir persikėlimo skale (Green ir Brock, 2000), todėl yra laikytinas tinkamu tyrimui atlikti. Instrumento vertimą atliko tyrimo autorius, kuris taip pat yra profesionalus vertėjas.

Kaip teigia Busselle ir Bilandzic (2009), įsitraukimas į pasakojimą turėtų būti maloni patirtis. Kartu yra nustatyta aukšta persikėlimo (įsitraukimo) (angl. *transportation*) ir džiaugsmo (mėgavimosi) (angl. *enjoyment*) koreliacija (Green, Brock ir Kaufman, 2004; Bilandzic ir Busselle, 2011), todėl, tyrėjų teigimu, bet kokia skalė, matuojanti skaitytojo įsitraukimą, tinka ir skaitymo džiaugsmui vertinti.

Įsitraukimo į pasakojimo pasaulį skalė pasirinkta ir todėl, kad ji skirta ne bendrai (įpročio kategorijai priskirtinai) skaitytojo dispozicijai skaitymo veiklos atžvilgiu vertinti, o yra pritaikyta situacinės motyvacijos kontekstams ir leidžia įvertinti skaitytojo dispoziciją konkretaus kūrinio atžvilgiu. Toks instrumentas tinka tikrinti hipotezę, kad skaitytojo SSSA elgsena yra intensyvesnė tada, kai skaitomi didesniu įtraukumu pasižymintys kūriniai.

Siekiant atskleisti elgsenos specifiką, rinkti kiekybiniais parametrais apibūrinami skaitytojų elgsenos SSSA platformoje duomenys. SSSA platformos duomenų bazėje sukauptus duomenis pagal tyrimui aktualius kriterijus, surinko ir .csv formatu pateikė tyrime naudojamos SSSA platformos *vytury.lt* informacinių technologijų skyrius.

Skaitytojų SSSA elgseną apibūrina dvi duomenų kategorijos, kurių pirmoji yra susijusi su *skaitytojo elgsena SSSA platformoje*, o antroji – su *skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumu*, pasireiškiančiu komunikacija raštu SSSA. Taigi rinkti duomenys skirstomi taip:

- (a) Duomenys, apibūrinantys skaitytojo elgseną SSSA platformoje:
 - perskaityto¹ teksto apimtis (matuojama procentais pagal tolimiausią kompiuterio žymeklio poziciją (angl. *furthest scroll*) įrenginio ekrane),

¹ Šiame kontekste „perskaitė“ reiškia tai, kad „skaitant naudojamo įrenginio žymeklis atsidadė paskutinėje skaitomo teksto dalyje“.

- aktyvus² laikas SSSA platformoje (h, min, sek),
 - SSSA aplinkos aktyvavimo duomenys (plg. įrenginyje atsiverstas mokytojo skirtas kūrinys vs. kūrinys neatsiverstas).
- (b) Duomenys, apibrėžiantys elgsenos SSSA platformoje socialumą:
- bendras vieno asmens parašytų komentarų skaičius,
 - bendra vieno asmens parašytų komentarų apimtis (bendra vieno asmens sukurtų komentarų apimtis, matuojama spaudos ženklais, neskaičiuojant tarpų),
 - individualių vieno asmens parašytų komentarų apimtis.

Surinkti duomenys leidžia palyginti abi duomenų grupes ir ieškoti ryšių tarp dviejų SSSA elgsenos formų intensyvumo (pvz., ar didesnę aktyvumą SSSA platformoje rodantys duomenys (pvz., didesnė perskaityto teksto apimtis) „konvertuojasi“ į intensyvesnę komunikaciją raštu (pvz., daugiau komentarų raštu).

Komunikacijos turinį sudarančių duomenų kategorija. Siekiant įvertinti skaitymo socialumo specifiką, ryšio su kitais asmenimis stiprumą ir nustatyti, kokią dalį bendrame rašytinės komunikacijos, vykstančios SSSA platformoje, sraute sudaro skirtingoms kategorijoms priskirtini skaitytojų komentarai, skaitytojų komunikacijos raštu duomenys buvo klasifikuojami į dvi stambesnes, t.y. *tikslinio* ir *tarpasmeninio* pobūdžio komentarų grupes. Pirminis klasifikavimas atliktas analizuojant žvalgomojo tyrimo metu surinktus duomenis.

- (a) **tikslinė** SSSA veiklos dalyvių komunikacija raštu apibrėžiama kaip komunikacija, kuri vyksta siekiant bendro tikslo – kartu konstruoti kūrinio prasmę. Šiai kategorijai priskiriami komentarai koduoti taip:
- *Sutinka su teiginiu* (kai skaitytojai pritaria kito skaitytojo, komentavusio tekstą, nuomonei, pvz.: *Ir aš taip manau. Sutinku. Pritariu.*).
 - *Sutinka su teiginiu, jausmaženklis* (kai skaitytojai pritaria kito skaitytojo, komentavusio tekstą, nuomonei ir šį pritarimą palydi jausmaženkliais).
 - *Tikslinio komentaro* (kai skaitytojo komentaras susijęs su nagrinėjamu literatūros kūriniu).
 - *Tikslinio komentaro ir jausmaženklis* (kai skaitytojo komentaras susijęs su nagrinėjamu literatūros kūriniu ir yra palydimas jausmaženkliais).

² Aktyvus laikas – laikas, praleistas naudojantis SSSA. Jei skaitytojas platformoje neatlieka veiksmų ilgiau negu dvi minutes, laikas nėra įskaičiuojamas į bendrąjį „aktyvaus laiko“ apskaitą.

- *Sutinka su teiginiu ir pratęsia* (kai skaitytojas pritaria kito skaitytojo, komentavusio tekstą, nuomonei ir papildo komentarą savo mintimis).
 - *Sutinka su teiginiu, jį pratęsia, jausmaženklis* (kai skaitytojas pritaria kito skaitytojo, komentavusio tekstą, nuomonei, papildo ją savo mintimis ir palydi jausmaženkliau).
- (b) **tarpasmeninė** SSSA veiklos dalyvių komunikacija apibrėžiama kaip komunikacija, kuri vyksta siekiant asmeninio ir socialinio pobūdžio tikslų, tiesiogiai nesusijusių su literatūros kūrinio tekstu. Šiai kategorijai priskiriami komentarai koduojami taip:
- *Jausmaženklis žyma* žymimi komentarai, kai skaitytojas vietoj komentaro raštu įrašo tik jausmaženklį.
 - *Asmeninio ir socialinio pobūdžio žyma* žymimi komentarai, kai skaitytojo komentaras nėra susijęs su nagrinėjamu tekstu ir yra išskirtinai asmeninio pobūdžio.

Tyrimo duomenų analizės metodai. Surinkti kiekybiniai duomenys analizuojami taikant statistinės analizės tyrimo metodus, apimančius koreliaciją, aprašomąją statistiką, o tekstiniai duomenys (t. y. SSSA skaitytojų komentarai) analizuojami ir grupuojami pasitelkiant turinio analizę (plačiau – tekste).

Likerto skalės principu sudarytų tyrimo instrumentų, t. y. Bazinių psichologinių poreikių patenkimo skalės (BPNSS) ir Persikėlimo į pasakojimo pasaulį (SWAS) anketų duomenys analizuojami nagrinėjant tyrimo duomenų modų, medianų ir kt. duomenis. Vertinamas bendrųjų respondentų atsakymų įvėrių pasiskirstymas, nustatomi kvartiliai ir medianos. Duomenys grupuojami pagal individualius kūrinius, žanrinę jų priklausomybę ir skaitytojų lytį.

Atliekant duomenų, surinktų naudojant SWAS ir BPNSS instrumentus, koreliacinę analizę, nuspręsta tarpusavyje palyginti bendrus skirtingų instrumentų rezultatus, o instrumentus sudarančių subskalių duomenų tarpusavyje nelyginti (pvz., nelyginti autonomijos subskalės (BPNSS) ir dėmesio sutelkimo skalės (SWAS)).

Atliekant tyrimą, analizuoti šie koreliaciniai ryšiai:

- a) SSSA elgsenos tarpusavio rodiklių;
- b) SSSA elgsenos ir SWAS rodiklių;
- c) SSSA elgsenos ir BPNSS rodiklių;
- d) BPNSS ir SWAS rodiklių.

Ryšio stiprumui tarp dviejų ranginių kintamųjų arba kiekybinių kintamųjų, kurių skirstinys nėra normalusis, taikomas Spirmeno (Spearman) koreliacijos koeficientas, kuris ryšio stiprumui įvertinti taiko ne pačias kintamųjų reikšmes, o jų rangus (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011). Kadangi tyrime naudotos ranginės skalės, siekiant įvertinti koreliacinius ryšius, naudotas Spearmano koeficientas, kuris yra laikomas tinkamu ranginių skalių duomenims interpretuoti. Interpretuojant duomenis, laikytasi Evanso (1996) siūlomos koreliacinio ryšio stiprumo vertinimo interpretacijos:

0,00–0,19 – labai silpnas ryšys,

0,20–0,39 – silpnas ryšys,

0,40–0,59 – vidutinis ryšys,

0,60–0,79 – stiprus ryšys,

0,80–1,00 – labai stiprus ryšys.

Apskaičiuojant statistinį reikšmingumą, buvo nustatoma *p* reikšmė.

Kiekybiniai tyrimų duomenys, susiję su skaitytojų SSSA elgsena, t. y. su komentarų skaičiumi, apimtimi, perskaityto teksto apimtimi, analizuoti taikant aprašomosios statistikos metodus.

Tyrimo imtis. Tyrimo imtis formuota vadovaujantis patogumo principu (angl. *convenience sampling*), t. y. tyrime dalyvavo mokiniai, kurių lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai sutiko bendradarbiauti atliekant tyrimą, o mokinių dalyvavimui tyrime neprieštaravo tėvai. Kvietimas dalyvauti tyrime skelbtas Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų sąjungos „Facebook“ puslapyje. Dalyvauti tyrime pakviesti visi mokytojai, išreiškę pageidavimą.

Kartu su mokiniais dalyvauti tyrime pageidavo 25 mokytojai. Trys iš jų vėliau nurodė negalėsiantys dalyvauti tyrime dėl skirtingų priežasčių (pvz.: padidėjo darbo krūvis vaduojant sergančius mokytojus, padidėjo užimtumas ir pan.). Taigi tyrime dalyvavo mokiniai iš Joniškio r., Kauno r., Kelmės r., Klaipėdos, Mažeikių r., Neringos, Pasvalio r., Rokiškio r., Šalčininkų r., Šiaulių r., Tauragės r., Zarasų r. ir Visagino. Iš viso – 18 skirtingų mokyklų. Bendras dalyvių skaičius – 790, iš jų 459 – devintų klasių ir gimnazijos pirmų klasių mokiniai, 331 – dešimtų klasių ir gimnazijos antrų klasių mokinys (vaikinų – 353, merginų – 437). Tyrime dalyvavo tik mokyklų, kurių steigėjas yra savi-valdybė (ne privatus subjektai ar valstybė), mokiniai, besimokantys lietuvių ugdomąja kalba mažesniuose Lietuvos miestuose (tikslingai neįtraukti Vilniaus, Kauno, Šiaulių, Panevėžio miestai (išskyrus vieną Klaipėdos mokyklą).

Nors tikslingai nesiekta suformuoti reprezentatyvios imties, tačiau, disertacijos autoriui prašant, parengti atsakingų Nacionalinės švietimo agentūros

tarnautojų duomenys rodo, kad, atliekant tyrimą, t. y. 2021–2022 m. m., savi-valdybių pavaldumo mokyklose lietuvių mokomąją kalbą (neskaičiuojant Vilniaus, Kauno, Šiaulių, Panevėžio ir Klaipėdos miestų) devintose ir dešimtoje klasėse mokėsi 30 504 mokiniai, todėl galima teigti, kad tyrimo metu surinkti duomenys yra pakankami (pasitikėjimo intervalas – 99 %, paklaidos dydis – 5 %) ir tiksliai atspindi Lietuvos mokinių (išskyrus didžiuosius miestus) SSSA motyvaciją ir elgseną.

Tyrimo metu naudoti literatūros kūriniai ir jų skirstymas. Laikantis prielaidos, kad asmens SSSA motyvaciją ir elgseną lemia skirtingos sąlygos, tyrimo imtis skaidyta atsižvelgiant į kūrinių, nagrinėjamų per literatūros pamokas, specifiką ir mokytojo mokiniams suteikiamą autonomijos laipsnį, t. y. pusė mokinių skaitė mokytojo skirtą publicistinį kūrinių (Donato Saukos esė „Apie kaltę“), kiti galėjo rinktis vieną iš dviejų grožinės literatūros žanrui priskiriamų kūrinių: Guy de Maupassanto novelę „Panelė Fifi“ arba Icchoko Mero novelę „Kai nebenori valgyti“.

Svarstyta skaidyti klasę į dvi skirtingomis sąlygomis dirbančias grupes, tačiau vėliau šios minties atsisakyta, nes pernelyg sudėtinga užtikrinti skirtingas darbo sąlygas pamokoje. Atsižvelgiant į mokytojų interesus, vienas mokytojas dirbo tik su vieno tipo tyrimo grupe.

SSSA inicijavimas. Siekiant užtikrinti kuo tolygesnes eksperimento vykdymo sąlygas, buvo sukurtos ir prie kiekvieno teksto pateiktos jo specifiką atitinkančios užduotys. Užduočių tikslas – paskatinti mokinių SSSA elgseną, t. y. komunikavimo raštu veiklą SSSA platformoje.

Tyrimo etika ir tyrėjo vaidmuo. Kiekybiniai duomenys gauti iš *vyturys.lt* platformos, kurios vadovas – šio disertacinio tyrimo autorius. Tyrėjo pozicija vertintina iš dviejų požiūrio taškų. Viena vertus, privalumas gauti neribotą prieigą prie duomenų, kuriais analogiškos sritys komerciniai subjektai nesidalija arba dalijasi nenoriai, antra vertus, susiduriama su rizika, kad SSSA platformą bus bandoma nušviesti palankioje šviesoje.

SSSA funkcionalumas buvo kuriamas atliekant disertacinį tyrimą, taigi siekta surinkti kuo objektyvesnius duomenis. Šie duomenys būtini tiek moksliniam tyrimui atlikti, tiek planuojant SSSA platformos veiklą. Vis dėlto, pateikiant ir interpretuojant duomenis, visų pirma, laikytasi mokslinio objektyvumo kriterijaus. Kiekybiniai duomenys sukuria mažiau prielaidų jiems interpretuoti SSSA platformai palankia linkme. Galiausiai, laikytasi asmeninės nuostatos, kad teigiamam produkto (SSSA platformos) įvaizdžiui labiau tinka reklamos priemonės, orientuotos svarbiausioms esamų ir (ar) potencialių kli-

entų problemoms spręsti (pvz., plečiant prieigos prie knygų galimybes), naudojant SSSA platformą, o ne teigiamas specifinio funkcionalumo vertinimas disertacijos tekste.

Renkant duomenis apie nepilnamečius asmenis, reikalingas tėvų leidimas, todėl, atliekant tyrimą, taikytas pasyvus sutikimas (angl. *opt-out*), t. y. mokytojai pateikė tėvams informaciją apie tyrimą, o tėvai, nesutinkantys, kad jų vaikai dalyvautų tyrime, galėjo grąžinti pasirašytą nesutikimą patvirtinančią formą. Tėvų prieštaravimų nebuvo gauta. Dalyvavimas tyrime nebuvo privalomas, taigi mokiniai, nenorėję dalyvauti tyrime, galėjo atsisakyti pateikti duomenis.

Informaciją apie tyrimo sąlygas ir procedūras tyrėjas mokytojams pateikė elektroniniu paštu (D001, D002, D003 priedai).

Tyrimo apribojimai. Išskirtini šie tyrimo apribojimai:

1. Atliekant tyrimą ir renkant duomenis naudota *patogumo imtis* neleidžia surinkti visos tiriamųjų populiacijos atžvilgiu generalizuojamų duomenų, taigi duomenys nėra reprezentatyvūs visos Lietuvos 9–10 kl. mokinių populiacijos atžvilgiu, tačiau pakankamai gerai atspindi tiriamąją grupę, t. y. geografiniu požiūriu apima įvairius Lietuvos regionus, į tyrimo imtį įtraukti tik 9–10 kl. mokiniai, maždaug proporcingos vaikinių ir merginų tiriamosios imties dalys. Vis dėlto atkreiptinas dėmesys, kad tyrimo duomenys atspindi ne visos 9–10 kl. mokinių populiacijos, o tik tirtos jos dalies specifiką. Pasirinktą duomenų rinkimo būdą lėmė kelios priežastys. Visų pirma, didelis potencialus tyrimo populiacijos dydis. Atliekant tyrimą, Lietuvoje mokėsi daugiau negu 30 000 9–10 kl. mokinių, todėl buvo sudėtinga tiek juos pasiekti, tiek užtikrinti pakankamą gautų atsakymų skaičių. Mokinių dalyvavimas tyrime priklauso nuo mokytojų geranoriškumo, todėl didesnis imties dydis reikalautų ir daugiau pastangų įtikinant mokytojus dalyvauti atliekamame tyrime. Kita vertus, siekta išvengti nenatūraliai tankaus tiriamųjų susigrupavimo vienoje vietovėje. Kvietimas dalyvauti tyrime buvo paskelbtas Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų asociacijos „Facebook“ puslapyje, o atsiliepusiųjų geografinė apimtis apėmė įvairias Lietuvos vietas.
2. SSSA elgsenos tyrimas vyko sąlygiškai trumpą laiką, per kurį skaitytojai, naudodamiesi SSSA, perskaitė du kūrinius. Viena vertus, tai neleidžia daryti išvadų apie SSSA poveikį skaitytojo elgsenai ir motyvacijai *ilguoju laikotarpiu*. Kartu būtina pastebėti, kad ilgalaikio SSSA poveikio stebėjimas skaitytojo elgsenai ir motyvacijai yra komplikuoatas dėl galimų motyvacinių veiksnių gausos. Esamo tyrimo dizainu siekta apriboti tyrimo

situaciją, o tai, ilgėjant tyrimo laikotarpiui, būtų sudėtinga. Ilgesniu laikotarpiu tikėtinas kitų svarbių veiksnių pasireiškimas, pavyzdžiui, pakitęs SSSA elgsenos pobūdis, susijęs su vertinimu ugdymo procese; mokytojų ir tėvų įtaka ir kt.

3. Pasirinktas empirinio tyrimo dizainas neleidžia išmatuoti (to ir nesiekta) skaitytojų SSSA motyvacijos ir elgsenos mokyklinio ugdymo kontekste skaitant *ilgos apimties* grožinės literatūros kūrinius. Tai galėtų būti vienas iš ateityje tiriamų klausimų. Manytume, jog būtų reikšminga sužinoti SSSA poveikį motyvacijos stiprumui, skaitymo trukmei, teksto suvokimui ir kt., skaitant ilgos apimties grožinės literatūros kūrinius mokyklinio skaitymo kontekste.

Mokytojų vaidmuo. Teorinėje dalyje minėjome, kad asmenimis, su kuriais palaikomas ryšys gali būti traktuojamas kaip svarbus (ir gali veikti skaitytojų SSSA motyvaciją ir elgseną), gali būti laikomos kelios grupės asmenų, t. y. tėvai, mokytojai, klasės draugai. Konstruojant tyrimą priimtas sprendimas orientuotis tik į asmenų, tiesiogiai dalyvaujančių SSSA situacijoje, t. y. skaitančių ir aptariančių kūrinių SSSA aplinkoje, elgsenos analizę. Tuo tarpu mokytojų ir tėvų poveikio, labiau laikytino bendros, o ne situacinės motyvacijos dalimi, nuspręsta nenagrinėti. Minėtina, kad mokytojai, nors ir kūrė SSSA procesui vykti reikalingas sąlygas, t. y. siūlė skaityti naudojantis SSSA, rinkti kūrinius ir t. t., tačiau patys tiesiogiai nedalyvavo skaitymo situacijoje, t. y. nekomunikavo raštu su mokiniais SSSA aplinkoje, nedarė poveikio SSSA platformoje vykstančiai komunikacijai, mokiniams buvo žinoma, kad aptariant kūrinių raštu mokytojas nedalyvaus.

Kvietimas dalyvauti tyrime buvo išplatintas Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų sąjungos „Facebook“ paskyroje. Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų sąjunga – viena seniausių mokytojų sąjungų Lietuvoje, įsteigta 1935 m. Sąjunga aktyviai matoma viešojoje erdvėje, vienija narius iš skirtingų Lietuvos vietovių. Siekta, kad mokytojai sprendimą dalyvauti tyrime priimtų savarankiškai, todėl viešas kreipimasis laikytas tinkamesniu negu asmeninis kvietimas.

Tyrimo eiga.

I etapas. **Žvalgomasis tyrimas.** Ruošiantis atlikti pagrindinį tyrimą, vykdytas žvalgomasis tyrimas, į kurį buvo kviečiami visi jame norintys dalyvauti mokytojai. Šiuo etapu mokiniai SSSA platformoje *vyturys.lt* skaitė Guy de Maupassanto novelę „Simono tėtis“ ir, atlikdami mokytojo skirtas užduotis, diskutavo SSSA platformoje. Žvalgomojo tyrimo metu surinktos įžvalgos buvo

panaudotos tobulinant pagrindinį tyrimą ir preciziškiau detalizuojant eksperimento vykdymo instrukcijas mokytojams (pvz.: informuojant, jog kūrinio aptarimas turi būti vykdomas SSSA aplinkoje raštu (nes žvalgomojo tyrimo metu nustatyta atvejų, kai kūrinys skaitytas SSSA, tačiau aptartas žodžiu; informuojant pabrėžta, kad reiktų vengti situacijų, identifiкуotų žvalgomojo tyrimo metu, kai kūrinys skaitytas SSSA, tačiau aptartas žodžiu, o ne SSSA aplinkoje).

- Žvalgomojo tyrimo metu skaitant vieną vidutinės apimties grožinės literatūros kūrinį (Guy de Maupassanto novelę „Simono tėtis“), mokytojai *nurodo* mokiniams naudotis SSSA. Šis žingsnis atliekamas siekiant, kad mokiniai realaus darbo sąlygomis susiformuotų savarankišką nuomonę apie tai, kaip veikia SSSA.
- Skaitymas vyksta sąlygomis, artimiausiomis realioms, t. y. skaitoma namuose, skaitymas vyksta kaip pasiruošimo pamokai dalis, sprendimą, ar šis darbas vertinamas pažymiu ar ne, priima mokytojas.
- Mokytojams pateikiama informacija, kaip organizuoti darbą.

II etapas. Pagrindinis tyrimas.

- Praėjus 1–2 savaitėms, skaitytojai skirstomi į dvi grupes, kiekviena iš jų veikia jai priskirtomis jau minėtomis sąlygomis, leidžiančiomis palyginti skaitytojų elgseną.
- Skaitytojai informuojami, kad, perskaitę kūrinį, iš karto privalo užpildyti SWAS klausimyną, skirtą skaitymo džiaugsmui matuoti (B priedas). Nuoroda į klausimyną pateikiama skaitomo kūrinio SSSA užduočių skiltyje.
- Skaitytojai informuojami, kad SSSA atlikus mokytojo paskirtas užduoties būtina, naudojantis *online* įrankiais, užpildyti BPNSS klausimyną, skirtą motyvacinių poreikių (autonomijos, kompetencijos, ryšio su kitais asmenimis), lemiančių dalyvavimą SSSA procese, svarbai nustatyti (A priedas). Nuoroda į klausimyną pateikiama skaitomo kūrinio SSSA užduočių skiltyje.

Tyrimo vykdymo laikotarpis. Empirinis tyrimas vykdytas 2021-12-21–2022-03-11 laikotarpiu. Dalyvauti tyrime kviešti pagrindinių mokyklų 9–10 klasių ir gimnazijų 1–2 klasių lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai (abiems atvejais mokiniai mokosi pagal tą pačią lietuvių kalbos ir literatūros programą).

Papildoma informacija. Atliekant pagrindinį tyrimą, sulig kiekviena užduotimi stebėtas mažtantis skaitytojų aktyvumas. Tai galimai lėmė pasirinkta tyrimo struktūra ir sąlygiška užduočių gausa, t. y. ne visi kūrinį skaitę mo-

kiniai užpildė SWAS klausimyną ($n = 581$), o BPNSS klausimyną pildė dar mažiau mokinių ($n = 464$).

Aptariant SSSA elgsenos rezultatus, naudoti visų mokinių, skaičiusių kūrinius, duomenys. Aptariant literatūros kūrinių poveikumą, naudoti visų SWAS klausimyną užpildžiusių skaitytojų duomenys. Vertinant skaitytojų motyvaciją, naudoti visų motyvacijos klausimyną (BPNSS) užpildžiusių skaitytojų duomenys.

Tyrimė naudotos SSSA platformos *vyturys.lt* savybės. SSSA veikla vykdyta *vyturys.lt* platformoje. Platformai būdingos šios funkcijos:

1. Mokytojas gali:

- a) skirstyti mokinius norimo dydžio grupelėmis;
- b) priskirti skaitomą kūrinį;
- c) SSSA formuluoti ir skirti užduotį;
- d) matyti individualizuotus mokinių SSSA duomenis, apimančius perskaityto teksto apimtį (procentais), parašytų komentarų skaičių ir komunikavimo raštu apimtį spaudos ženklais.

2. Mokinys gali:

- a) skaityti mokytojo skirtą kūrinio tekstą ir matyti užduotis;
- b) komunikuoti raštu (rašyti, atsakyti raštu) su kitais SSSA veiklos dalyviais „skaitmeninėje paraštėje“.
- c) redaguoti komunikacijos raštu turinį (jį trinti).

Aktualūs SSSA platformos ekrano vaizdai pateikiami Priede D004.

4.2. Empirinio tyrimo rezultatai

Empirinio tyrimo apžvalga struktūruojama atsižvelgiant į empirinio tyrimo uždavinius ir empirinio tyrimo specifiką.

Pirmame poskyryje „Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje elgsenos analizė“ analizuojama skaitytojų *SSSA elgsena*, pasireiškianti skaitant skirtingus literatūros kūrinius.

Antrame poskyryje „Motyvacijos tyrimo (BPNSS) rezultatų analizė“ analizuojami duomenys, atskleidžiantys asmens autonomijos, kompetencijos ir ryšio su kitais asmenimis motyvacinių veiksmų pasireiškimo stiprumą socialiniam skaitymui vykstant skaitmeninėje aplinkoje.

Trečiame poskyryje „Įsitraukimo į pasakojimo pasaulį (SWAS) tyrimo analizė“ analizuojami duomenys, atskleidžiantys tyrimo metu skaitytų kūrinių įtraukumą ir poveikumą

Ketvirtame poskyryje „Skaitytojo SSSA elgsenos, motyvacijos ir įsitraukimo į pasakojimo pasaulį duomenų koreliacinė analizė“ lyginami skirtingais tyrimo etapais surinkti duomenys.

Penktame poskyryje „Skaitytojų nuomonės apie skaitymą SSSA analizė“ analizuojamas skaitytojų požiūris į naudojimąsi SSSA, aptariama šio skaitymo būdo naudojimo ateityje tikimybė ir skaitytojų požiūris į SSSA indėlį padedant geriau suprasti skaitytus tekstus.

4.2.1. Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje elgsenos analizė

Laikantis teorinėje tyrimo dalyje apibrėžtos pozicijos, kad SSSA motyvacija (ir skaitymo socialumas) pasireiškia per specifinę skaitytojų elgseną (veiklą) SSSA platformoje, atliekant skaitytojų SSSA elgsenos tyrimo duomenų analizę, vertinta:

- a) perskaityto pirminio teksto apimtis,
- b) komunikacijos raštu apimtis,
- c) komunikacijos raštu pobūdis.

4.2.1.1. Perskaityto teksto apimtis

Siekiant nustatyti perskaityto teksto apimtį, tyrimo metu buvo fiksuojami kompiuterio žymeklio pozicijos duomenys, leidžiantys nustatyti tikėtiną perskaityto teksto apimtį. Nors paskutinės žymeklio buvimo vietos (arba mobiliojo telefono ekrano vietos, kurią skaitytojas palietė pirštu) fiksavimas nebūtinai reiškia, kad skaitytojas iš tiesų *skaitė*, pagrįsta laikytume prielaidą, jog, nuolat atlikdamas veiksmus, siejamus su platformos naudojimu (pvz., vis iš naujo „atversdamas“ puslapius įrenginio ekrane), skaitytojas dažniausiai *skaito* pirminį kūrinio tekstą (įprastine šio žodžio prasme). Tyrimo metu laikytasi prielaidos, kad nemotyvuoti skaitytojai apskritai neinicijuoja veiksmų SSSA platformoje arba greitai juos nutraukia. Tikimybė, kad skaitytojas, neatlikdamas jokios prasmingos veiklos, t. y. neskaitydamas literatūros kūrinio teksto ar nekomunikuodamas raštu, atlieka veiksmus, leidžiančius atsidurti skaitomo teksto pabaigoje, laikoma įmanoma, bet mažai tikėtina.

Atsižvelgus į paskutinę žymeklio poziciją įrenginio ekrane, skaitytojai buvo priskirti vienai iš septynių grupių: 15,0–29,0 proc., 30,0–44,0 proc., 45,0–59,0 proc., 60,0–74,0 proc., 75,0–89,0 proc., 90,0–10,0 proc., 90,0–100,0 proc. Skaitytojai, baigę skaityti dalyje, siekiančioje 0–14,0 proc., buvo priskirti prie kūrinio neskaičiusių skaitytojų. Skaitytojai, baigę skaityti teksto dalyje, siekiančioje 90,0–100,0 proc., laikyti perskaičiusiais visą tekstą. Šiuo atveju laikytasi

prielaidos, kad, esant paskutiniame skaitomo teksto puslapyje, žymeklis gali būti tiek puslapio viršuje, tiek apačioje, todėl ir vienu, ir kitu atveju galima teigti, kad skaitoma paskutinėje teksto dalyje. Toks skirstymas pasirinktas siekiant vėliau palyginti šiuo ir kitais instrumentais surinktus duomenis.

Tyrimo metu surinkti duomenys leidžia grupuoti skaitytojus į tris didesnes grupes, kurias stambiname patogumo dėlei:

- a) „ikiskaitytojai“ (paskyras SSSA platformoje susikūrę, bet skaityti nepradėję asmenys ir skaityti baigusieji teksto dalyje, siekiančioje 0,0–14,0 %),
- b) „bandytojai“ (baigusieji skaityti teksto dalyje, siekiančioje 14,0–89,0 %),
- c) „skaitytojai“ (baigusieji skaityti teksto dalyje, siekiančioje 90,0–100,0 %).

„Ikiskaitytojų“ dalis svyruoja tarp 33,9–45,5 proc. ir pasiskirsto taip:

1 lentelė. „Ikiskaitytojų“ procentinė dalis pagal skaitytus kūrinius, skaičiuojant *nuo bendro* SSSA veiklos dalyvių skaičiaus, ir „ikiskaitytojų“ pasiskirstymas pagal kūrinio neskaičiusių ir skaityti baigusių 0–14 proc. apimančioje teksto dalyje duomenis

	„Apie kaltę“ (%)	„Panelė Fifi“ (%)	„Kai nebenori valgyti“ (%)
Kūrinio neskaitytė	21,8	28,4	32,0
Perskaitytė 0–14 %	11,1	5,1	13,5
Iš viso:	33,9	33,5	45,5

„Bandytojų“ dalis svyruoja tarp 5,4–7,7 proc. ir pasiskirsto taip:

2 lentelė. „Bandytojų“ procentinė dalis pagal skaitytus kūrinius, skaičiuojant *nuo bendro* SSSA veiklos dalyvių skaičiaus, ir „bandytojų“ pasiskirstymas pagal skaityti baigusių 15–89 proc. apimančioje teksto dalyje duomenis.

Skaitymo apimtis	„Apie kaltę“ (%)	„Panelė Fifi“ (%)	„Kai nebenori valgyti“ (%)
15–29 %	0,9	0,0	1,1
30–44 %	1,2	1,7	0,3
45–59 %	1,2	1,7	0,7
60–74 %	1,4	0,0	2,3
75–89 %	1,7	4,3	0,7
Iš viso:	6,6	7,7	5,4

Apibendrintai vertinant „ikiskaitytojų“ ir „bandytojų“ grupių duomenis, matyti, kad kūrinių teksto ne(per)skaičiusių mokinių dalis svyruoja nuo

40,5 proc. iki 50,9 proc. nuo bendro SSSA veiklos dalyvių skaičiaus. Visą kūrinių perskaičiusių dalis svyruoja nuo 49,1 proc. iki 59,5 proc.

3 lentelė. „Neskaičiusių“ (nepradėjo skaityti arba perskaitė 0–89 % teksto) ir „skaičiusių“ (90–100 %) procentinė dalis pagal kūrinius *nuo bendro SSSA veiklos dalyvių skaičiaus*

SSSA statusas	„Apie kaltę“ (%)	„Panelė Fifi“ (%)	„Kai nebenori valgyti“ (%)
„Neskaitė“ (0–89 %)	40,5	41,2	50,9
Perskaitė (90–100 %)	59,5	58,8	49,1

Analizuojant duomenis pastebėta, kad didžiausia mokinių, neinicijavusių skaitymo, dalis fiksuojama kūrinio „Kai nebenori valgyti“ atveju. Vis tik paskyras susikūrusių, tačiau SSSA veiklos taip ir neinicijavusių mokinių skaičių tikslinga sieti ne tiek su kūrinio ir (ar) SSSA savybėmis, bet su mokytojo – SSSA veiklos iniciatoriaus – vaidmens skirtumais, kuriuos, tikėtina, lemia asmeninės pedagoginės mokytojo savybės ir jo iniciatyva. Dėl šios priežasties interpretuojant duomenis naudoti tik skaitymo veiklą inicijavusių mokinių rodikliai – į analizę neįtraukiami skaitymo veiklos neinicijavusių mokinių duomenys. Galima manyti, kad skaitymo veiklą inicijavusių mokinių duomenys tiksliau atspindi kūrinius skaičiusių (o ne potencialiai galėjusių skaityti) SSSA elgseną.

4 lentelė. SSSA veiklos dalyvių pasiskirstymas, neįtraukiant SSSA veiklos neinicijavusių skaitytojų

Skaitymo apimtis	„Apie kaltę“ (%)	„Panelė Fifi“ (%)	„Kai nebenori valgyti“ (%)
0–14 %	14,2	7,2	19,8
15–29 %	1,2	0	1,7
30–44 %	1,5	2,4	0,5
45–59 %	1,5	2,4	1,1
60–74 %	1,9	0	3,4
75–89 %	2,2	6,0	1,1
90–100 %	77,1	81,9	72,4

Pateikti duomenys rodo, kad dviejų kūrinių atveju, skaitytojų dalis, užbaigusių skaitymą kiekviename iš septynių „žingsnių“, yra artima, tačiau tam tikra išimtimi tampa novelės „Panelė Fifi“ duomenys, rodantys, kad ją skaityti pabaigė didžiausia skaitymą pradėjusių mokinių dalis (81,9 %). Vis dėlto pažymėtina, kad dėl nedidelio šią novelę skaityti pasirinkusių mokinių skaičiaus,

šio kūrinio skaitytojų duomenis reikėtų vertinti kitų duomenų kontekste, o jų SSSA elgsenos ir motyvacijos duomenys nefiksuoja ženkliai aukštesnių šį kūrinį perskaičiusių skaitytojų rezultatų (toliau – tekste). Įdomu pastebėti ir tai, kad visų trijų kūrinių atveju, skaitymą 15,0–89,0 proc. dalyje baigusių skaitytojų yra mažai ir kiekviename šią grupę sudarančiame „žingsnyje“ baigiančių skaityti skaitytojų dalis tik retai kada viršija 2 proc.

Gauti duomenys leidžia daryti išvadą, kad skaitytojų SSSA elgsena, pasireiškianti pirminio teksto skaitymu SSSA platformoje, visų skaitytų kūrinių atveju yra beveik identiška. Daugiausia skaitytojų „netenkama“ vos pradėjus skaityti kūrinį ir prieš pasiekiant 15,0–20,0 proc. skaitomo teksto apimties. Peržengus šią ribą, tik nedidelė skaitytojų dalis nebaigia skaityti kūrinio iki pabaigos (vidutiniškai 5,0–7,0 proc.). Pradėję skaityti kūrinį, iki pabaigos jį perskaito apie 75,0 proc. visų skaitytojų.

Įdomūs duomenys išryškėja palyginus vaikinų ir merginų skaitymo ypatumus, ryškiausiai pasireiškiančius vertinant visą kūrinį perskaičiusių mokiinių dalį. Visą kūrinį perskaičiusių merginų dalis viršija visą kūrinį perskaičiusių vaikinų dalį. Išskyrus novelę „Panelė Fifi“, skirtumas svyruoja tarp 9,0–15,0 proc.

5 lentelė. Visą kūrinį perskaičiusių SSSA veiklos dalyvių pasiskirstymas, atsižvelgiant į lytį

Lytis	„Apie kaltę“ (%)	„Panelė Fifi“ (%)	„Kai nebenori valgyti“ (%)
Vaikinai	42,4	39,7	43,4
Merginos	57,6	60,3	56,6

4.2.1.2. Komunikacijos raštu apimtis

SSSA veiklos dalyvių SSSA elgseną įvertinus perskaityto pirminio teksto apimties aspektu, skaitytojų SSSA elgsena analizuota vertinant komunikacijos raštu SSSA platformoje apimtį. Remiantis teorinėje dalyje nurodytais pagrindais, kad motyvacija veiklai yra siejama su jos pasireiškimu tam tikra elgsena, manome, kad komunikacijos raštu apimtys leidžia daryti išvadas apie skaitytojų motyvacijos lygį.

Šiame analizės etape buvo siekiama nustatyti skaitytojų, dalyvavusių SSSA veikloje:

- dali,
- komunikavimo raštu apimtį.

Tyrimo metu surinkti SSSA elgsenos duomenys suklasifikuoti į tris grupes:

- a) „neskaitė“ kūrinio (skaitytojai susikūrė paskyras SSSA platformoje, tačiau skaityti nepradėjo),
- b) „skaitė, bet nekomentavo“ (skaitytojai skaitė tekstą, bet jo nekomentavo),
- c) „skaitė ir komentavo“ (skaitytojai skaitė tekstą ir jį komentavo).

Kaip ir ankstesniame poskyryje, laikomės nuomonės, kad duomenis svarbu analizuoti ne tik vertinant bendrą SSSA veikloje dalyvavusių mokinių skaičių, bet ir atliekant tik skaitymo veiklą inicijavusių mokinių duomenų analizę, t. y. į analizę neįtraukiant skaitymo veiklos neinicijavusių mokinių duomenų. Šie duomenys pateikiami 6 lentelės apatinėje eilutėje.

6 lentelė. SSSA veiklos dalyvių pasiskirstymas, atsižvelgiant į skaitymo veiklą

SSSA veiklos pobūdis	„Apie kalnę“ (%)	„Panelė Fifi“ (%)	„Kai nebenori valgyti“ (%)
Neskaitė	21,8	28,4	32,0
Skaitė, bet nekomentavo	20,4	21,5	14,0
Skaitė ir komentavo (visa imtis)	57,8	50,1	54,0
Skaitė ir komentavo (tik skaičiusieji)	73,9	69,8	79,0

Gauti duomenys rodo, kad kūrinį skaičiusių, bet jo nekomentavusių skaitytojų dalis svyruoja tarp 14,0 proc. ir 20,4 proc., skaičiusių ir komentavusių – tarp 50,1 proc. ir 57,8 proc.

Iš vertinimo imties eliminavus kūrinį neskačiusius SSSA veiklos dalyvius, matyti, kad dviejų SSSA elgseną apibūdinančių veiklos formų duomenys – kūrinį iki pabaigos perskačiusių ir kūrinį komentuojančių skaitytojų skaičiai – yra gana artimi. Kūrinį komentuojančių skaitytojų yra šiek tiek mažiau negu visą kūrinį perskačiusių skaitytojų (išskyrus kūrinio „Kai nebenori valgyti“ duomenis). Apskritai, komentuojančių skaitytojų dalį galima laikyti labai didele, tačiau, vertinant šiuos duomenis, būtina atsižvelgti, kad SSSA veikla vyksta literatūros pamokų kontekste, o viena iš SSSA veiklos sąlygų – aptarti mokytojo pasiūlytas temas arba atsakyti į klausimus.

7 lentelė. Kūrinį skaičiusių ir komentavusių bei kūrinį iki pabaigos perskačiusių skaitytojų procentinių dalių palyginimas

SSSA elgsena	„Apie kalnę“ (%)	„Panelė Fifi“ (%)	„Kai nebenori valgyti“ (%)
Skaitė ir komentavo	73,9	69,8	79,0
Perskaitė 90–100 %	77,1	81,9	72,1

Kitame duomenų analizės etape nustatyta SSSA veiklos dalyvių komunikavimo raštu apimtis, vertinta pagal:

- vieno skaitytojo parašytą komentarų skaičių,
- vidutinę vieno komentaro apimtį spaudos ženklais,
- vidutinę vieno komentaro apimtį.

Gauti rezultatai pasiskirstė taip:

8 lentelė. SSSA dalyvių veiklos intensyvumo duomenys (vieno komunikavimo raštu veikloje dalyvavusio skaitytojo)

SSSA veiklos duomenys	„Apie kaltę“ (n = 226)	„Panelė Fifi“ (n = 58)	„Kai nebenori valgyti“ (n = 140)
Bendra komunikavimo raštu apimtis	172 687	39 679	167 845
Vidutinis skaitytojo komentarų skaičius	4,7	4,5	8,6
Vidutinė skaitytojo komunikavimo raštu apimtis	764	672	1 198
Vidutinis skaitytojo komentaro ilgis	157	150	138

Gauti rezultatai rodo, kad, vertinant esė „Apie kaltę“ ir vieną iš grožinės literatūros kūrinių („Panelė Fifi“), skaitytojų parašytų komentarų skaičius yra gana artimas (plg.: 4,7 ir 4,5). Atkreiptinas dėmesys, kad vidutinis vieno novelės „Kai nebenori valgyti“ skaitytojo parašytų komentarų skaičius (8,6) beveik dvigubai viršija kitus du kūrinius skaičiusių skaitytojų parašytą vidutinį komentarų skaičių. Šiek tiek mažesnis minėtą novelę skaičiusių skaitytojų vidutinis komentaro ilgis, vertinamas kartu su bendru vidutiniu komentarų skaičiumi, suponuoją didelį šį kūrinių skaičiusių mokinių SSSA veiklos intensyvumą, leidžiantį teigti, kad šį kūrinių skaičiusių skaitytojų SSSA elgsena atspindi daug didesnę motyvacijos lygį, palyginti su kitus kūrinius skaičiusiais skaitytojais. Kartu pažymėtina, kad, remiantis tiek BPNSS, tiek SWAS duomenimis, novelės „Kai nebenori valgyti“ įverčiai yra didesni už kitus kūrinius skaičiusių mokinių įverčius (detaliau žr. kituose poskyriuose). Įdomūs merginų ir vaikinų SSSA elgsenos skirtumai, atskleidžiantys, kad merginos parašo beveik du trečdalius (61,8–66,4 %) visų komentarų, vaikinai – maždaug tik vieną trečdalį (31,2–38,0 %).

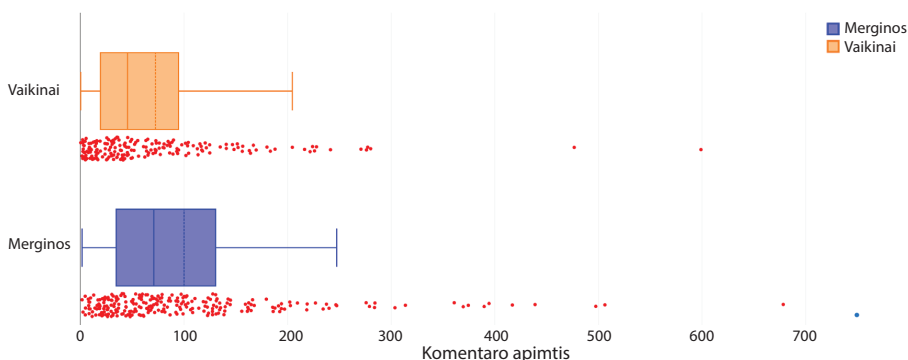
9 lentelė. Komentarų apimtys duomenys, atsižvelgiant į lytį (%)

Lytis	„Apie kaltę“ (%)	„Panelė Fifi“ (%)	„Kai nebenori valgyti“ (%)
Merginos	61,8	68,7	66,4
Vaikinai	38,0	31,2	35,7

Analizuojant komunikavimo raštu apimtis, atsižvelgiant į lytį, išryškėja vaikinų ir merginų komunikavimo ypatumai, rodantys intensyvesnę merginų komunikaciją. Vertinant merginų rezultatus, matyti daug aukštesnis pirmasis ir trečiasis kvartilis bei mediana. Vienintelis šiek tiek artimesnis rodiklis yra susijęs su vieno asmens parašyta maksimalia komunikacijos raštu apimtimi. Ilgiausias merginos parašyto komentaro ilgis – 6 783 spaudos ženklai, vaikinų – 5 989 spaudos ženklai. Abu komentarus, laikytinus išskirtimis, parašė novelės „Kai nebenori valgyti“ skaitytojai.

10 lentelė. Komentarų apimties duomenys, atsižvelgiant į lytį (%)

Grupės	Merginos	Vaikinai
Imties dydis (<i>n</i>)	246	186
Q1	346	194
Mediana	709	455
Q3	1 306	948
Vidurkis	1 000	725
Asimetrijos koeficientas	2,3	2,8



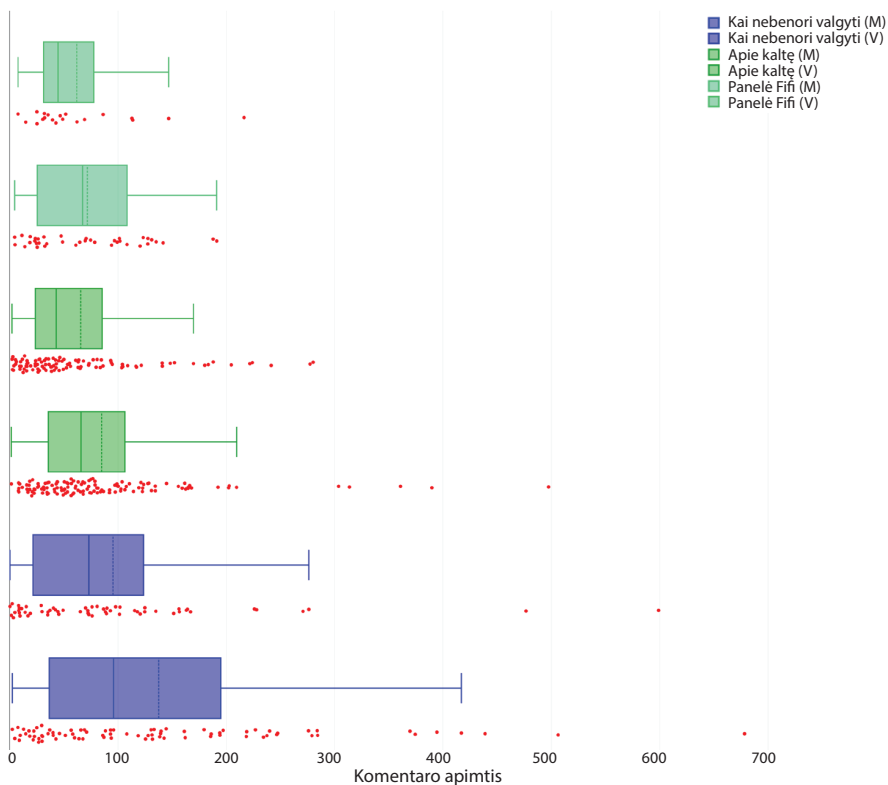
3 pav. Komentarų apimtis, atsižvelgiant į lytį (visi kūriniai)

Atsikartojančių ryškių skirtumų matyti ir vertinant individualius kūrinius. Vienintelis nesutapimas pastebimas kūrinio „Panelė Fifi“ pirmojo kvartilio atveju, nors dėl nedidelio šį kūrinį skaityti pasirinkusių asmenų skaičiaus šio kūrinio duomenis reikėtų vertinti atsargiai. Atkreiptinas dėmesys ir į kūrinių „Apie kalnę“ ir „Kai nebenori valgyti“ skirtumus. Merginų komunikacijos raštu apimties skirtumas, vertinamas pagal medianos dydį, sudaro 31,4 proc., vaikinų – 40,0 proc.

11 lentelė. Komentarų apimtis, atsižvelgiant į lytį ir individualius kūrinius

	„Apie kalnę“		„Panelė Fifi“		„Kai nebenori valgyti“	
Lytis	vaikinai	merginos	vaikinai	merginos	vaikinai	merginos
Imties dydis (<i>n</i>)	100	126	20	38	59	81
Q1	238	358	314	255	241,5	371
Mediana	431	659	447,5	673	731	960
Q3	854,5	1 064	775	1 084	1 226,5	1 941
Vidurkis	656,1	849,8	620,5	715,5	954,6	1 367,8
Asimetrijos koeficientas	1,6	2,5	1,7	–0,5	2,6	1,6

Komunikavimo raštu apimtis pagal lytį ir individualius kūrinius



4 pav. Komentarų apimtis, atsižvelgiant į lytį ir individualius kūrinius (vizualizavimas)

4.2.1.3. Komunikacijos raštu pobūdis

Teorinėje dalyje aptarėme, kad SSSA atveju ryšio su kitais asmenimis motyvacinio poreikio tenkinimas gali įgyti dvi formas. Pirmiausia, kai skaitymo socialumas randasi kartu su kitais skaitytojais tikslingai dalyvaujant SSSA veikloje. Antruoju atveju, kai dalyvaudamas SSSA veikloje, skaitytojas siekia tarpasmeninio pobūdžio tikslų, tiesiogiai nesusijusių su literatūros kūrinium.

Turinio analizė atskleidė, kad tarpasmeninio pobūdžio komentarai sudaro tik kiek mažiau negu 2,0 proc. visų komentarų (41 iš 2 571). Iš jų – 11 komentarų yra tik jausmaženkliai, 30 – tarpasmeninio pobūdžio komentarai raštu.

Įdomu tai, kad tokių tarpasmeninio pobūdžio komentarų apimtis yra gero- kai trumpesnė už statistinį vieno komentaro vidutinį ilgį – sudaro 13,6 spaudos ženklų (neskaičiuojant tarpų). 9 komentarai – vieno žodžio, 6 – dviejų žodžių, likę – ilgesni.

Tarpasmeninio pobūdžio komentarus rašė 12 vaikinių ir tik 1 mergina (iš 186 vaikinių ir 246 merginų, rašiusių komentarus). Vaikiniai parašė 25 komentarus, mergina – 1. Tik tarpasmeninio pobūdžio komentarus rašė vienas dalyvis (vaikinas).

Komentarų pobūdį leidžia suvokti šie pavyzdžiai (pateikti būdingiausių tipų komentarai (komentarų kalba netaisyta):

Socialinio (tarpasmeninio) pobūdžio komentarai:

Skaitytojas 138167: *Joa, Ką tu?; Apšilinėju skaitydamas; Labas.*

Kai kurie komentarai parašyti anglų kalba arba įterpiant angliškus žodžius:

Skaitytojas ID137453: *Big brain; Daug, nes tu big brain.*

Skaitytoja ID138087 001: *Iki, buvo malonu ir naudinga padiskutuoti:D.*

Tiksliniai komentarai:

Skaitytoja ID 91672: *Kažkas merginą gali pamilti tik dėl to, ką ji gali suteikti, o kažkas pamils ją pačią.*

Skaitytojas ID 133660: *Pardavėja nenorėjo rizikuoti savo verslu tai ir nepardavė silkui. Nes žinojo jei parduos silkes gali prarasti viską. Bet atrodo, kad pardavėja jautėsi blogai nepardavus silkui.*

Sutinka su teiginiu ir jį pratęsia:

Skaitytoja 128712: *Sutinku su tavim Orinta, kad šiais laikais atsiranda vis daugiau šmeižimo tarpusavyje, bet tai ir parodo lietuvių dabartines psichologines problemas. Ir manau, kad dėl tokios tautos problemos yra kažkiek kalta ir mūsų valdžia, kuri priima įstatymus piliečių nenaudon. Ir iš to galima pasakyti, kad kai kurie iš klaidų nesimoko.*

Skaitytoja 136644: *Pritariu Augustinui, nes prisiemusi kalte jautiesi dvipusisškai, bet tai nėra labai sąžininga.*

Sutinka su teiginiu:

Skaitytojas 137258: *Labai isami izvalga*

Skaitytojas 133659: *Taip, pritariu*

12 lentelė. SSSA komentarų raštu pasiskirstymas pagal tipą

	Komentarų skaičius	Dalis
Pritaria kitų skaitytojų mintims		
Sutinka	86	
Sutinka su teiginiu, jausmaženklis	2	
Tarpinė suma	88	3 %
Socialinio pobūdžio komentarai		
Jausmaženklis	11	
Asmeninio ir socialinio pobūdžio komentaras	30	
Tarpinė suma	41	2 %
Tikslinio pobūdžio komentarai		
Tikslinis komentaras ir jausmaženklis	3	
Tikslinis komentaras	2 111	
Sutinka su teiginiu ir jį pratęsia	318	
Sutinka su teiginiu, jį pratęsia, jausmaženklis	2	
Tarpinė suma	2 424	95 %
Iš viso:	2 571	100 %

Kiekybinės ir turinio analizės duomenys leidžia daryti išvadą, kad ryšio su kitais asmenimis motyvacinio poreikio tenkinimas, vykdant tarpasmeninio pobūdžio komunikaciją raštu SSSA platformoje, skaitytojams mažai aktualus. Skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumas koncentruojamas į komunikaciją, tikslingai nukreiptą rašant tikslinius, t. y. su literatūros kūrinio analize susijusius, komentarus.

4.2.1.4. Poskyrio apibendrinimas

1. Skaitytojų SSSA elgsenos modelis, vertinant pagal SSSA platformoje skaitomų literatūros kūrinių apimtį, visų kūrinių atveju yra panašus. Kūrinio teksto neskaityti arba anksti jį baigia skaityti 33,9–45,5 proc. visų SSSA veiklos dalyvių. Visą kūrinį perskaičiusių mokinių dalis svyruoja nuo 49,1 proc. iki 59,5 proc. Skaitytojų SSSA elgsena rodo, kad beveik pusė visų skaitytojų nėra motyvuoti dalyvauti SSSA veikloje arba jiems trūksta mokytojo paskatinimo.

2. Eliminavus skaitytojus, kurie susikuria paskyrą SSSA aplinkoje, tačiau kūrinio nepradeda skaityti, kūrinius perskaičiusių skaitytojų dalis supanašėja ir (išskyrus kai kurias išimtis) svyruoja tarp 72,4 proc. ir 77,1 proc. Skaitytojų SSSA elgsenos rodikliai rodo, kad trijų ketvirtadalių skaityti pradėjusių skaitytojų motyvacijos lygis leidžia šiems skaitytojams baigti skaitymo veiklą.
3. Į komunikaciją raštu SSSA platformoje įsitraukia 54,0–57,8 proc. visų skaitytojų. Eliminavus skaitytojus, kurie susikuria paskyrą SSSA aplinkoje, tačiau taip ir nepradeda skaityti, raštu komunikuoja 69,8–79,0 proc. skaitytojų. Šis rodiklis yra artimas kūrinį iki pabaigos perskaičiusių skaitytojų skaičiui.
4. Atsižvelgiant į vieno vidutinio komentaro ilgį, galima teigti, kad komentaram, rašomi SSSA platformoje, yra panašaus ilgio (138–157 spaudos ženklų, neskaičiuojant tarpų), tačiau, priklausomai nuo kūrinio, SSSA elgsena, pasireiškianti skirtingu rašytinės komunikacijos intensyvumo lygiu, matuojamu vieno skaitytojo vidutiniškai parašomu komentarų skaičiumi, gali skirtis beveik dvigubai. Taigi tam tikri kūriniai (nors ir panašūs pagal kitus parametrus) pasižymi savybe suaktyvinti skaitytojo SSSA elgseną. Tai liudija ir didesnę situacinę skaitytojo motyvaciją skaityti konkretų kūrinį.
5. Rašytinės komunikacijos naudojimas tarpasmeninio pobūdžio poreikiams tenkinti SSSA aplinkoje yra minimalus (sudaro tik apie 2 % bendro komentarų skaičiaus). Tai suponuoja, kad literatūros pamokų kontekste SSSA suteikiamos komunikacinės priemonės (SSSA platforma) yra naudojamos tikslingai, t. y. analizuoti literatūros kūriniiui.
6. Atsižvelgiant į visus analizuotus parametrus, t. y. perskaityto teksto ir komunikacijos raštu apimtį, galima teigti, kad merginų SSSA elgsenai būdingas didesnis intensyvumas, palyginti su vaikinų SSSA elgsena.

4.2.2. Motyvacijos tyrimo (BPNSS) rezultatų analizė

Atlikus SSSA veiklos dalyvių elgsenos analizę, kitame duomenų analizės etape analizuota:

- a) skaitytojų motyvacijos duomenys,
- b) skaitytojo motyvacinių poreikių struktūra.

Atsižvelgiant į ankstesniame etape surinktus skaitytojų SSSA elgsenos duomenis, tikėtasi, kad motyvacijos tyrimo duomenys patvirtins didesnę merginų motyvaciją; rodys didesnę skaitytojų, skaičiusių novelę „Kai nebenori valgyti“, motyvaciją; leis patikslinti pirmines išvadas, susijusias su skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumo aspektais.

4.2.2.1. Apibendrinti motyvacijos tyrimo rezultatai

Septynių balų Likerto skalės motyvaciją matuojančio instrumento (BPNSS) vidurkis, gautas sujungus visus kūrinius skaičiusių skaitytojų duomenis, yra 4,7. Skirtumai tarp skirtingus kūrinius skaičiusių skaitytojų grupių yra nedideli (didžiausias siekia 0,3 balo (6,8 %)).

13 lentelė. Skaitytojų motyvacijos rodiklis, atsižvelgiant į skaitytus kūrinius

BPNSS vidurkis (n = 464)	„Apie kaltę“	„Panelė Fifi“	„Kai nebenori valgyti“
Įvertis	4,6	4,5	4,8

Kadangi BPNSS klausimynas pildytas tyrimo pabaigoje, t. y. perskaičius tekstus, įvertinus SWAS instrumente pateikiamus teiginius ir atlikus skirtas užduotis, darytina prielaida, kad šį klausimyną pildė labiausiai motyvuota mokinių grupė. Galbūt todėl tiek grožinius tekstus, tiek publicistinių tekstų skaičiusių mokinių motyvaciją matuojantys duomenys iš esmės vienodi (to negalima pasakyti apie skaitytojų SSSA elgseną ir kūrinių įtraukumo vertinimą). Nepaisant to, kad BPNSS duomenys skiriasi nedaug, pastebima, kad skaičiusieji novelę „Kai nebenori valgyti“ savo motyvaciją vertino aukščiausiai. Kitų dviejų kūrinių skaitytojų vertinimai gana artimi: vienu atveju skirtumas sudaro 6,8 proc., kitu – 4,3 proc. Skirtumas tarp panašius įverčius gavusių kūrinių – 2,4 proc.

Gautus duomenis vertinant kartu su SSSA elgsenos duomenimis, galima teigti, kad nors BPNSS duomenys ir rodo didesnę skaitytojų, skaičiusių novelę „Kai nebenori valgyti“ motyvaciją, vis dėlto tai neleidžia prognozuoti tokio ryškaus SSSA elgsenos skirtumo, koks buvo atskleistas ankstesniame tyrimo etape, kai novelės „Kai nebenori valgyti“ skaitytojų komentarų skaičiaus vidurkis beveik dvigubai viršijo kitus kūrinius skaičiusių skaitytojų komentarų vidurkį.

4.2.2.2. Motyvacijos instrumentą sudarančių subskalių analizė

Apibendrinus turimus duomenis, gauti šie BPNSS skalės ir subskalių rodikliai, atsižvelgiant į atskirus kūrinius:

14 lentelė. BPNSS skalės ir subskalių vidurkiai, atsižvelgiant į kūrinius ir teksto rūšis

Subskalė	Subskalės vidurkis	„Apie kaltę“	„Panelė Fifi“	„Kai nebenori valgyti“
Autonomija	4,8	4,8	4,6	5,0
Kompetencija	4,7	4,6	4,4	4,7
Ryšys	4,5	4,5	4,5	4,8
BPNSS skalės vidurkis	4,7	4,6	4,5	4,8

Kaip matyti, visais atvejais subskalių vertinimas išsidėstė beveik **identiška** eilės tvarka, t. y., nepriklausomai nuo skaityto kūrinio, daugiausia balų skirta autonomijos, tada kompetencijos ir ryšio subskalėms.

Nepaisant nedidelių skirtumų, galima teigti, kad tiek publicistinio, tiek grožinių kūrinių atveju skalių rezultatai tarpusavyje pasiskirstė proporcingai. Tai leidžia teigti, kad, vykstant SSSA veiklai, nė vieno asmens motyvacinio poreikio negalima įvardyti kaip dominuojančio. Apsisprendimo teorijoje nurodoma, kad bazinių asmens poreikių tenkinimo požiūriu visi trys baziniai asmens poreikiai turėtų būti tenkinami tolygiai (Ryan ir Deci, 2000), todėl galima manyti, kad tyrimo rezultatai, nerodantys ženklaus vieno ar dviejų poreikių dominavimo, patvirtina šį teiginį ir rodo, kad skaitant skaitmeninėje socialinio skaitymo aplinkoje asmens bazinių poreikių tenkinimas vyko proporcingai.

Subskales lyginant pagal jų svorį viena kitos atžvilgiu kūrinių skaičių grupių viduje, matyti, kad publicistinių tekstų skaičių grupės atveju didžiausias skirtumas fiksuotas tarp autonomijos ir ryšio subskalių įverčių (sudaro 0,3 balo (6,5 %)). Identiška padėtis fiksuota ir grožinių kūrinių atveju, kur didžiausias skirtumas nustatytas tarp autonomijos ir ryšio subskalių įverčių („Kai nebenori valgyti“ – 3,9 %, „Panelė Fifi“ – 2,2 %).

4.2.2.3. Tyrimo duomenų įverčių dažnumo, modų ir medianų duomenys

Tyrimo duomenų analizė rodo, kad visų kūrinių atveju medianos dydis yra 5. Analizuojant modą, pastebima skirtumų tiek vertinant individualius kūrinius, tiek merginų ir vaikinų rodiklius.

15 lentelė. Įverčių dažnumo, modų, medianų ir vidurkių duomenys

Įvertis	„Apie kaltę“		„Panelė Fifi“		„Kai nebenori valgyti“	
	dažnumas	%	dažnumas	%	dažnumas	%
1	291	5,5	107	6,4	127	4,5
2	348	6,6	131	7,9	171	6,0
3	589	11,1	198	11,9	299	10,6
4	1 141	21,6	367	22,1	508	18,0
5	1 052	19,9	281	16,9	532	18,9
6	891	16,9	300	18,1	548	19,5
7	957	18,1	271	16,4	627	22,2
Vidurkis	4,6		4,5		4,8	
Moda	4		4		7	
Mediana	5		5		5	

Svarbios informacijos suteikia aukščiausius įverčius (6 ir 7) skyrusių skaitytojų duomenų pasiskirstymas. Matyti pasikartojanti tendencija, kad kūrinis „Panelė Fifi“ ir „Apie kaltę“ skaitę skaitytojai skyrė gana panašią aukščiausių balų dalį (atitinkamai 34,5 % ir 35,0 %), o aukščiausiai savo motyvaciją vertino skaitytojai, skaitę kūrinį „Kai nebenori valgyti“ (41,7 %) (didesnė ši kūrinį skaičiusių skaitytojų dalis skyrė tiek 6, tiek 7 balus; bendras skirtumas, palyginti su kitais kūriniais, yra 6,7 % ir 7,2 %).

4.2.2.4. Tyrimo duomenų skirtumai, atsižvelgiant į lytį

Analizuojant duomenis ir atsižvelgiant į skaitytojų lytį, matyti, kad vaikinų vertinimo moda yra 4, merginų – 7. Tai rodo, kad, vertindami BPNSS teiginius, vaikinai dažniausiai skyrė į BPNSS įverčių skalės vidurį patenkančius 4 balus, o merginos skirdavo aukščiausią įvertį – 7 balus.

16 lentelė. Modų ir medianų duomenys, atsižvelgiant į skaitytus kūrinius

Vertinamas parametras	„Apie kaltę“	„Panelė Fifi“	„Kai nebenori valgyti“
mediana	5	5	5
vaikinai			
merginos			
moda	4	4	7
vaikinai	4	4	4
merginos	7	4	7

Papildomos informacijos suteikia aukščiausius įverčius (6 ir 7) skyrusių skaitytojų duomenų pasiskirstymas, atsižvelgiant į lytį. Duomenys rodo, kad visų kūrinių atveju vaikinų, skiriančių aukščiausius įverčius, dalis yra mažesnė negu merginų. Pastebėtina, kad dviejų kūrinių atveju, skiriant aukščiausią įvertį (7), išryškėjo didžiausi vaikinų ir merginų skirtumai. Novelės „Kai nebenori valgyti“ atveju skirtumas sudarė 11,9 proc., „Apie kaltę“ – 8,5 proc., „Panelė Fifi“ atveju reikšmingesnio skirtumo nefiksuota. Įdomu tai, kad tada, kai buvo skirtas aukščiausias įvertis 7, visų kūrinių atveju vaikinų dalis skyrėsi labai nedaug (plg.: 13,3 %, 15,7 %, 16,3 %). Panašūs rezultatai gauti ir įverčio 6 atveju (plg.: 15,5 %, 16,8 %, 18,8 %). Tai rodo didesnę vaikinų „santūrumą“ skiriant aukščiausius įverčius, o kartu ir tai, kad, vertinant duomenis iš motyvacijos perspektyvos, negalima kategoriškai rekomenduoti vieno ar kito kūrinio kaip labiau motyvuojančio vaikus.

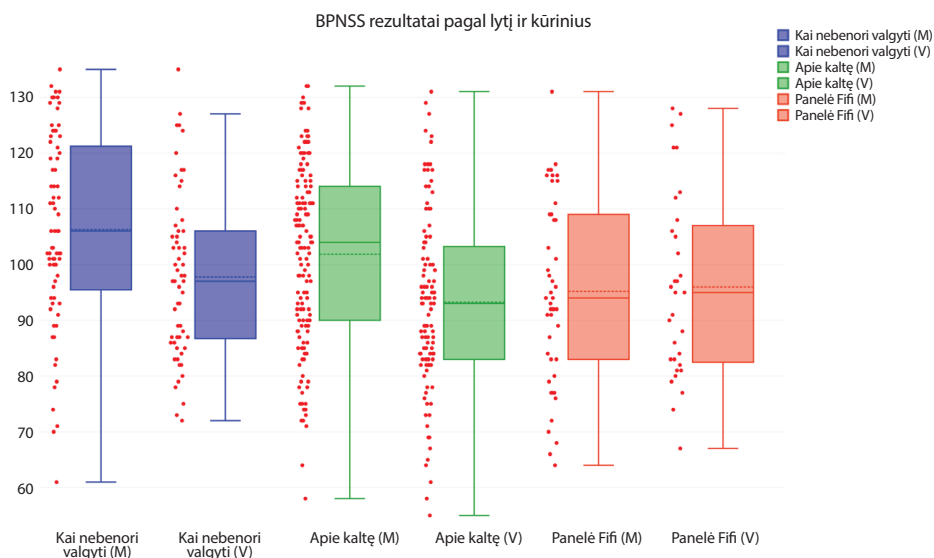
17 lentelė. Aukščiausius įverčius (6 ir 7) skyrusių skaitytojų pasiskirstymas, atsižvelgiant į literatūros kūrinius ir lytį

Balas	„Kai nebenori valgyti“ (%)		„Panelė Fifi“ (%)		„Apie kaltę“ (%)	
	merginos	vaikiniai	merginos	vaikiniai	merginos	vaikiniai
6	20,0	18,8	18,9	16,8	17,9	15,5
7	27,6	15,7	16,5	16,3	21,8	13,3
Suma	47,6	34,5	35,4	33,1	39,7	28,8

Skirtumą tarp lyčių atskleidžia ir BPNSS įverčių sumos vertinimas, atsižvelgiant į lytis ir kūrinius. Kaip ir skaitytojų SSSA elgsenos atveju, fiksuoti aukštesni merginų pirmasis ir trečiasis kvartiliai bei BPNSS įverčių mediana (įdomu tai, kad vaikinių atveju mediana beveik nesiskiria (plg.: 93, 95, 97)).

18 lentelė. BPNSS rezultatai, atsižvelgiant į lytį ir kūrinius

Lytis	„Apie kaltę“		„Panelė Fifi“		„Kai nebenori valgyti“	
	vaikiniai	merginos	vaikiniai	merginos	vaikiniai	merginos
Imties dydis (<i>n</i>)	109	142	32	47	61	73
Q1	83	90	82,5	83	87	96
Mediana	93	104	95	94	97	106
Q3	103	114	107	109	106	121
Vidurkis	93,2	101,2	95,2	96	97,7	106,2
Asimetrijos koeficientas	0,1	−0,2	0,4	0,01	−0,3	−0,3



5 pav. BPNSS rezultatai, atsižvelgiant į lytį ir kūrinius (grafinis vaizdavimas)

Kvartilių, dalinančių duomenis į keturias lygis dalis, duomenys atkreipia dėmesį tiek į kūrinių „Kai nebenori valgyti“, tiek į vaikinų ir merginų rezultatus. Trečio kvartilio duomenys rodo, kad visų kūrinių atveju didesnė merginų dalis savo motyvaciją vertino geriau nei vaikinai.

4.2.2.5. *Poskyrio apibendrinimas*

1. Tyrimo rezultatus vertinant iš asmens motyvacinių poreikių struktūros perspektyvos, matyti, kad, skaitant SSSA, asmens bazinių poreikių tenkinimas vyko tolygiai. Motyvacijos struktūroje nebuvo nustatyta, kad vieno kurio nors poreikio atžvilgiu dominuotų vienas arba du kiti poreikiai.
2. Gautus duomenis vertinant kartu su SSSA elgsenos tyrimo metu surinktais duomenimis, galima tvirtinti, kad priešingai, negu teigta iškeltoje hipotezėje (H1), ryšio su kitais asmenimis motyvacinis poreikis, pasireiškiantis skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumu, vykstant SSSA veiklai nėra tenkinamas labiau negu asmens autonomijos ir kompetencijos poreikiai. Nėgana to, ryšio su kitais asmenimis motyvacinis poreikis visais atvejais užleidžia vietą asmens kompetencijos ir autonomijos poreikiams, t. y. SSSA šiuos motyvacinius poreikius tenkina geriau.
3. Visų skaitytų kūrinių atveju BPNSS sudarančių subskalių vertinimas išsiskirstė panašiai, t. y. daugiausia balų skirta autonomijos, tada kompetencijos ir ryšio subskalėms.
4. Vertinant lyties aspektu, pažymėtina, kad, nepriklausomai nuo skaityto kūrinio, merginų, skyrusių aukščiausius įverčius (6 ir 7), dalis buvo didesnė negu vaikinų, skyrusių aukščiausius įvertinimus.
5. Vertinant individualius kūrinius, pastebėtina, kad didžiausias BPNSS įverčio vidurkis fiksuotas skaitytojams skaitant didžiausiu įtraukumu pasižymėjusią novelę „Kai nebenori valgyti“. Kitų dviejų kūrinių BPNSS įverčiai buvo artimesni vienas kitam.
6. Šioje tyrimo dalyje surinkti duomenys leidžia įžvelgti tam tikrus dėsningumus. Tiek SSSA elgsenos, tiek motyvacijos duomenys yra didžiausi kūrinio „Kai nebenori valgyti“ atveju. Kitų dviejų kūrinių tiek SSSA elgsenos, tiek motyvacijos duomenys panašesni tarpusavyje.

4.2.3. Įsitraukimo į pasakojimo pasaulį (SWAS) tyrimo analizė

Pirmais dviem tyrimo etapais nustatčius skaitytojų elgsenos ir SSSA motyvacijos ypatumus skaitant literatūros kūrinius, galima tvirtinti, kad skaitymo

socialumas mokyklos kontekste, skaitant skaitmeninėje aplinkoje, nėra dominuojantis veiksnys, lemiantis skaitytojų SSSA elgsenos, per kurią pasireiškia SSSA motyvacija, intensyvumą. Nors, vertinant BPNSS duomenis, skirtumai tarp skaitytojų motyvacijos nėra itin ženklūs, SSSA elgsena, skaitant vieną iš kūrinių, stipriai išsiskiria, t. y. skaitytojai beveik dvigubai dažniau komunika-vo raštu komentuodami kūrinį „Kai nebenori valgyti“. Teorinėje dalyje siekta pagrįsti mintį, kad skaitytojų motyvaciją ir elgseną gali veikti „skaitymo džiaugsmo“ veiksnys, lemiantis tiek skaitytojo įsitraukimą į skaitymą, tiek į veiklas, susijusias su skaitymu. Trečiame duomenų analizės etape siekta nu-statyti skaitytų kūrinių „skaitymo džiaugsmo“ lygį ir panaudoti šiuos duome-nis toliau interpretuojant skaitytojų motyvaciją ir elgseną SSSA. Šiame pos-kyryje analizuojami skaitytojo persikėlimo į pasakojimo pasaulį duomenys, surinkti taikant SWAS instrumentą.

Atsižvelgiant į analizės pobūdį ir ten, kur manyta esant reikalinga, grožinius literatūros kūrinius skaičiusių mokinių duomenys sujungiami, o grupė vadinama *Grožinių kūrinių grupė*. Analogiškai publicistinį kūrinį skaičiusių mokinių grupė vadinama *Publicistikos grupė*. Akreiptinas dėmesys, kad *Grožinių kūri-nių grupė* priklausantys mokiniai galėjo rinktis vieną iš dviejų siūlomų kūrinių, o *Publicistikos grupė* kūrinį skyrė mokytojas. Novelę „Panelė Fifi“ pasirinko skaityti 105 mokiniai (32,0 % grožinės literatūros grupėi priskirtų mokinių). Likę 223 mokiniai (67,9 %) pasirinko skaityti novelę „Kai nebenori valgyti“.

19 lentelė. Skaitytojų, užpildžiusių SWAS klausimyną, pasiskirstymas, atsižvelgiant į literatūros kūrinius ir lytį

SWAS (<i>n</i> = 581)	Publicistikos grupė	Grožinių kūrinių grupė	
	„Apie kaltę“	„Panelė Fifi“	„Kai nebenori valgyti“
Vaikinai	128	39	88
Merginos	168	50	108
Iš viso:	296	89	196

Atsižvelgiant į abiem grupėms priklausančių mokinių, užpildžiusių SWAS klausimyną, įverčių vidurkį, gautas bendras įsitraukimo į pasakojimo pasau-lį vidurkis (čia ir toliau – SWAS rodiklis) – 4,3 balo. *Publicistikos grupės* SWAS rodiklis – 4,1 balo, *Grožinių kūrinių grupės* SWAS rodiklis – 4,6 balo. Vertinant individualius kūrinius, SWAS rodiklio įverčiai išsidėstė tokia eilės tvarka: „Kai nebenori valgyti“ – 4,8 balo, „Panelė Fifi“ – 4,2 balo, „Apie kal-tę“ – 4,1 balo.

Bendrą *Grožinių kūrinių grupės* SWAS įvertį lėmė ženkliai didesnis (palyginti su kitais kūrinių) vieno iš kūrinių („Kai nebenori valgyti“) SWAS rodiklis, tuo tarpu novelės „Panelė Fifi“ ir esė „Apie kaltę“ rezultatai panašesni tarpusavyje. Tai dar kartą patvirtina kituose tyrimo etapuose pastebėtą šių kūrinių vertinimo rodiklių panašumą.

Įverčių skirtumas tarp sujungtų *Grožinių kūrinių* (4,6) ir *Publicistikos* (4,13) *grupių* SWAS rodiklių – 0,5 balo (10,9 %). Tyrimo duomenys rodo, kad bendrą aukštesnę *Grožinių kūrinių grupės* skaitytų kūrinių SWAS rodiklį lėmė dviejų subskalių įverčiai, t. y. skirtumas tarp *Grožinių kūrinių* (5,3) ir *Publicistikos* (4,4) *grupių* duomenų mentalinių vaizdinių skalės, sudarantis 0,92 balo (17,3 %), ir skirtumas dėmesio subskalės atveju, sudarantis 0,73 balo (14,5 %) (plg.: 4,2 ir 5,0). Reikia atkreipti dėmesį, kad vienintelės persikėlimo subskalės atveju visų kūrinių rezultatai yra artimiausi, o kartu ir žemiausi (plg.: 3,5; 3,5; 3,6 balo), palyginti su kitomis subskalėmis. Tai galima sieti su, manytina, itin aukštais reikalavimais, keliamais persikėlimui į kūrinio pasaulį, tai atspindi SWAS teiginių formuluotės. Tokiems teiginiams priskirtume bent du iš penkių teiginių, pavyzdžiui: (a) *Pasakojimo pasaulis kartais rodėsi esąs arčiau nei mane supantis pasaulis*; (b) *Kadangi visas mano dėmesys buvo sutelktas į pasakojimą, kartais rodėsi, kad negalėčiau egzistuoti atskirai be skaitomo pasakojimo*.

20 lentelė. SWAS subskalių vidurkiai, atsižvelgiant į skaitytus kūrinius

	Publicistikos grupė	Grožinių kūrinių grupė	
Subskalė	„Apie kaltę“	„Panelė Fifi“	„Kai nebenori valgyti“
Dėmesys	4,2	4,6	5,1
Persikėlimas	3,5	3,5	3,6
Emocinis įsitraukimas	4,3	4,0	5,1
Mentaliniai vaizdiniai	4,4	4,8	5,5
Bendras kūrinio vidurkis	4,1	4,2	4,8

Gauti rezultatai atitinka mokslinėje literatūroje išsakomą mintį, kad skaitytojus labiau įtraukia grožinei literatūrai, o ne publicistikai priskiriami kūriniai (Green ir Brock, 2000). Vis dėlto pastebėta, kad disertacinio tyrimo atveju didesnę bendrą SWAS rodiklį lėmė ne persikėlimo efektyvumas, o aukštas dėmesio sutelkimo, emocinio įsitraukimo ir mentalinių vaizdinių rodiklių lygis.

Iš duomenų matyti, kad „Panelė Fifi“ SWAS skalės duomenys buvo artimi publicistinio žanro kūrinio duomenims. Tai leidžia teigti, kad vien priklausymas grožinės literatūros žanrui negarantuoja aukšto skaitytojų įsitraukimo lygio.

Nustatyta, kad, SWAS subskalių įverčiams išsidėsčius tokia pat tvarka (išskyrus novelės „Panelė Fifi“ atveju), dėmesio ir emocinio įsitraukimo subskalių duomenys faktiškai sutampa (plg.: „Apie kaltę“ – 4,29 ir 4,36; „Kai nebenori valgyti“ – 5,18 ir 5,18), tačiau, lyginant šiuos kūrinius tarpusavyje, jie smarkiai skiriasi (pvz.: dėmesio sutelkimo subskalės atveju skirtumas tarp skirtingų kūrinių siekia net 17,2 %, emocinio įsitraukimo – 15,9 %, mentalinių vaizdinių – 20,8 %). Kartu interpretuojami šie duomenys leidžia daryti išvadą, kad skirtumus tarp skirtingų kūrinių vertinimo labiausiai lemia tai, kas vadinama „kūrinio įtraukumo kokybe“, t. y. literatūrinės kūrinio savybės, suaktyvinančios skaitytojo dėmesį, emocinį įsitraukimą, persikėlimą ir mentalinių vaizdinių kūrimą, ir skaitytojų poreikių atliepimas.

21 lentelė. SWAS įverčių pasiskirstymas, atsižvelgiant į skaitytus kūrinius

Balas	Publicistikos grupė		Grožinių kūrinių grupė					
	„Apie kaltę“		Bendras tyrimo grupės		„Panelė Fifi“		„Kai nebenori valgyti“	
	dažnumas	%	skaičius	%	skaičius	%	skaičius	%
1	496	9,2	347	6,7	136	8,4	211	5,9
2	615	11,5	413	8,0	167	10,4	246	6,9
3	826	15,4	632	12,3	233	14,5	399	11,3
4	1 001	18,7	846	16,4	320	19,9	526	14,9
5	1 069	20,0	982	19,1	334	20,8	648	18,3
6	828	15,4	929	18,1	241	15,0	688	19,5
7	511	9,5	981	19,2	171	10,6	810	20,9
Vidurkis	4,1		4,6		4,2		4,8	
Moda	5		5		5		7	
Mediana	4		5		4		5	

Papildomos informacijos apie skaitytų kūrinių specifiką suteikia vidurkių, modos, medianų ir įverčių dažnumo pasiskirstymo duomenys. Novelės „Kai nebenori valgyti“ modos duomenys rodo, kad, vertindami skirtingus skaityto kūrinio aspektus, mokiniai dažniausiai skirdavo aukščiausią balą (plg.: 7 balai sudaro 20,9 proc. (810 kartų), 6 balai skirti 19,5 proc. atvejų (668 kartus). Vertinant Guy de Maupassanto novelę „Panelė Fifi“, 7 balai skirti 10,6 proc.

atvejų (171 kartas), 6 balai – 15,0 proc. atvejų (241 kartas). D. Saukos esė „Apie kaltę“ 7 balais vertinta 9,5 proc. atvejų, 6 balais – 15,4 proc. atvejų. Duomenys rodo gerokai didesnę novelės „Kai nebenori valgyti“ įtraukumą – skirtingus šio kūrinio aspektus didžiausiu įverčiu (7) mokiniai įvertino beveik tiek pat kartų, kiek kitų kūrinių atveju buvo skirti abu aukščiausi įverčiai (7 ir 6). Atliekant SSSA motyvacijos ir elgsenos tyrimą, gauti duomenys leis atsakyti į klausimus, susijusius su skaitytojų SSSA elgsena ir motyvacija, skaitant skirtingu skaitymo džiaugsmo lygiu pasižyminčius kūrinius.

Kaip matyti iš pateiktų duomenų, *Grožinių kūrinių grupės* mokiniai dažniausiai skyrė 7 balų įvertį (981 kartas). Pažymėtina, kad šį balą beveik du kartus dažniau skyrė skačiusieji kūrinį „Kai nebenori valgyti“ (20,9 vs. 10,6 % ir 9,5 %). Kitų įverčių skirtumas svyruoja tarp 2,4 proc. ir 5,0 proc. Aukščiausių balų, t. y. sumuojant tiek 7, tiek 6, skirtumas taip pat gana akivaizdus (plg.: 25,0 %, 25,7 %, 40,4 %). Tyrimo kontekste tai reiškia, kad didesnę *Grožinių kūrinių grupės* tekstų įtraukumą (lyginant su *Publicistikos grupės* skaitytu tekstu) lėmė novelė „Kai nebenori valgyti“. Nors kūrinio „Panelė Fifi“ SWAS rodiklis (4,21 balo) sumažino *Publicistikos grupės* (4,64) ir *Grožinių kūrinių grupės* (4,13) SWAS rodiklių skirtumą, galima manyti, kad skirtumo tarp *Publicistikos grupės* priskirtų tekstų išryškėjimas net naudingas – tai suteikė išsamesnį vaizdą apie skaitytojų SSSA elgsenos ir motyvacijos priklausomybę nuo tai pačiai grožinės literatūros kategorijai priskiriamų, tačiau skirtingu įtraukumo laipsniu pasižyminčių kūrinių (plačiau žr. ankstesnį poskyrį).

4.2.3.1. Vaikinių ir merginų SWAS rodiklių skirtumai

Atsižvelgiant į skaitytojų lytį, SWAS rodikliai pasiskirsto taip:

- vaikinių – 4,5,
- merginų – 4,8.

Įverčių skirtumas – 0,3 (6,8 %).

Visų SWAS subskalių atveju merginų įverčių vidurkis viršija vaikinių įverčių vidurkį ir pasiskirsto taip:

22 lentelė. SWAS subskalių įverčiai ir skirtumai, atsižvelgiant į lytį

SWAS subskalės pavadinimas	Vaikinai	Merginos	Skirtumas balais	Skirtumas (%)
Mentaliniai vaizdiniai	4,6	5,0	0,4	9,4
Dėmesys	4,7	4,8	0,5	10,4
Emocinis įsitraukimas	4,2	4,8	0,5	11,4
Persikėlimas	3,4	3,7	0,3	9,0

Gauti rezultatai leidžia daryti išvadą, kad merginos skaitė kūrinis labiau sukaupę dėmesį, joms geriau pavyko persikelti į skaitymo pasaulį, susikurti mentalinius vaizdinius ir įsitraukti į skaitomą kūrinį emociškai. Visų teiginių, išskyrus vieną (7 teiginys), atveju merginų įverčiai buvo didesni negu vaikinių. Didžiausiais skirtumais pasižymėję atskirų subskalių teiginiai iliustruoja vaikinių ir merginų vertinimo skirtynes, kurios yra:

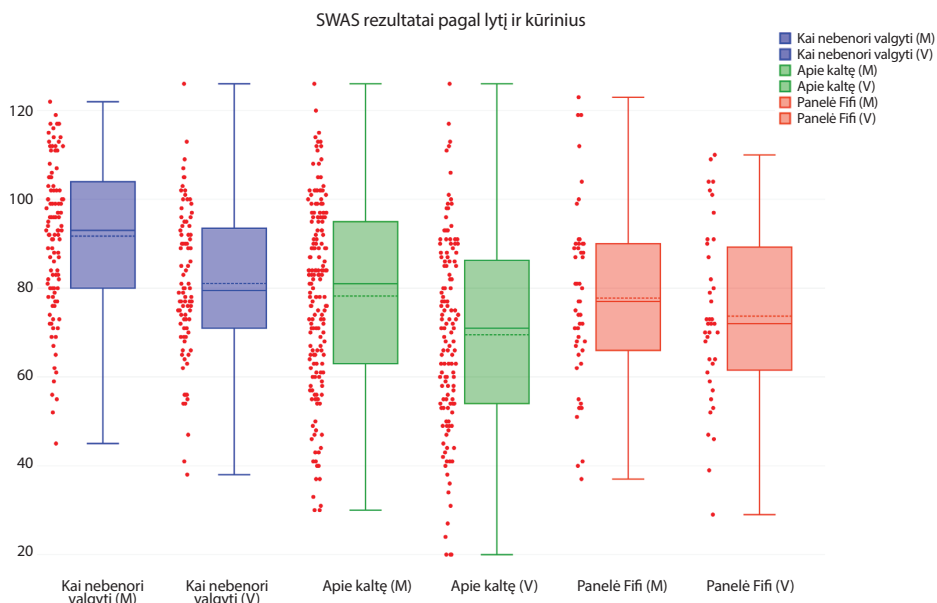
- a) didesnis susikaupimas skaitant, pasireiškęs supančio pasaulio užmiršimu (skirtumas – 0,67 balo (15,1 %), 5 teiginys);
- b) pojūtis, tarsi pasakojimo pasaulyje buvo keliauta (skirtumas – 0,613 balo (13,9 %), 9 teiginys);
- c) didesnis jaudinimasis dėl pasakojimo įvykių (skirtumas – 1,10 balo (20,7 %), 15 teiginys);
- d) skaitant pasakojimą atrodo, kad pasakojimo įvykiai vyksta priešais skaitytojų akis (skirtumas – 0,56 balo (11,7 %), 17 teiginys).

Skirtumą tarp lyčių atskleidžia ir SWAS įverčių sumos vertinimas, atsižvelgiant į lytis ir kūrinius. Kaip ir skaitytojų SSSA elgsenos ir motyvacijos atveju, fiksuoti aukštesni merginų pirmasis ir trečiasis kvartilai bei aukštesnė įverčių mediana. Nesutapimas pastebimas vertinant novelės „Panelė Fifi“ duomenis, nors dėl nedidelio ši kūrinį skaityti pasirinkusių asmenų skaičiaus šio kūrinio duomenis reikėtų vertinti rezervuotai.

23 lentelė. SWAS rezultatai, atsižvelgiant į lytį ir kūrinius

	„Apie kalnę“		„Panelė Fifi“		„Kai nebenori valgyti“	
Lytis	vaikiniai	merginos	vaikiniai	merginos	vaikiniai	merginos
Imties dydis (<i>n</i>)	129	168	39	50	88	108
Q1	54	63	66	62	71	80
Mediana	71	81	71	77	79,5	93
Q3	86	95	90	88,5	93,5	104
Vidurkis	69,4	78,1	77,7	73,1	81	91,7
Asimetrijos koeficientas	–0,04	–0,26	0,15	0,03	–0,12	0,43

Lygindami BNPSS, SWAS ir SSSA elgsenos medianų duomenis pastebime, kad visų kūrinių atveju vaikinių mediana yra gana panaši (išskyrus kūrinio „Kai nebenori valgyti“ įvertį) (plg.: SWAS: 71, 71, 79,5; BPNSS: 93, 95, 97; SSSA elgsena (matuota vidutine vieno komentaro apimtimi spaudos ženkais): 431, 447,5, 731. Išskirtina tai, kad SSSA elgsenos duomenys rodo, jog



6 pav. SWAS rezultatai, atsižvelgiant į lytį ir kūrinį (grafinis vaizdavimas)

skirtingų kūrinų atveju skirtumas tarp skaitytojų SSSA elgsenos sudaro apie 40 proc., kai tuo tarpu skirtumai tarp BPNSS ir SWAS klausimynų įverčių, sudarantys 8,5 poc. ir 4 proc., neleido prognozuoti skirtumą būsiant tokį ženklų.

4.2.3.2. Poskyrio apibendrinimas

1. Nors grožinės literatūros kūrinų SWAS skalės įverčiai didesni negu *Publicistikos grupės* skaityto teksto atveju, tačiau novelės „Panelė Fifi“ SWAS rodiklis artimesnis publicistinio kūrinio „Apie kaltę“, o ne kito grožinio kūrinio – „Kai nebenori valgyti“ – SWAS skalės rodikliui. Gauti duomenys atkartoja jau pastebėtą tendenciją, kad mokinių vertinimas rodo didesnę vieno iš grožinių kūrinų vertinimo panašumą į publicistinį, o ne į kitą grožinės literatūros kūrinį.
2. Gauti rezultatai leidžia daryti išvadą, kad vien kūrinio priskyrimas grožinės literatūros žanrui negarantuoja didesnio jo įtraukumo negu publicistinio teksto atveju ir juo labiau neleidžia patikimai prognozuoti skaitytojų SSSA elgsenos ir motyvacijos intensyvumo. Tikėtina, kad tam būtinos papildomos sąlygos, kuriomis laikytinas teigiamas skaitytojo požiūris į pagrindinį kūrinio veikėją, literatūros kūrinio konteksto suvokimą.

3. Tyrimo duomenys rodo, kad visų kūrinų atveju merginų SWAS skalės rodikliai yra didesni negu vaikinių. Tai rodo tiek suminis visų tyrime dalyvavusių vaikinių ir merginų rezultatų palyginimas, tiek individualių subskalių duomenys.
4. Mažiausiai skaitytojo įsitraukimo į pasakojimo pasaulį skirtumus, skaitant skirtingus literatūros kūrinius, padeda atskleisti SWAS skalės „Persikėlimo“ subskalė (fiksuotas didžiausias kūrinų skirtumas siekė tik 3,6 %). Kitų subskalių atveju didžiausi skirtumai tarp kūrinų siekė 15,9 % (dėmesio sutelkimo subskalė), 17,2 % (emocinio įsitraukimo subskalė) ir 20,8 % (mentaliųjų vaizdinių subskalė).
5. Motyvacinio autonomijos poreikio tenkinimas, aktyvuojamas mokiniams suteikiant galimybę pasirinkti skaitomą kūrinį savo nuožiūra, negarantuoja didesnio skaitytojų įsitraukimo į skaitymo pasaulį (ir nepasireiškia intensyvesne SSSA elgsena). Tai rodo akivaizdūs SWAS skalėje užfiksuoti vertinimo skirtumai tarp skirtingų tam pačiam literatūros žanrui priskirtų kūrinų, kuriuos pasirinko mokiniai (plg.: „Panelė Fifi“ ir „Kai nebenori valgyti“). Didesnį poveikį skaitytojų SSSA elgsenai turi kūrinio įtraukumas, nenutrūkstamai veikiantis skaitytojo elgseną per visą skaitymo procesą, o ne autonomijos poreikio tenkinimas, kuris gali prisidėti prie skaitytojo motyvacijos sužadavimo, tačiau negarantuoja, kad ši motyvacija išliks stabiliai aukšta viso skaitymo proceso metu. Galima manyti, kad kūrinio pasirinkimo motyvacinis poveikis yra trumpalaikis. Siekiant išlaikyti skaitymą ir jį tęsti SSSA aplinkoje, svarbesniu veiksmu laikytinas kūrinio įtraukumas. Kita vertus, neatmestina, kad kitos autonomijos motyvacinio poreikio tenkinimo formos galėtų daryti poveikį skaitytojų SSSA elgsenai. Tai galėtų būti nuolatinis SSSA platformos grįžtamasis ryšys skaitymo proceso metu, patikrinimai atsakant į klausimus kas keletą pastraipų ir pan. Vis dėlto minėtu atveju būtina rasti tokias autonomijos poreikio tenkinimo formas, kurios leistų išlaikyti skaitymo nuoseklumą ir nepertrauktą skaitymo patirties, jei skaitytojas to nepageidauja (plačiau apie dėmesio ir SSSA elgsenos ryšį žr. kitame poskyryje).

4.2.4. Skaitytojo SSSA elgsenos, motyvacijos ir įsitraukimo į pasakojimo pasaulį duomenų koreliacinė analizė

Ketvirtame analizės etape, remiantis tyrimo metu surinktais duomenimis ir suformuluotomis preliminaromis išvalgomis, siekta įvertinti koreliacinius skaitytojo elgsenos, motyvacijos ir įsitraukimo į pasakojimo pasaulį duomenų ryšius. Tyrimas suskaidytas į keturias smulkesnes dalis. Tirti šie koreliaciniai ryšiai:

- a) SSSA elgsenos tarpusavio rodiklių,
- b) SSSA elgsenos ir SWAS rodiklių,
- c) SSSA elgsenos ir BPNSS rodiklių,
- d) BPNSS ir SWAS rodiklių.

4.2.4.1. SSSA elgsenos rodiklių tarpusavio koreliacija

Šiuo tyrimo etapu siekta įvertinti koreliacinio ryšio tarp skirtingų SSSA elgseną atspindinčių veiklų, t. y. tarp skaitymo veiklos, matuojamos laiko, praleisto skaitant kūrinio tekstą, apimtimi, ir komunikacijos raštu, matuojamos bendra komentarų raštu apimtimi, pobūdį. Taip siekta patikrinti prielaidą, kad, didėjant skaitymo laikui, didėja ir bendra komunikacijos raštu apimtis.

24 lentelė. Perskaityto teksto ir laiko, praleisto SSSA platformoje, apimties koreliacinis ryšys

Kūrinio pavadinimas	Vaikinai	Merginos
„Apie kaltę“	0,35012 $p = 0,00038$	0,28969 $p = 0,001$
„Panelė Fifi“	0,14887 $p = 0,53104$	0,42291 $p = 0,00816$
„Kai nebenori valgyti“	0,61886 $p = 0$	0,66501 $p = 0$

Tiek novelę „Kai nebenori valgyti“ skaičiusių merginų (0,66501), tiek vaikų (0,61886) atveju užfiksuotas ryšys gali būti laikomas **stipriu**. Tai reiškia, kad komunikacijos raštu apimtis statistiškai reikšmingai koreliuoja su laiko, praleisto SSSA aplinkoje, apimtimi. Dar kartą pastebėta tendencija, kad kūrinio „Kai nebenori valgyti“ rodikliai yra daug didesni negu kitų dviejų kūrinių, kurių rodikliai artimesni tarpusavyje. Gauti duomenys leidžia teigti, kad tikimybė, jog, augant laiko, praleisto SSSA platformoje, apimčiai, augs ir komunikacijos raštu apimtis, gali būti susijusi su skaitomo kūrinio įtraukumu. Nors vienų kūrinių atveju fiksuotas silpnas koreliacinis ryšys, skaitant didesniu įtraukumu pasižymintį kūrinį „Kai nebenori valgyti“ fiksuota stipri koreliacija.

Gautus rezultatus galima paaiškinti tuo, kad SSSA veiklą sudaro dvi individualios veiklos, išsiskiriančios savo ypatumais, t. y. komunikacija raštu tarp SSSA veiklos dalyvių ir pirminio kūrinio teksto skaitymas. Tyrimo duomenys rodo, kad ne visais atvejais galima tikėtis, jog teksto skaitymui daug laiko skyręs ir (ar) su dideliu įsitraukimu šį tekstą skaitęs skaitytojas lygiai taip pat intensyviai komunikuos raštu SSSA. Kita vertus, įdomu tai, kad di-

džiausiu įtraukumu pasižymėjusį kūrinį skaičiusių skaitytojų atveju fiksuotas stiprus koreliacinis ryšys tarp skaitymo laiko ir komunikacijos raštu apimties. Tai leidžia teigti, kad skaitytojų SSSA elgsena, pasireiškianti komunikacija raštu, gali būti priklausoma nuo laiko, praleisto skaitant kūrinį, apimties. Dėl šios priežasties, siekiant SSSA elgseną intensyvuoti, skaitomi tekstai turėtų pasižymėti savybe ilgesnį laiką išlaikyti skaitytojų susidomėjimą ir dėmesį. Tai patvirtina ir skirtingų kūrinių duomenų palyginimas, rodantis itin glaudų dėmesio ir komunikacijos raštu apimties ryšį. Lyginant skirtingus kūrinius, pastebėta, kad skaitytojų, savo dėmesingumą įvertinusių didesniais įverčiais, komunikacijos raštu apimtis buvo 35,0–38,5 proc. didesnė.

25 lentelė. SWAS dėmesio subskalės ir raštinės komunikacijos palyginimas tarp skirtingų kūrinių

Kūrinio pavadinimas	Vaikinų dėmesys	Komentarų apimtis	Merginų dėmesys	Komentarų apimtis
„Apie kaltę“	3,9	619	4,5	846
„Kai nebenori valgyti“	4,8	954	5,4	1 376
Skirtumas	24,5 %	35 %	17,1 %	38,5 %

Tikrinta ir didžiausio komentaro ilgio koreliacija su bendra komentarų apimtimi. Visais atvejais, kai skaitė vaikinai (išskyrus novelės „Panelė Fifi“ atveju), fiksuotas labai stiprus statistiškai reikšmingas koreliacinis ryšys tarp kintamųjų ($p = 0$). Kai skaitė merginos (išskyrus esė „Apie kaltę“ atveju), taip pat fiksuotas statistiškai reikšmingas kintamųjų koreliacinis ryšys ($p = 0$). Manytume, jog tai paaiškinama tuo, kad vertinti tapačios veiklos, t. y. komunikacijos raštu, dėmesys, todėl ir koreliaciniai ryšiai buvo stipresni negu anksčiau aptartu atveju, kai ieškota netapačių veiklų, t. y. skaitymo ir rašymo, ryšio (nors tai yra bendrės socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje sudėtinės dalys).

26 lentelė. Ilgiausio asmens parašyto komentaro ilgio ir bendros komentarų apimties charakteristika

Kūrinio pavadinimas	Vaikinai	Merginos
„Apie kaltę“	0,87795 $p = 0$	0,7918 $p = 0$
„Panelė Fifi“	0,59248 $p = 0,00591$	0,8641 $p = 0$
„Kai nebenori valgyti“	0,82838 $p = 0$	0,89142 $p = 0$

4.2.4.2. SSSA elgsenos koreliacija su BPNSS ir SWAS rodikliais

Šiame tyrimo etape vertinta:

- a) skaitytojų motyvacijos (BPNSS) ryšys su SSSA elgsena;
- b) skaitytojų ištraukimo į pasakojimo pasaulį (SWAS) ryšys su SSSA elgsena.

Gauti duomenys rodo, kad pirmuoju atveju dažniausiai fiksuotas silpnas, antruoju atveju – labai silpnas koreliacinis ryšys. Galima manyti, kad šie duomenys patvirtina jau aptartą prielaidą, jog skaitymas ir rašymas vertintini kaip atskiros SSSA veiklos, o didėjantys skaitytojų motyvacijos ir ištraukimo į pasakojimo pasaulį rodikliai, fiksuoti BPNSS ir SWAS instrumentais, nebūtinai pasireišk intensyvesne vienos iš SSSA elgsenos (t. y. komunikacijos raštu) formų.

27 lentelė. BPNSS / SWAS ir bendros komentarų apimties koreliacija

Kūrinio pavadinimas	BPNSS + komentarų apimtis		SWAS + komentarų apimtis	
	Vaikiniai	Merginos	Vaikiniai	Merginos
„Apie kalnę“	0,2964 $p = 0,00933$	0,31716 $p = 0,00104$	0,12939 $p = 0,22955$	0,23882 $p = 0,01159$
„Panelė Fifi“	-0,19052 $p = 0,43465$	0,3358 $p = 0,04525$	-0,00602 $p = 0,22955$	0,07475 $p = 0,66956$
„Kai nebenori valgyti“	0,27352 $p = 0,05996$	0,21057 $p = 0,08968$	0,3537 $p = 0,00695$	0,26734 $p = 0,01875$

Kartu atsakingai vertintina prielaida (žr. ankstesnį poskyrį), kad dalis skaitytojų tik paskubomis peržvelgia tekstą ir atsako į kitų skaitytojų komentarus. Vėliau šiems skaitytojams užpildžius vieną arba abu klausimynus, SWAS ir BPNSS rodiklių koreliacija su komunikavimo raštu apimtimi gali būti atspindėta nepakankamai objektyviai.

Kaip jau minėta, didžiausiu įtraukumu pasižymėjusio kūrinio skaitytojų komentarų apimtis buvo beveik dvigubai didesnė, palyginti su kitais kūriniais. Tai leidžia daryti išvadą, kad šio tyrimo atveju objektyvūs ir pamatuojami skaitytojų elgsenos duomenys, surinkti iš SSSA platformos, *tiksliau* atspindi skaitytojų motyvaciją komunikuoti raštu, negu atskirai analizuojami BPNSS ar SWAS klausimynais surinkti duomenys, kurie, nors ir rodo tarp kūrinų esant skirtumus, neleidžia prognozuoti SSSA elgsenos skirtumų, pasireiškiančių komunikavimo raštu apimtimi.

4.2.4.3. SWAS ir BPNSS rodiklių palyginimas

Toliau atliekant tyrimą siekta įvertinti SSSA motyvacijai ir įsitraukimui į skaitymo pasaulį matuoti skirtų instrumentų (BPNSS ir SWAS) koreliaciją.

Duomenų analizė, atlikta įtraukus visus tyrime dalyvavusius mokinius, užpildžiusius SWAS ir BPNSS anketas, atskleidė **silpną** koreliacinį ryšį vertinant merginų duomenis (0,36007) ir **vidutinį** koreliacinį ryšį vertinant vaikinų rezultatus (0,48198). Būtina pastebėti, kad vaikinų rodikliai, visais atvejais viršiję merginų rodiklius, rodo, kad vaikinų motyvacijos ir įsitraukimo į pasakojimo pasaulį ryšys yra stipresnis nei merginų, t.y. vaikinų motyvacijos vertinimas didėja (nors ir saikingai) didėjant įsitraukimo į skaitymo pasaulį vertinimui, o tai rodo, kad kūrinio įtraukumas jiems yra svarbesnis negu merginoms.

Atsižvelgiant į atskirus kūrinius, matyti, kad novelės „Kai nebenori valgyti“ atveju, palyginti su kitais kūriniais, nustatoma didesnė sutaptis, kaip skaitytojai vertina savo motyvaciją ir įsitraukimą į pasakojimo pasaulį. Tiek vaikinų, tiek merginų BPNSS ir SWAS ryšys vertintinas kaip **vidutinis**.

28 lentelė. BPNSS ir SWAS instrumentų koreliacija

Kūrinio pavadinimas	BPNSS ir SWAS koreliacija	
	Vaikinai	Merginos
„Apie kalnę“	0,47426 $p = 0$	0,2952 $p = 0,00072$
„Panelė Fifi“	0,61204 $p = 0,00025$	0,32809 $p = 0,02601$
„Kai nebenori valgyti“	0,43072 $p = 0,00092$	0,42802 $p = 0,00022$

4.2.4.4. Poskyrio apibendrinimas

1. Gauti duomenys rodo, kad komunikavimas raštu ir pirminio kūrinio teksto skaitymas SSSA platformoje vertintini kaip dvi savarankiškos SSSA elgsenos formos.
2. Tyrimo duomenys neleidžia daryti išvados, kad, augant perskaityto teksto apimčiai, auga ir komunikavimo raštu apimtis. Viena vertus, tai siejama su minėtu skaitymo ir rašymo veiklų savarankiškumu, antra vertus – su individualių kūrinių savybe įtraukti skaitytoją į pasakojimo pasaulį.
3. Didesniu įtraukimu į pasakojimo pasaulį pasižyminčių kūrinių atveju fiksuota stipresnė koreliacija tarp perskaityto teksto apimties ir komunikavimo raštu apimties bei stipresnė koreliacija tarp SWAS ir BPNSS instrumentų duomenų.

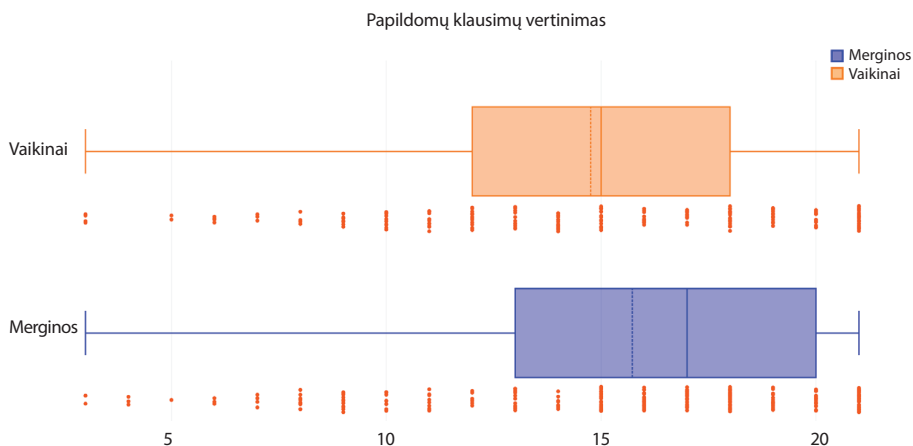
4. Tiek vaikinų (stiprus ryšys), tiek merginų (vidutinis ryšys) atveju fiksuota ženkliai priklausomybė tarp dėmesio (pagal SWAS subskalės duomenis) ir komunikavimo raštu apimties leidžia daryti prielaidą, kad, skatinant SSSA elgseną, pasireiškiančią komunikavimu raštu, svarbu (ypač atsižvelgiant į mažesnį vaikinų įsitraukimą į skaitymo veiklas, žemesnę SSSA elgseną ir motyvaciją), jog skaitytojai skaitytų kūrinius, pasižyminčius dideliu įtraukumu ir ypatybe išlaikyti skaitytojo dėmesį.
5. Manome, kad praktiniu požiūriu (t. y. literatūros pamokų kontekste) skaitytojų motyvaciją ir būsimą SSSA elgseną geriausiai prognozuoja skaitytojų įsitraukimo į pasakojimo pasaulį rodikliai, vertinami siejant juos su laiku, praleisto skaitant kūrinių, duomenimis.
6. Lyginant kūrinių įtraukumą, fiksuoti akivaizdūs skirtumai tarp kūrinio įtraukumą vertinančių subskalių ir komunikavimo raštu apimties, todėl galima manyti, kad praktiniais sumetimais skaitytojų motyvaciją ir būsimą SSSA elgseną galima prognozuoti vertinant bet kurios SWAS subskalės (išskyrus persikėlimo) ir laiko, praleisto SSSA platformoje, duomenis. Manytina, kad, vertinant praktiniu požiūriu (tam reikalingi išsamesni tyrimai), pasirinktos SWAS subskalės įverčių vidurkis turėtų būti ~5 balai, o laiko, praleisto SSSA platformoje, apimtis varijuotų priklausomai nuo kūrinio apimties.

4.2.5. Skaitytojų nuomonės apie SSSA analizė

Šiuo analizės etapu, remiantis tyrimo metu surinktais duomenimis ir suformuluotomis preliminarėmis išvalgomis, siekta įvertinti skaitytojų požiūrį į socialinį skaitymą skaitmeninėje aplinkoje. Skaitytojų prašyta įvertinti šiuos teiginius:

- Nr. 1. Man patiko skaityti ir aptarti tekstą skaitmeninėje aplinkoje.
- Nr. 2. Esant progai naudočiausi tokiu tekstų skaitymo ir aptarimo būdu.
- Nr. 3. Manau, kad skaitydamas ir aptardamas tekstą skaitmeninėje aplinkoje supratau daugiau, nei būčiau supratęs skaitydamas vienas.

Vertinant apibendrintus duomenis pažymėtina, kad bendras įverčių vidurkis (5,1) statistiškai reikšmingai viršija skaitytojų BPNSS (4,7) rodiklio vidurkį ir SWAS (4,3) rodiklio vidurkį. Tai rodo, kad skaitytojai socialinį skaitymą skaitmeninėje aplinkoje, tikimybę, kad šiuo skaitymo būdu bus naudojamosi ateityje ir jo indėlį suvokiant skaitomą tekstą vertino palankiau, negu to leistų tikėtis BPNSS ar SWAS rodikliai.



7 pav. Suminis papildomų klausimų vertinimo palyginimas, atsižvelgiant į lytį

Atsižvelgiant į skaitytus kūrinius, galima teigti, kad tiek grožinės literatūros žanrui priskiriamus kūrinius skaitę vaikinai ($n = 202$), tiek merginos ($n = 262$) papildomus teiginius dažniausiai vertino didesniais įverčiais negu skaičiusieji publicistinių kūrinių:

- 1 teiginys. 9,5 % (V) ir 7,2 % (M).
- 2 teiginys. 16,8 % (V) ir 5,7 % (M).
- 3 teiginys. 17,0 % (V) ir 0,0 % (M).

Kaip matyti iš pateiktų duomenų, išskiria 3 teiginio (*Manau, kad skaitydamas ir aptardamas tekstą skaitmeninėje aplinkoje supratau daugiau, nei būčiau supratęs skaitydamas vienas*) merginų vertinimas. Galima teigti, kad merginos labiau negu vaikinai pasitiki savo gebėjimais suvokti tekstą, nepriklausomai nuo teksto rūšies, tuo tarpu vaikinai (tikėtina, mažiau pasitikintys savo gebėjimais) bendrą skatymo veiklą SSSA aplinkoje laiko nuadinga. Abu grožinės literatūros kūrinius skaitę vaikinai, atsakydami į šį klausimą, skyrė didesnius įverčius negu merginos (plg.: novelė „Kai nebenori valgyti“ vertinta 5,3 balo (merginų vertinimas – 5,1), „Panelė Fifi“ – 5,3 balo (merginų vertinimas – 5,0). Publicistinio kūrinio atveju, atvirkščiai, vaikinų rezultatas – 4,4 balo, merginų – 5,1. Galima teigti, kad vaikinai manė geriau suvokę tekstą, kai SSSA platformoje buvo skaitomas ir aptariamas grožinės literatūros žanrui priskiriamas kūrinys.

Įdomu tai, kad kalbant apie didesniu įtraukumu pasižyminčio kūrinio „Kai nebenori valgyti“ duomenis, matyti, kad vaikinų (5,3) ir merginų (5,1) vertini-

mai supanašėja. Mažiau įtraukaus kūrinio atveju skirtumas tarp vaikinų (4,4) ir merginų (5,1) vertinimo gerokai išauga. Tai rodo didesnę vaikinų požiūrio priklausomybę nuo literatūros kūrinio įtraukumo.

29 lentelė. Atsakymų į papildomus klausimus palyginimas, atsižvelgiant į lytį ir kūrinį

	„Apie kaltę“	„Kai nebenori valgyti“	Skirtumas (balais)	Skirtumas (%)
Vaikinai				
1 teiginys	4,8	5,5	0,7	12,8
2 teiginys	4,4	5,2	0,7	15,4
3 teiginys	4,4	5,3	0,9	17,0
Merginos				
1 teiginys	5,2	5,7	0,5	8,8
2 teiginys	5,0	5,4	0,4	7,5
3 teiginys	5,1	5,1	0,0	0,0

Atsižvelgiant į tai, kad visais atvejais naudota ta pati SSSA platforma ir skyrėsi tik skaitomas kūrinys, galima teigti, kad tai, kaip skaitytojai vertino SSSA galimybes ir naudą, labai priklausė nuo skaityto kūrinio. Skaityto kūrinio poveikis vaikinų pateiktiems vertinimams buvo daug didesnis negu merginų atveju.

5. HIPOTEZIŲ TIKRINIMAS IR REZULTATŲ APTARIMAS

Prieš pereinant prie keltų hipotezių tikrinimo rezultatų aptarimo, norėtume akcentuoti kelis aspektus, išryškėjusius įvertinus ankstesnėse darbo dalyse pateiktą informaciją empirinio tyrimo šviesoje:

Skaitymo tyrimų požiūriu. SSSA motyvacija ir elgsena mokyklinio ugdymo kontekste pirmaisiai analizuotinos *ne kaip individualios*, o *bendros* skaitymo veiklos rezultatas, pripažįstant ir įvertinant tai, kad ją stipriai veikia *mokyklinis skaitymo kontekstas*, pasireiškiantis galimybėmis rinktis skaitomus kūrinius arba tokių galimybių nebuvimu; *mokytojo vaidmuo*, lemiantis sprendimą skatinti ar slopinti SSSA veiklą; *skaitomo kūrinio įtraukumas*, lemiantis skaitytojų SSSA motyvacijos stiprumą ir elgsenos intensyvumą.

Skaitymo tyrimų metodologijos požiūriu. Tyrimo duomenys rodo, kad skaitytojų motyvacijos skirtumus tiksliau atskleidžia SSSA elgsenos, matuotos komunikavimo raštu apimtimi, per kurią ir reiškiasi motyvacija, duomenys. Šie duomenys gali būti gaunami ne intervenciniu būdu (skirtingai nuo apklausos raštu), o kaip skaitymo (mokymosi) proceso, vykstančio natūralioje mokymo(si) aplinkoje, rezultatas.

Tolesnių skaitymo motyvacijos skaitmeninėje aplinkoje tyrimų požiūriu ir atsižvelgiant į skaitmeninių technologijų suteikiamą galimybę gauti skaitytojų elgsenos duomenis, manome, kad SSSA motyvacijos tyrimai turėtų būti atliekami integruojant skaitmeninėmis priemonėmis surinktų ir skaitytojų elgseną apibūdinančių duomenų analizę. Didesnis kiekybinių SSSA elgsenos panaudojimas ilgainiui padėtų rasti instrumentus, padedančius tiksliau ir paprasčiau įvertinti skaitytojų motyvaciją.

Naudotų teorinių prieigų požiūriu. Tyrimo metu nustatyta, kad įsitraukimo į pasakojimo pasaulį skalės (SWAS) persikėlimo (*angl. transportation*) subskalė rodo tik itin menkus skirtumus tarp skirtingų kūrinių, nors kitos šios skalės subskalės ir empiriniai duomenys rodo esant ženklus skaitytojų motyvacijos ir elgsenos skirtumus. Manytume, kad teoriniu požiūriu būtų prasminga ieškoti būdų, tiksliau atskleidžiančių skaitytojų persikėlimo į pasakojimo pasaulį specifiką ir modifikuoti minėtą subskalę tam, kad ji būtų tinkamesnė („jautresnė“) skirtumams tarp literatūros kūrinių nustatyti.

Keltų hipotezių tikrinimo rezultatai interpretuojami bendrame šio ir kitų tyrimų kontekste.

Hipotezių tikrinimo rezultatai. Atliekant disertacinį tyrimą, siekta atskleisti socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje (SSSA) sampratos specifiką mokyklinio skaitymo kontekste, įvertinti skaitytojo motyvacijos ir elgsenos ypatumus, iširti specifinės SSSA elgsenos formos – komunikavimo raštu – ypatumus. Įgyvendinant tyrimo uždavinius, tirta skaitytojų motyvacijos struktūra, skaitymo socialumo, t. y. galimybės komunikuoti su kitais SSSA veiklos dalyviais, raiška ir ypatumai, vertintos vaikinių ir merginų skaitymo elgsenos ir motyvacijos ypatybės bei literatūros kūrinių įtraukumo poveikis skaitytojų motyvacijai ir elgsenai.

Tyrimas atskleidė, kad, SSSA vykstant literatūros pamokų kontekste, skaitytojų poreikis užmegzti ir palaikyti santykius su kitais asmenimis nedominuoja kitų dviejų bazinių motyvacinų poreikių, t. y. kompetencijos ir autonomijos, atžvilgiu. Tai patvirtina ir minimali tarpasmeninio pobūdžio komunikacijos raštu apimtis tiek vaikinių, tiek merginų atveju. Kaip ir tikėtasi, pasitvirtino hipotezė dėl aukštesnės merginų motyvacijos ir intensyvesnės elgsenos skaitant. Tyrimas taip pat atskleidė, kad visų skaitytojų elgseną ir motyvaciją teigiamai veikė skaitomo literatūros kūrinio įtraukumas.

***HI.** Skaitytojų motyvacinų poreikių struktūroje ryšio su kitais asmenimis motyvacinis veiksnys yra svarbesnis negu asmens kompetencijos ir (ar) autonomijos veiksniai.*

Darbo įvade kelta mintis, kad, atsižvelgiant į sėkmingą skaitmeninių platformų ir socialinių tinklų patirtį, susijusią su galimybe jų naudotojams palaikyti ir kurti socialinius santykius, svarbu analizuoti, kaip skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumas veikia tada, kai knygas skaito 9–10 klasių mokiniai. Šio amžiaus mokiniai skaitmeninėje aplinkoje praleidžia 3–9 val. per dieną. Didelė minėtos veiklos dalis vyksta socialiniuose tinkluose ir yra paremta bendravimu su bendraamžiais (Smahel et al., 2020; Rideout et al., Jusienė et al, 2022).

Atsižvelgdami į tai, kėlėme hipotezę, kad vertindami, kaip SSSA tenkina bazinius motyvacinius asmens poreikius, skaitytojai išskirs ryšio su kitais asmenimis motyvacinį poreikį, nes būtent komunikavimas raštu su kitais bendros SSSA veiklos dalyviais yra išskirtinė nagrinėjamo skaitymo būdo ypatybė.

Nepriklausomai nuo skaityto kūrinio, motyvaciniai poreikiai išsirikiavo panašia tvarka: didžiausiu įverčiu įvertintas autonomijos poreikis, o kompetencijos ir ryšio su kitais asmenimis poreikių įverčiai buvo labai artimi. Skirtumai tarp šių poreikių išreikštumo buvo nežymūs ir neleisdžia tvirtinti, kad

kuris nors poreikis dominuoja kitų poreikių atžvilgiu. Tai rodo, kad skaitant socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje asmens bazinių motyvacinių poreikių tenkinimas vyko pakankamai tolygiai ir atitiko apsisprendimo teorijos postulatus, jog asmeniui svarbu tolygiai tenkinti visus tris bazinius motyvacinius poreikius. **Hipotezė nepasitvirtino.**

Gautus duomenis papildė ir SSSA platformoje vykusios komunikacijos raštu turinio analizė, atlikta siekiant patikrinti kitą tyrimo hipotezę.

H2. *Tenkinant ryšio su kitais asmenimis motyvacinį poreikį, reikšmingą SSSA platformoje vykstančios komunikacijos dalį sudaro tarpasmeninio pobūdžio komunikacija raštu.*

Tikrinant šią hipotezę nustatyta, kad tarpasmeninio pobūdžio komunikacija sudarė tik 2 proc. bendros komunikacinės veiklos. Tai disonuoja su kai kurių žymių skaitymo tyrėjų teiginiais, kad socialinis *skaitymas* skaitmeninėje aplinkoje yra tik *pasiteisinimas susitikti* (Baron, 2015, p. 129), nes tyrimo metu SSSA platformos suteikiamomis komunikacinėmis galimybėmis mokiniai naudojosi itin tiksliai, t. y. aptardami skaitytą literatūros kūrinį. Panašaus pobūdžio tyrimas, atliktas 2017 m. (Thoms ir Poole, 2017) naudojant SSSA funkcijas turinčią „Hylighter“ priemonę, atskleidė, kad socialiniais tikslais parašytų komentarų skaičius buvo panašus į tikslinių (t. y. parašytų nagrinėjant literatūros kūrinį) komentarų skaičių, tačiau, atliekant disertacinį tyrimą, prie tokios proporcijos nepriartėta. Vis dėlto, lyginant skirtingus tyrimus, būtina pastebėti, kad tikslus duomenų palyginimas yra problemiškas vien dėl teorinėje dalyje aptartų SSSA platformų skirtubių. Skaitymo socialumą skaitmeninėje aplinkoje lemia SSSA platformų įvairovė, įdiegti technologiniai sprendimai, veikimo principai, funkcijos ir išbaigtumas, todėl tais atvejais, kai SSSA analizuojamas mažose rinkose veikiančių platformų kontekste (o ne pasaulyje populiarių SSSA platformų, pvz.: „Wattpad“, „Goodreads“, „Amazon Kindle“), platesni apibendrinimai (kitaip negu, pavyzdžiui, tada, kai analizuojamas skaitymas popieriuje) yra sudėtingi.

Tai, kad SSSA proceso metu beveik nevyko asmeninio ir socialinio pobūdžio komunikacija, galima paaiškinti taip:

1. Pirma. Manytume, kad tiriamą amžiaus grupę yra radusi jai priimtinas socialinių poreikių skaitmeninėje aplinkoje tenkinimo formas ir šį poreikį atliepiančius socialinius tinklus (tai rodo didelis populiariausiose skaitmeninėse platformose praleidžiamų valandų skaičius (Smahel et al., 2020; Dunton, Do

ir Wang, 2020; Jusienė et al., 2021; Rideout et al., 2022), todėl SSSA skirtos platformos greičiausiai traktuojamos kaip „darbo“ erdvė ir nėra naudojamos asmeniniams ir socialiniams santykiams palaikyti. Būtų pagrįsta manyti, kad tarpasmeniniams ryšiams tenkinti tikslingai naudojamos tos platformos ir programėlės, kurios nėra susijusios su konkrečia dalyko mokymosi situacija ir kurias tiriamos amžiaus grupės atstovai laiko įprastu tarpasmeninių ryšių palaikymo kanalu (pvz., „Facebook messenger“).

2. Reflektuojant Baron mintį apie skaitmeninę socialiniam skaitymui skirtą aplinką, kaip apie *susitikimo erdvę* (Baron, 2015, p. 129), galima teigti, kad susiduriama su skaitmeninių „čiabuvių“ išprusimu. Šios kartos atstovai skiria asmeninę ir darbinę skaitmenines erdves. Vien galimybė komunikuoti skaitmeninėje aplinkoje nėra pakankamas akstinas inicijuoti asmeninio ir socialinio pobūdžio komunikaciją. Galiausiai, pratęsiant lietuvių mokslininkų tyrimus, klasifikavusius skaitmeninių knygų savybes į būtiną ir motyvuojančią (Gudiničius, 2012), galima brėžti analogiją ir kelti mintį, kad šiuolaikiniams paaugliams galimybė komunikuoti skaitmeninėje aplinkoje yra natūrali skaitmeninių patirčių dalis, todėl komunikavimui skirtų funkcijų egzistavimas skaitmeninėse skaitymui skirtose platformose yra *de facto* laikomas natūralia ir minimalia, o ne motyvuojančia skaitmeninės aplinkos savybe, be kurios neįsivaizduojama nė viena sėkminga tokio amžiaus auditorijai skirta skaitmeninė platforma.

Kita vertus, vertinant tikslingą naudojimąsi SSSA įdiegtomis komunikavimo raštu funkcijomis, fiksuota, kad komunikavimo raštu procese dalyvavo 66,0–79,0 proc. skaitytojų. Tai leidžia daryti išvadą, kad skaitytojai priima šią komunikavimo raštu formą ir skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumą, todėl, vertinant SSSA panaudojimo literatūros pamokose galimybes, ateities tyrimai galėtų analizuoti, *kaip* gerinti tikslinės komunikacijos raštu kokybę ir apimtį. Šiuo atveju pažymėtina, kad skaitytojų elgseną lėmė SSSA vyksmo pobūdis. SSSA vyko literatūros pamokų kontekste tam sukuriant reikiamas sąlygas, t. y. siekiant inicijuoti SSSA, mokiniams pristatyta SSSA platforma; komunikavimas raštu buvo skatinamas pateikiant klausimus diskusijai, komunikacija raštu vyko tarp bendraklasių. Dėl šios priežasties pateikiami duomenys ir išvados vertintini tik panašaus pobūdžio platformų ir panašių veiklos formų kontekste (pvz., negalima teigti, kad, turėdami galimybę komunikuoti raštu laisvalaikiui skirtose SSSA platformose, tokioje veikloje taip pat dalyvautų 66,0 – 79,0 % tiriamos amžiaus grupės skaitytojų)

Apibendrinant galima teigti, kad **hipotezė (H2) nepasitvirtino.**

H3. *Skaitytojų, skaitančių literatūros kūrinius ir juos aptariančių SSSA platformoje, SSSA elgsenos intensyvumas (pasireiškiantis perskaityto teksto apimtimi, parašytų komentarų skaičiumi ir jų ilgiu) yra didesnis tada, kai skaitomi didesniu įtraukumu pasižymintys kūriniai.*

Literatūros pamokų kontekstas tapo papildomu skaitytojų motyvaciją ir elgseną veikiančiu elementu. Nors kai kurie tyrėjai teigia, kad motyvacija skaityti mokyklos kontekste sutampa su bendra mokymosi motyvacija (Elliot, 2005), tačiau būtina pripažinti, kad literatūros mokymosi kontekste skaitytojo motyvaciją reikšmingai lemia paties literatūros kūrinio poveikumas, įtraukumas, gebėjimas suteikti skaitytojui skaitymo malonumą. Hipotezė H3 suformuluota manant, kad didesniu poveikumu pasižymintys kūriniai gali daryti poveikį skaitytojų motyvacijai ir atsispindėti jų elgsenoje.

Šiuo požiūriu tyrimo rezultatai atskleidžia tam tikrą paradoksą. Nors motyvaciją matavusio instrumento (BPNSS) duomenys rodo tik nedidelius skirtumus tarp skirtingus kūrinius skaičiusių skaitytojų (BPNSS įverčių vidurkiai yra 4,6, 4,5 ir 4,8 balo), šie skirtumai neleidžia manyti buvus ženklių SSSA elgsenos skirtumų, pasireiškusių beveik dvigubai intensyvesne komunikacijos raštu apimtimi. Laikantis nuostatos, kad motyvacija pasireiškia veikimu (tyrimo atveju – komunikavimu raštu SSSA) ir kad tikrąją skaitytojų motyvaciją tiksliau atskleidžia objektyvūs ir pamatuojami duomenys, o ne įverčiai, pateikti klausimynuose, galima teigti, jog egzistuoja veiksniai, lemiantys intensyvesnį komunikavimo raštu pasireiškimą.

Vienas iš galimų intensyvesnės SSSA veiklos paaiškinimų susijęs su skaitymo malonumo aspektu, matuojamu įsitraukimu į skaitymo pasaulį. Mokslineje literatūroje teigiama, kad toks įsitraukimas į naratyvus yra malonus (Busselle ir Bilandzic, 2009) ir teigiamai veikia skaitytojo motyvaciją, todėl teorinėje tyrimo dalyje kelta mintis, kad, skaitant didesniu įtraukumu pasižyminčius kūrinius, didesnis įsitraukimas į pasakojimo pasaulį pasireiškė intensyvesne SSSA elgsena, nepaisant *net* mokyklinio konteksto. Tyrimo duomenys rodo, kad, lyginant kūrinius tarpusavyje, bendra skaitytojų komunikacijos raštu apimtis buvo beveik dvigubai intensyvesnė tada, kai skaitytas didžiausiu įtraukumu pasižymėjęs kūrinys. Kartu svarbiu laikytinas ir vaikinų ir merginų komunikavimo raštu apimčių skirtumas. Skaitančių mažesniu įtraukumu pasižymėjusį kūrinį vaikinų komunikavimo raštu apimtys buvo mažesnės apie 40 proc., merginų – 30 proc., todėl galima teigti, kad tais atvejais, kai SSSA

naudojama siekiant suaktyvinti komunikavimą raštu, literatūros kūrinio įtraukumas lemia komunikavimo raštu intensyvumą.

Minėtame kontekste svarbu įvertinti ir paties įsitraukimo į pasakojimo pasaulį ypatumus. Kaip teigia Green ir Brockas, nurodymas mokiniui (užuoť tiesiog skaičius) koncentruotis į *paviršines detales* (pasvirasis šriftas – A. Š.), tokias kaip teksto sudėtingumas ir gramatika, mažina skaitytojo gebėjimą įsijausti į pasakojimą (Green ir Brock, 2000). Panašios nuomonės laikosi Naomi S. Baron, reiškusi viltį, jog *pirmą kartą* (pasvirasis šriftas – A. Š.) Šerloko Holms'o istorijas atrandantys skaitytojai *galėtų būti palikti ramybėje* (angl. *might be left in peace*) ir jiems būtų leista patirti kalbą, siužetinę liniją ir tai, kaip A. C. Doyle'as kuria paslaptingą pasakojimo atmosferą (Baron, 2015, p. 129). Viena vertus, sutinkame tiek su tuo, kad papildomos užduotys ir išoriniai trikdžiai gali mažinti persikėlimo ir (ar) įsitraukimo efektyvumą, tiek su tuo, kad siekiant pedagoginių tikslų neturėtų būti auťojama nepertraukiamo (giliojo) skaitymo (ir mokymo(si) taip skaityti) patirtis. Kita vertus, atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad skaitytojų persikėlimo laipsnis, išprovokavęs beveik dvigubai intensyvesnę komunikavimo raštu veiklą, buvo didelis, nepriklausomai nuo to, jog skaitytojai turėjo atlikti papildomų užduočių. Be to, atsižvelgiant į prieš tai išsakytą Baron mintį (Baron, 2015, p. 129), manytina, kad vertingos informacijos apie SSSA platformoje vykstančių skaitymo ir komunikavimo raštu ypatumus suteiktų SSSA platformoje vykstančių skaitymo ir komunikavimo raštu veiklą laiko juostų sugretinimo tyrimai, kurie padėtų identifikuoti vyraujančius skaitymo ir komunikavimo raštu SSSA platformose modelius (pvz., ar skaitytojai pirmiau skaito, o tik po to atlieka užduotis (tai leistų teigti, kad SSSA veikla nėra trukdis nepertraukiamo skaitymo procesui), ar užduotis atlikinėja skaitymo SSSA proceso metu).

Mokyklinio skaitymo kontekste diskusija apie skaitymo įtraukumą laikytina svarbia ir keliant klausimą, ar panašių SSSA veiklos rezultatų būtų galima pasiekti kitomis priemonėmis. Pavyzdžiui, nurodant mokiniams aptariant raštu parašyti ne mažesnės negu tam tikros apimties komentarų skaičių ir pan. Kaip matyti iš tyrimo rezultatų, skaitytojų, skaičiusių mokytojo skirtą kūrinį, pasižymėjusį mažesniu įtraukumu, SSSA veiklos intensyvumas buvo mažesnis negu skaičiusių dideliu įtraukumu pasižymėjusį kūrinį. Tai rodo, kad didesniu įtraukumu išsiskiriantis kūrinys natūraliai labiau motyvuoja intensyvesnei SSSA veiklai negu mokytojo nurodymai.

Apibendrinant galima teigti, kad **hipotezė (H3) pasitvirtino**.

H4. Palyginti su vaikiniais, merginų SSSA motyvacijai ir elgsenai būdingas didesnis intensyvumas.

Atliekant tyrimą, taip pat siekėme įvertinti merginų ir vaikinų SSSA elgsenos ir motyvacijos skirtumus. Kaip ir tikėtasi, merginos ne tik geriau vertino savo motyvaciją, bet ir didesnė SSSA motyvacija pasireiškė intensyvesne SSSA elgsena. SWAS duomenys rodo, kad merginos kūrinius skaitė labiau įsitraukusios, o aukštesnę motyvaciją atspindėjo SSSA elgsena – merginų komentarai visų kūrinių atveju buvo dažnesni ir ilgesni negu vaikinų. Visų kūrinių atveju merginos parašė apie du trečdalius visų komentarų raštu, vaikinai – tik vieną trečdalį.

Gautus rezultatus tikslinga vertinti EBPO atliekamo penkiolikmečių PISA tyrimo ir skaitymo raštingumo kontekste. 2018 m. atlikto tyrimo rezultatai rodo gerokai žemesnius Lietuvos vaikinų pasiekimus. Disertacinis tyrimo duomenys rodo, kad ir vėlesniame amžiuje (t. y. sulaukus 16–17 m.) vaikinų įsitraukimo į skaitymo veiklas rezultatai atkartoja EBPO PISA tyrimo tendencijas (Dukynaitė et al., 2019) ir išlieka prastesni negu merginų.

Šiame kontekste svarbiu aspektu laikytini kai kurių tyrimų rezultatai, rodantys, kad mažiau linkę skaityti vaikinai pirmenybę teikia skaitmeniniam, o ne popieriniam knygos formatui, o tie, kam patinka skaitymas, skaito ir ekranuose, ir popieriuje (Clark ir Picton, 2019), arba tyrimai, suponuojantys teigiamą skaitymo skaitmeninėje aplinkoje (pvz., elektroninio rašalo skaityklėse) poveikį vaikinams (Tveit ir Mangen, 2014). Šiuo požiūriu atlikto tyrimo rezultatai yra dvejopi. Viena vertus, svarbiais laikytini tyrimo duomenys, rodantys, kad vaikinams labiau nei merginoms patiko skaityti ir aptarti tekstą skaitmeninėje aplinkoje; tokiu skaitymo būdu jie naudotųsi ateityje ir tai, kad skaitydami ir aptardami tekstą skaitmeninėje aplinkoje jie mano supratę daug daugiau, nei tuo atveju, jei būtų skaitę savarankiškai. Manytina, kad ši teigiama vaikinų dispozicija SSSA atžvilgiu galėtų būti išnaudojama didinant vaikinų motyvaciją, ypač atsižvelgiant į teigiamą poveikį teksto suvokimui, prie kurio, vaikinų nuomone, teigiamai prisidėjo bendras skaitymas ir teksto aptarimas SSSA platformoje.

Kartu būtina atsižvelgti ir į tai, kad vaikinų požiūriui į SSSA, jo naudą ir tikėtiną naudojimą ateityje reikšmingai veikė skaitomo literatūros kūrinio įtraukumas, nes skaitant mažiau įtraukų kūrinį SSSA platformoje, vaikinų SSSA motyvacijos, elgsenos ir požiūrio į SSSA rodikliai buvo menkesni, negu skaitant didesniu įtraukumu pasižymintį kūrinį. Kitaip tariant (ir ypač vaikinų atveju), galimybė skaityti skaitmeninėje aplinkoje nenusveria neįtraukaus,

neįdomaus, neaktualaus kūrinio skaitymo trūkumų, tad manytina, kad SSSA vertinimą reikšmingai veikė skaitomo kūrinio savybės. Teksto įdomumo, kaip svarbiausio skaitymą mokyklos aplinkoje veikiamo veiksnio, svarbą atskleidžia ir naujo Švedijos mokslininkų tyrimo rezultatai. Daugiau nei 40 proc. vaikinių ir daugiau nei 50 proc. merginų teigia, kad skaitytų daugiau, jei tekstai būtų įdomesni. Įdomu tai, kad nors mokiniai, vardydami priežastis, kurios, jų manymu, paskatintų skaityti daugiau, trečiu numeriu įvardijo galimybę rinktis skaitomus tekstus (tai aptariame H5 atveju), vis tik ši priežastis svarbi ženkliai mažesniai skaitytojų skaičiui (10 %) (Tegmark et al., 2022).

Pritardami kai kurių autorių (Schiefele, 2009) siūlomam susidomėjimo ir motyvacijos atskyrimui, socialiniam skaitymui skirtą skaitmeninę aplinką esame linkę laikyti motyvacijos antecedentu, galinčiu sukelti trumpalaikį situacinį susidomėjimą (pvz.: dėl savo naujumo, funkcionalumo), kurio virsmas į ilgalaikį situacinį susidomėjimą ir motyvaciją priklausys nuo kitų aspektų (pvz.: kūrinio įtraukumo; aktualumo ir prasmingumo konkrečiam skaitytojui; mokytojo meistriškumo kuriant pedagoginę situaciją, leidžiančią skaitytojo susidomėjimui peraugti į kokybiškesnę motyvaciją).

Nepaisant to, kad skirtingose skaitmeninėse aplinkose rezultatai gali įvairuoti, o skaitmeninės skaitymui skirtų įrenginių (ir aplinkų) funkcijos skatinti skaitymą arba nuo jo atgrasyti (Loh ir Sun, 2022), galima daryti pagrįstą išvadą, kad skaitymo proceso technologizavimas nėra laikytinas lemiamu skaitytojų (tiek vaikinių, tiek merginų) skaitymo elgsenos ir motyvacijos trajektoriją galinčiu pakeisti veiksmu. Tai dera ir su daugiau nei prieš dešimtmetį Conradi padaryta išvada, kad pati savaime technologija nemotyvuoja, tačiau, naudodami įvairias strategijas, mokytojai gali pasitelkti technologijas didinti mokinių įsitraukimui (Conradi, 2014).

Kadangi skaitymo motyvacija (McKenna et al., 1995), troškimas skaityti (Hansen et al., 2021) ir skaitymo dažnumas (Clark ir Douglas, 2011) silpnėja jau nuo paauglystės pradžios, SSSA esame linkę vertinti ne kaip „sidabrinę kulka“, leidžiančią išspręsti nesusiformavusios (vaikinių) skaitymo motyvacijos problemas vėlesniame amžiuje, o kaip *vieną iš* daugelio priemonių, naudotinų formuojant bendrą skaitytojo motyvaciją, kuri galėtų būti taikoma anksčiau ir nuosekliau.

Vis tik, vertinant SSSA teikiamas galimybes, svarbu atsižvelgti ne tik į technologijų, kaip motyvuojančio veiksnio ypatybes, tačiau nenuvertinti esminio SSSA privalumo, – galimybės skaityti (individualiai ar su kitais skaitytojais) literatūros kūrinius neribotam mokinių skaičiui.

Apibendrinant galima teigti, kad **hipotezė (H4) pasitvirtino.**

H5. Didesnis skaitytojų autonomijos lygis, pasireiškiantis didesniu savarankišku pasirenkant skaitomą kūrinį, koreliuoja su intensyvesne skaitytojų SSSA elgsena.

Tyrimo rezultatai taip pat sukuria papildomą erdvę diskusijai apie skaitytojo autonomijos svarbą ir situacijų, kuriose skirtingos autonomijos suaktyvinimo formos lemia SSSA elgseną, įvairovę. Apsisprendimo teorija teigia, kad autonomiškesnės motyvacijos formos stiprina mokinių įsitraukimą, mokymąsi ir gerovę (Ryan ir Deci, 2020). Vertinant bendrai, sutinkame su požiūriu, kad motyvacijos autonomiškumas yra itin svarbus. Disertacinio tyrimo kontekste, skaitytojų autonomijos pasireiškimo formas galima skaidyti bent į dvi dideles dalis, pasireiškiančias per galimybę rinktis skaitomą literatūros kūrinį ir vėlesnę komunikavimo raštu apimtį. Tyrimo rezultatai rodo, kad motyvacinio autonomijos poreikio tenkinimas, aktyvuojamas suteikiant mokiniams galimybę pasirinkti skaitomą kūrinį savo nuožiūra, negarantuoja didesnio skaitytojų įsitraukimo į skaitymo pasaulį ir nepasireiškia intensyvesne SSSA elgsena. Tai matyti iš SWAS skalėje užfiksuotų vertinimo skirtumų tarp skirtingų tam pačiam literatūros žanrui skirtingų kūrinių, kuriuos mokiniai pasirinko savo nuožiūra (plg. „Panelė Fifi“ ir „Kai nebenori valgyti“), ir komunikacijos raštu rezultatų.

Šie rezultatai dera su aktualių Locher ir kolegų atliktų tyrimų išvadomis, kad, nepriklausomai nuo to, ar mokiniai (klasikinę) literatūrą rinkosi skaityti patys, ar užduotį skyrė mokytojas, šių mokinių vidinė situacinė skaitymo motyvacija buvo žemesnė. Tyrėjų teigimu, rezultatų skirtumus tiksliau paaiškina ne autonomijos, o įsitraukimo į skaitymo pasaulį koncepcija (Locher, 2019). Pritardami tyrėjams, manome, kad ir SSSA atveju skaitytojų elgsenai didesnę poveikį turi kūrinio įtraukumas, nenutrūkstamai veikiantis skaitytojo elgseną viso skaitymo proceso metu, o ne autonomijos poreikio tenkinimas (leidžiant pasirinkti skaitomą kūrinį), kuris gali prisidėti prie skaitytojo motyvacijos sužadavimo pirminiame etape, tačiau negarantuoja, kad ji išliks stabiliai aukšta per visą skaitymo procesą. Galima teigti, kad kūrinio pasirinkimo motyvacinis poveikis yra trumpalaikis, o siekiant išlaikyti ir tęsti skaitymą SSSA aplinkoje svarbesniu veiksmu laikytinas kūrinio įtraukumas.

Locher ir kolegos taip pat kėlė hipotezę (kurios, anot jų, negalėjo patikrinti), kad didesnė skaitytojų vidinė situacinė motyvacija kyla skaitant šiuolaikiškesnio stiliaus, temų ir pan. kūrinį. Atlikus disertacinį tyrimą, prieinama prie panašios išvados – skaitytojų persikėlimo į pasakojimo pasaulį klausimų

ir SSSA elgsenos duomenys rodo, kad skaitytojai, skaitę istoriškai (o ir geografiškai) artimesnio laikotarpio (plg. 1941 m. ir 1871 m.) kūrinį, buvo labiau motyvuoti. Guy de Maupassanto novelės aplinka istoriškai ir geografiškai nutolusi (1870–1871 m., Prancūzija) labiau negu Icchoko Mero novelės aplinka (1941 m., Lietuva). Lietuvos mokiniams artimesnis ir tragiškas I. Mero kūrinio istorinis kontekstas. Holokausto tema nagrinėjama per literatūros, istorijos pamokas, pastaraisiais metais gana plačiai nušviečiama visuomeniniame gyvenime. Istorinis pristatomo įvykio kontekstas net ir suaugusiam skaitytojui yra geriau pažįstamas negu Prancūzijos ir Prūsijos karo, kuriame vyksta Guy de Maupassanto novelės veiksmas, kontekstas. Tikėtina, kad išankstinės geresnės konteksto žinios prisidėjo prie didesnio Icchoko Mero novelės poveikimo. Neneigiant fakto, kad kūrinio parašymo laikas ir (ar) aprašomo veiksmo vieta ne visada gali būti esminiai kūrinio įtraukumą ir skaitytojų motyvaciją lemiantys veiksniai, manytina, jog, tęsiant nagrinėjamos temos tyrimus, būtų pravartu atlikti tyrimą, kurio metu disertaciniam tyrimui naudotus kūrinius skaitytų to paties amžiaus prancūzų mokiniai.

Nors disertacinio tyrimo metu naudoto kūrinio vertimo kokybė nekelia abejonių (tekstas spausdintas „Vagos“ leidyklos išleistoje „Pasaulio klasikos“ serijoje; jį vertė vienas žymiausių klasikinių tekstų iš prancūzų kalbos vertėjų Edvardas Viskanta), tačiau akcentuotina, kad apskritai galimu įsitraukimą į pasakojimą mažinančiu veiksniu galėtų būti ir nekokybiškas vertimas, trikdantis skaitymo patirtį. Tai derėtų su Green ir Brocko (Green ir Brock, 2000) mintimi apie pasakojimo kokybės įtaką persikėlimo veiksmingumui.

Galiausiai, vertinant skaitytojų autonomiją, galima manyti, kad nors tų pačių SSSA veiklos rezultatų (pvz., parašyti tam tikros apimties komentarą ir (ar) tam tikrą komentarų kiekį) būtų galima pasiekti skaitytojo autonomiją veikiant iš išorės, vis tik tvaresnis ir perspektyvesnis pageidaujamos motyvacijos ir elgsenos aktyvavimo būdas sietinas su literatūros kūrinio teksto išprovokuotu autonomišku skaitytojo noru išreikšti mintis raštu komunikuojant SSSA platformoje.

Apibendrinant galima teigti, kad **hipotezė (H5) nepasitvirtino.**

Kartu svarbiais laikytini ir SSSA elgsenos duomenys, išryškėję tikrinant hipotezes. Šie duomenys leidžia teigti, kad pirminio kūrinio skaitymas SSSA platformoje ir komunikavimas raštu turėtų būti vertinami kaip dvi savarankiškos SSSA elgsenos formos, ateiityje atliekant tyrimus leisiančios daryti tikslesnes išvadas apie sudedamąsias SSSA dalis ir skaitytojų santykį su skirtin-

gomis SSSA veiklomis. Tyrimo duomenys rodo, kad visų kūrinių atveju, pradėję skaityti kūrinių SSSA, iki pabaigos perskaitė maždaug trys ketvirtadaliai visų skaitytojų, t. y. visų skaitytojų santykis su pirminiu kūrinio tekstu buvo beveik identiškas. Vis dėlto, vertinant SSSA dalį, kuri pasireiškia komunikavimu raštu SSSA, matyti ryškus skirtumas. Skaitant didesniu įtraukumu pasižymėjusį kūrinių vieno skaitytojo parašytų *komentarų skaičius* (8,62) *beveik dvigubai* viršijo kitus du kūrinius skaičiusių skaitytojų vidutinį parašytą komentarų skaičių. Fiksuota ir daug didesnė vidutinė vieno skaitytojų parašytų komentarų apimtis (apie 40 %).

Nors šis skirtumas sietinas su skaitomo teksto įtraukumu, tačiau neatmetame galimybės, kad praktiniu atžvilgiu svarbu ieškoti ir kitų veiksnių, lemiančių skaitytojų motyvacijos lygį ir SSSA elgsenos intensyvumą. Šiuo požiūriu pripažįstame esminį mokytojų vaidmenį, tačiau kartu norime akcentuoti šio vaidmens pasireiškimo per tam tikrą laiką ypatumus. Manome, kad mokytojo vaidmuo yra itin svarbus inicijuojant ir palaikant SSSA veiklas, tačiau vykstant SSSA veiklai svarbesni tampa kiti veiksniai – kūrinio paveikumas, technologinis mokinių išprusimas ir kt.

IŠVADOS

1. Socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje (SSSA) sampratos analizė atskleidė, kad mokyklinio skaitymo kontekste SSSA laikytinas kompleksiniu reiškiniu, apimančiu skaitytojo santykį su pirminio kūrinio teksto skaitymu ir susijusias veiklas socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje, pasižyminčias skirtingomis raškos formomis ir skirtingu intensyvumo laipsniu.
2. Komunikavimo raštu veikla laikytina pagrindine SSSA elgsenos forma, užtikrinančia skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumą ir padedančia siekti pagrindinio skaitymo tikslo – konstruoti skaitomo teksto reikšmę, o jos intensyvumo rodiklius yra tikslinga naudoti siekiant tiksliau įvertinti skaitytojų socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje motyvaciją.
3. Dėl SSSA reiškinio naujumo, tiek skaitymo elgsena, tiek skaitymo motyvacija nagrinėtinos tik konkrečios SSSA platformos kontekste, atsižvelgiant į naudojant technologinius sprendimus formuojamą skaitytojo elgseną.
4. Nepriklausomai nuo SSSA elgsenos intensyvumo, SSSA proceso dalyviais laikytini visi šio proceso dalyviai, skirstytini į dvi stambias grupes:
 - a) skaitytojai, kurių veiklos amplitudė apima pilną pirminio kūrinio teksto perskaitymą skaitmeninėje aplinkoje, skaitomo teksto komentavimą raštu ir reakciją į kitų skaitytojų komentarus,
 - b) skaitytojai, kurių skaitymo veikla neapima (arba menkai apima) pirminio kūrinio teksto pilno perskaitymo skaitmeninėje aplinkoje ir pasižymi menku dalyvavimu komunikavimo raštu procese.Esminis skiriamasis minėtų skaitytojų grupių požymis – santykio su pirminio kūrinio tekstu intensyvumas, pirmos grupės atstovus leidžiantis vadinti aktyviais *skaitytojais*, kitus – *SSSA proceso dalyviais*.
5. 9–10 klasių mokinių SSSA elgsenai būdingas itin aukštas tikslingumas, t. y. komunikacijos raštu veikla orientuota išimtinai tik į kūrinio prasmės konstravimą. Tik itin maža dalis komunikacijos raštu įgyja tarpasmeninę pobūdį. Tai rodo šios skaitytojų grupės gebėjimą atskirti mokymo(si) procese vykstančią komunikaciją nuo asmeninės komunikacijos ir ryšio su kitais asmenimis poreikio tenkinimą pasitelkiant kitas skaitmenines platformas ar tinklus.
6. Merginų SSSA elgsena, pasireiškianti komunikavimu raštu, ir motyvacija išsiskiria didesniu intensyvumu, palyginti su vaikinų rodikliais. Tai

atitinka ankstesnių plataus masto tyrimų (atliktų Lietuvoje, tiriant jaunesnio amžiaus (15 m.) skaitytojus) fiksuotą tendenciją, rodančią bendrą menkesnį vaikinų susidomėjimą skaitymo veiklomis ir prastesnius negu merginų skaitymo gebėjimus. Tyrimo rezultatai leidžia daryti išvadą, kad ši tendencija išlieka ir vyresniame amžiuje (16–17 m.).

7. Galimybė skaityti literatūros kūrinius SSSA platformoje laikytina trumpalaikį skaitytojo susidomėjimą sukeliančiu motyvacijos antecendentu (pirminiu veiksmu), kurio virsmo į aukštos kokybės skaitymo motyvaciją ir pasireiškimo konkrečia SSSA elgsena intensyvumo laipsnis priklauso nuo kitų veiksnių (pvz.: literatūros kūrinio įtraukumo, svarbos skaitytojui suvokimo ir kt.).
8. Literatūros mokymo kontekste skaitymo džiaugsmo motyvacinis veiksnys, pasireiškiantis literatūros kūrinio įtraukumu, laikytinas esminiu veiksmu, lemiančiu skaitytojo situacinę SSSA motyvaciją ir elgseną, pasireiškiančią komunikavimu raštu. Dėl šios priežasties tiriant situacinę skaitytojų SSSA motyvaciją ir elgseną vertėtų įvertinti literatūros kūrinių poveikį.
9. Didesniu įtraukumu pasižyminčių literatūros kūrinių skaitymas SSSA gali būti laikomas vienu iš būdų, naudotinų tiek skaitytojų SSSA motyvacijai didinti, tiek šių skaitytojų SSSA elgsenai aktyvinti. Nors dėl mokyklinio ugdymo proceso specifikos ne visada įmanoma parinkti dideliu įtraukumu pasižyminčius kūrinius, būtent tokie kūriniai stipriausiai aktyvina skaitytojų SSSA elgseną, pasireiškiančią komunikavimu raštu. Ypač atkreiptinas dėmesys į tai, kad vaikinų atveju koreliacinis ryšys tarp kūrinio įtraukumo, motyvacijos ir SSSA elgsenos, pasireiškiančios komunikavimu raštu, yra stipresnis nei merginų. Galima pagrįstai teigti, kad vaikinų atveju kūrinio įtraukumas labiau nei merginų atveju lemia tiek vaikinų SSSA motyvaciją, tiek jos pasireiškimą SSSA elgsena.
10. Kūrinio įtraukumo veiksnys skaitytojų SSSA elgsenai ir motyvacijai yra svarbesnis negu galimybė rinktis skaitomą kūrinį (autonomijos motyvacinis poreikis), diskutuoti su draugais (ryšio su kitais asmenimis ir kompetencijos motyvacinis poreikis). Didesnio autonomijos laipsnio suteikimas, pasireiškiantis skaitytojo autonomija renkantis skaitomą literatūros kūrinį, negarantuoja tvarios ir ilgalaikės SSSA elgsenos ir motyvacijos.
11. Vertinant iš asmens motyvacinių poreikių struktūros perspektyvos, pastebėtina, kad SSSA situacijoje asmens bazinių poreikių tenkinimas vyksta tolygiai. Motyvacijos struktūroje nedominuoja vienas arba du kiti porei-

kiai, t. y. skaitymo skaitmeninėje aplinkoje *socialumas*, išreiškiantis ryšio su kitais asmenimis bazinį poreikį, nedominuoja asmens kompetencijos ir autonomijos poreikių atžvilgiu ir atvirkščiai. Nors tai atitinka apsisprendimo teorijos postulatus, kad visi asmens poreikiai turėtų būti tenkinami tolygiai, kartu rodo, jog skaitymo skaitmeninėje aplinkoje socialumas nėra toks svarbus kaip asmeniniam naudojimui skirtų socialinių tinklų atveju.

12. Nors disertacinio tyrimo metu atliktas išsamus mokinių SSSA skaitymo ir motyvacijos tyrimas, tačiau atkreiptinas dėmesys į likusias mokslines spragas, kurias galėtų užpildyti ateities tyrimai, pirmiausia sietini su skaitytojų SSSA elgsenos ir motyvacijos pokyčiais vidutiniu (pvz., metų) ir ilguoju (mokymosi progimnazijoje ar gimnazijoje) laikotarpiu, skaitant ilgesnės apimties tekstus (pvz.: apysakas, romanus). Minėtini ir į specifines tiriamųjų grupes orientuoti (pvz.: skirtingiems socialiniams ir ekonominiams sluoksniams priskiriamų mokinių; tik vaikinių ar didžiųjų miestų mokinių) tyrimai.
13. SSSA vertintinas kaip vienas galimų skaitytojo motyvacijos ir skaitymo elgsenos aktyvinimo būdų, kurio efektyvumą lemia literatūros kūrinio įtraukumas ir pedagogų gebėjimai bei noras užtikrinti tvarią šios skaitymo formos integraciją į ugdymo procesą.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Adler, M. J. & Van Doren, C. (2014). *How to read a book: The classic guide to intelligent reading*. Simon and Schuster.
- Allington, D. & Pihlaja, S. (2016). Reading in the age of the internet. *Language and Literature*, 25(3), 201–210. doi:10.1177/0963947016652781
- American Academy of Art and Sciences (2019). *Humanities indicators*. Prieiga per internetą: <https://www.amacad.org/humanities-indicators/public-life/time-spent-reading>
- Anderson, R. C., Hiebert, E.H., Scott, J.A. & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading*. US Department of Education, The National Institute of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253865.pdf>
- Anderson, P. (2017). YA reading and writing trends from Wattpad's 60 million users. Prieiga per internetą: <https://publishingperspectives.com/2017/10/watpad-ya-trends-publishing-insights-millennials>
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. Pew Research Center, 31. https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Barber, A. T. & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27–34. doi:10.1177/2372732219893385
- Barnett, T. (2014). Social reading: The Kindle's social highlighting function and emerging reading practices. *Australian Humanities Review*, 56, 141–162.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.

- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773. doi:10.1037/A0020084
- Bilandzic, H. & Busselle, R. (2011). Enjoyment of films as a function of narrative experience, perceived realism and transportability. *Communications* 36(1), 29-50. <https://doi.org/10.1515/comm.2011.002>
- Bilevičienė, T. ir Jonušauskas, S. (2011). *Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose*. Mykolo Romerio universitetas.
- Bowers-Campbell, J. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557–567. doi:10.1598/JAAL.54.8.1
- Burba, D. & Pacevičius, A. (2006). Portretinės grafiti senųjų Lietuvos knygų parastėse. *Knygotyra*, 46, 153-176.
- Busselle, R. & Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321–347. doi:10.1080/15213260903287259
- Castells, M. (2004). *The network society: A cross-cultural perspective*. Edward Elgar Publishing, Incorporated. doi:10.4337/9781845421663.00010
- Castells, M. (2007). Communication, power and counter-power in the network society. *International Journal of Communication*, 1(1), 29.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (eds.). (2003). *A History of reading in the West*. Polity.
- Clark, C. & Douglas, J. (2011). *Young people's reading and writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. National Literacy Trust.
- Chelton, M. K. (2001). When Oprah meets e-mail: virtual book clubs. (Readers' Advisory). *Reference & User Services Quarterly*, 41(1), 31–37.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Clark, C. (2013). *Children's and young people's reading in 2012: Findings from the 2012 National Literacy Trust's Annual Survey*. National Literacy Trust.
- Clark, C. & Picton, I. (2020). *Children and young people's reading in 2020 before and during lockdown*. National Literacy Trust.

- Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9–31. doi:10.1002/rrq.302
- Collins, J. (2010). *Bring on the books for everybody: How literary culture became popular culture*. Duke University Press.
- Conradi, K. (2014). Tapping technology's potential to motivate readers. *Phi Delta Kappan*, 96(3), 54–57. <https://doi.org/10.1177/0031721714557454>
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164. doi:10.1007/s10648-013-9245-z
- Cordón-García, J. A., Alonso-Arévalo, J., Gómez-Díaz, R., & Linder, D. (2013). *Social reading: platforms, applications, clouds and tags*. Elsevier.
- Cox, K. E. & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116–131. doi:10.1006/ceps.1999.1044
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121–187. doi:10.1080/02702711.2017.1400482
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. doi:10.1016/j.edurev.2018.09.003
- Denby, D. (2016). Do teens read seriously anymore? *The New Yorker*. Prieiga per internetą: <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/books-smell-like-old-people-the-decline-of-teen-reading>
- Dukynaitė, R., Valavičienė, N., Pareigienė, L., Jakubauskė, R., Buinevičiūtė, A., Litvinavičienė, I. (2019). *Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas EBPO PISA 2018 Programme For International Student Assessment OECD PISA 2018* (Ataskaita). Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Dunton, G. F., Do, B., & Wang, S. D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. *BMC Public Health*, 20(1), 1–13.

- Echazarra, A. (2018), *How has Internet use changed between 2012 and 2015? PISA in Focus*. No. 83, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1e912a10-en>.
- E-Read (2019). *COST E-READ Stavanger Declaration concerning the future of reading*. Prieiga per internetą: <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>
- Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). Guilford Publications.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Forzani, E., Leu, D. J., Yujia Li, E., Rhoads, C., Guthrie, J. T., & McCoach, B. (2021). Characteristics and validity of an instrument for assessing motivations for online reading to learn. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 761–780. doi:10.1002/rrq.337
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From “what is reading?” to what is literacy? *Journal of Education*, 196(3), 7–17. doi:10.1177/002205741619600303
- Fryer, L. K., & Dinsmore, D. L. (2020). The Promise and Pitfalls of Self-report: Development, research design and analysis issues, and multiple methods. *Frontline Learning Research*, 8(3), 1-9.
- Fryer, L. K., & Nakao, K. (2020). The How of Survey Self-report: VAS-Likert-Slide-Swipe... Same difference? *Frontline Learning Research*, 8(3), 10-25.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223.
- Garrett, J. (2002). Jackson, H. J. *Marginalia: Readers Writing in Books*. New Haven, Conn., and London: Yale Univ. Pr., 2001. 324 p. \$ 27.95, alk. paper (ISBN 0300088167). LC 00-043721. *College & Research Libraries*, 63(3), 292–294. doi:10.5860/crl.63.3.292
- Gissel, S. T., Hansen, S. R., & Puck, M. R. (2017). *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse-og medievaner i fritiden*. Tænketaiden Fremtidens Biblioteker. Prieiga per internetą: <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/11/BrnsLsningenkelt.pdf>

- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 321–331. doi:10.1016/S0742-051X(00)00060-3
- Golding, W. (2003). *Lord of the Flies*. Penguin Books.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701. doi:10.1037/0022-3514.79.5.701
- Green, M. C., Brock, T. C., & Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14(4), 311–327. doi:10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x
- Grigas, V., Petraitytė, S. ir Akstinaitė-Veličkienė, E. (2014). Lietuvių literatūros klasikos skaitmeninių knygų kokybė vartotojo požiūriu. *Knygotyra*, 63, 216–235.
- Gudiniavičius, A. (2012). *Skaitmeninės knygos kokybė vartotojo požiūriu*. (Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas). doi:10.15388/vu.thesis.1
- Gudiniavičius, A. (2016). Towards understanding the differences between reading on paper and screen: measuring attention changes in brain activity. *Libellarium: Journal for the Research of Writing, Books, and Cultural Heritage Institutions*, 9(1). doi:10.15291/libellarium.v9i1.240
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Hutchinson, S. R. (1991). Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and white adults. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 30–48. <https://doi.org/10.2307/747730>.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. In Lapp, D. & Fisher, D. (Eds.),

- Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 57–84). Routledge. doi:10.4324/9781315650555.ch3
- Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag. https://unipress.dk/media/19074/9788772199214_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf
- Heikkilä, H. (2015). Social reading and eBooks. In *Proceedings of the 19th International Conference on Electronic Publishing: New avenues for electronic publishing in the age of infinite collections and citizen science: scale, openness and trust* (pp. 169–172) <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-562-3-169>
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111–127. doi: 10.1207/s15326985ep4102_4
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179. Doi:10.3102/00346543070002151
- Ipsos MediaCT & Wikia (2013). *Generation Z: A look at the technology and media habits of today's teens*. Prieiga per internetą: <https://www.prnewswire.com/news-releases/generation-z-a-look-at-the-technology-and-media-habits-of-todays-teens-198958011.html>.
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2015). Engaged Reading as a Collaborative Transformative Practice. *Journal of Literacy Research*, 47(3), 297–327. <https://doi.org/10.1177/1086296X15619731>
- Jameson, F. (2013). *The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act*. Routledge.
- Jerrim, J. & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181–200. doi:10.1002/berj.3498
- Jusienė, R., Būdienė, V., Gintilienė, G., Girdzijauskienė, S. ir Stonkuvienė, I. (2021). *Nuotolinis vaikų ugdymas pandemijos dėl COVID-19 metu: grėsmės ir galimybės ekosisteminio požiūriu*. Vilniaus universiteto leidykla.
- Kalir, J., Cantrill, C., Dean, J., & Dillon, J. (2020). Iterating the marginal syllabus: Social reading and annotation while social distancing. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 463–471.

- Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Judex.
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138–149. doi:10.1016/j.compedu.2018.05.005
- Kuijpers, M. (2014). *Absorbing stories: The effects of textual devices on absorption and evaluative responses* (Doctoral dissertation, University Utrecht).
- Kutzner, K., Petzold, K., Knackstedt, R. (2019): Characterising Social Reading Platforms – A Taxonomy-Based Approach to Structure the Field. In: Proceedings of the 14th international Conference on Wirtschaftsinformatik, Siegen, Germany.
- Laužikas, R. (2015). Skaitmeninis ar elektroninis? *Knygotyra*, 51, 275–279. doi:10.15388/kn.v51i0.7904
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5(1), 1570–1613.
- Li, W. & Wu, Y. (2017). Adolescents' social reading: Motivation, behaviour, and their relationship. *The Electronic Library*. 35(2), 246-262. doi:10.1108/EL-12-2015-0239
- Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Dėl priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo*. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a764050239511edb-4cae1b158f98ea5>
- Loh, C. E., and Sun, B. (2022) The impact of technology use on adolescents' leisure reading preferences. *Literacy*, 56 (4), 327– 339. <https://doi.org/10.1111/lit.12282>
- Locher, F. M., Becker, S., & Pfof, M. (2019). The relation between students' intrinsic reading motivation and book reading in recreational and school contexts. *AERA Open*, 5(2). doi:10.1177/2332858419852041
- Loewus, L. (2016 m., lapkričio 8 d.). What is digital literacy? *Education week*. Prieiga per internetą: <https://www.edweek.org/teaching-learning/what-is-digital-literacy/2016>

- Macevičiūtė, E., Wilson, T. D., Manžuch, Z., Gudiniavičius, A. ir Šuminas, A. (2018). *Skaitmeninio skaitymo skatinimas kaip skaitmeninės atskirties mažinimo priemonė*. Vilniaus universiteto leidykla.
- Mackey, M. (2020). Who Reads What, in Which Formats, and Why? In Moje, E. B., Afflerbach, P. P., Enciso, P., & Lesaux, N. K. (Eds.) *Handbook of Reading Research, 5th ed.*, (pp. 99–115). Routledge.
- Mackey, M. (2022). Exploring Readerly Diversity. In K. Manarin (Ed.), *Reading Across the Disciplines*, 25–43). Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v185.5>
- Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Eds.). (2016). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. 2nd ed. Routledge. doi:10.4324/9781315736419
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68. doi:10.1016/j.ijer.2012.12.002
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306. doi:10.1002/rrq.021
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 934–956. doi:10.2307/748205
- Melienė, R., & Ruškus, J. (2005). Skaitymo motyvacijos diagnostika: testo patikimumo įvertinimas. *Specialusis ugdymas*, 1, 61–73.
- Merkys, G., Vaitkevičius S., ir Sakalauskas, L. (2022). *Antrinės analizės „Bendrojo ugdymo sistemos kaita ir ryšys su tarptautinių mokinių pasiekimų tyrimų rezultatais“ galutinė ataskaita*. (V 5.0). Lietuvos Respublikos Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Mitchell, M. T. (1992). *Situational interest in the secondary mathematics classroom*. University of California.
- Mo, J. (2019). *How does PISA define and measure reading literacy? PISA in Focus*, No. 101, OECD Publishing. doi:10.1787/efc4d0fe-en
- Moje, E. Birr, Overby, M., Tysvaer, N., & Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries.

Harvard Educational Review, 78(1), 107–154. doi:10.17763/haer.78.1.54468j6204x24157

Montag, C., Dagum, P., Hall, B. J., & Elhai, J. D. (2021). Do we still need psychological self-report questionnaires in the age of the Internet of Things? *Discover Psychology*, 2(1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s44202-021-00012-4>

Mozuraitė, V. (2000). Kodėl ir kaip skaito vaikai. *Gimtas žodis*, (6), 22-29.

Mozuraite, V. (2014). Change of the reading paradigm in the age of e-book. *Libellarium: časopis za istraživanja u području informacijskih i srodnih znanosti*, 7(1), 83-91.

Mumper, M. L. & Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109. doi:10.1037/aca0000089

Murray, S. (2018). Reading online: updating the state of the discipline. *Book History*, 21(1), 370–396.

Nakamura, L. (2013). “Words with friends”: socially networked reading on Goodreads. *Pmla*, 128(1), 238–243.

National Assessment Governing Board (2021). *Similarities and Differences Between the 2019 NAEP Reading Assessment and Proposed 2026 NAEP Reading Framework*. Prieiga per internetą: https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/reading/2026-Reading-Framework_Comparison-Chart.pdf

National Endowment for the Arts (2020). *How do we read? Let's count the ways : Comparing digital, audio, and print-only readers*. Prieiga per internetą: <https://www.arts.gov/sites/default/files/How%20Do%20We%20Read%20report%202020.pdf>

Neugebauer, S. R. (2013). A daily diary study of reading motivation inside and outside of school: A dynamic approach to motivation to read. *Learning and Individual Differences*, 24, 152–159. doi:10.1016/j.lindif.2012.10.011

Neugebauer, S. R. (2017). Assessing situated reading motivations across content areas: A dynamic literacy motivation instrument. *Assessment for Effective Intervention*, 42(3), 131–149. doi:10.1177/1534508416666067

- Neugebauer, S. R. & Fujimoto, K. A. (2020). Distinct and overlapping dimensions of reading motivation in commonly used measures in schools. *Assessment for Effective Intervention*, 46(1), 39–54. doi:10.1177/1534508418819793
- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2–3), 219–270. doi:10.1080/07370000701301174
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Pacevičius, A. (2001). Skaitymas. In V. Ališauskas, L. Jovaiša, M. Paknys, R. Petrauskas, E. Raila (red.). *Lietuvos Didžiosios Kunigaikštijos kultūra: tyrinėjimai ir vaizdai* (pp. 655-673). Aidai.
- Pacevičius, A. (2002). Dingusio knygų pasaulio ženklai. *Knygų aidai*, 1, 9-15.
- Pacevičius, A. (2002 m., vasario 9 d.). Senieji graffiti. *Šiaurės Atėnai*, 6(592), p. 4.
- Paesani, K. W., Allen, H. W., Dupuy, B., Liskin-Gasparro, J. E., & Lacorte, M. E. (2015). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Pearson.
- Pekrun, R. (1993). Facets of adolescents' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. *Advances in Motivation and Achievement*, 8, 139–189.
- Pekrun, R. (2020). Commentary: Self-report is indispensable to assess students' learning. *Frontline Learning Research*, 8(3), 185-193.
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203–244. doi:10.3102/0034654313509492
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in kindheit und Jugend: lesemotivation, Leseverhalten und lesekompetenz in familie, schule und peer-beziehungen*. Kohlhammer Verlag.
- Raguotienė, G. (2001). Vaikų literatūros dėstymo tradicijos (1918-1940). *Gimtas žodis*, 3, 10-16.

- Rebora, S., Boot, P., Pianzola, F., Gasser, B., Herrmann, J. B., Kraxenberger, M., ... Sorrentino, P. (2021). Digital humanities and digital social reading. *Digital Scholarship in the Humanities*, 36(Supplement_2), ii230–ii250. doi:10.31219/osf.io/mf4nj
- Renninger, K.A., Hidi, S., Krapp, A., & Renninger, A. (Eds.). (1992). The Role of interest in Learning and Development (1st ed.). *Psychology Press*. <https://doi.org/10.4324/9781315807430>
- Rheingold, H. (2008). *Using participatory media and public voice to encourage civic engagement (p. 103)*. MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative.
- Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M. B. (2022). *The common sense census: Media use by tweens and teens*. Common Sense.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. doi:10.1037//0003-066x.55.1.68
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Rowberry, S. P. (2016). Commonplacing the public domain: Reading the classics socially on the Kindle. *Language and Literature*, 25(3), 211–225. doi:10.1177/0963947016652782
- Salienė, V. (2011). Mokymosi motyvaciją formuojantys veiksniai: Lietuvių kalba 6 klasėje. *Žmogus ir žodis*, 13(1), 100–104.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation. *Reading Psychology*, 37(6), 917–941. doi:10.1080/02702711.2015.1133465
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (eds.) *Handbook of Motivation at School* (pp. 211–236). Routledge.

- Schiefele, U. & Löweke, S. (2018). The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405–421. doi:10.1002/rrq.201
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221–237. doi:10.1002/rrq.134
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. doi:10.1002/RRQ.030
- Sedo, D. R. (2003). Readers in reading groups: An online survey of face-to-face and virtual book clubs. *Convergence*, 9(1), 66–90. doi:10.1177/135485650300900105
- Sibrian, I. (2009). *Metodologiniai skaitymo kultūros tyrimų aspektai: pedagoginė paradigma Lietuvos bibliotekininkystėje po 1918 m.* (Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas).
- Simpson, E. H. & Balsam, P. D. (eds.). (2016). *Behavioral neuroscience of motivation..* Springer. (Current Topics in Behavioral Neurosciences, 27) doi:10.1007/7854_2015_402
- Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017). Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 87, 1007–1041. doi:10.3102/0034654317722
- Skains, R. L. (2020). Discourse or gimmick? Digital marginalia in online scholarship. *Convergence*, 26(4), 942–955. doi:10.1177/1354856519831988
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Rand Corporation.
- Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100–118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>
- Thoms, J. J. & Poole, F. (2017). Investigating linguistic, literary, and social affordances of L2 collaborative reading. *Language Learning & Technology*, 21(2), 139–156. doi:10.125/44615
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., ... Lesaux, N. (2017). *Academic literacy instruction for ado-*

lescents: A guidance document from the Center on Instruction. Center on Instruction.

- Torous, J., Kiang, M. V., Lorme, J., & Onnela, J. P. (2016). New tools for new research in psychiatry: A scalable and customizable platform to empower data driven smartphone research. *JMIR mental health*, 3(2), e16. <https://doi.org/10.2196/mental.5165>
- Tveit, Å. K. & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, 36(3-4), 179-184. doi:10.1016/J.LISR.2014.08.001
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in US adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329. doi:10.1037/ppm0000203
- Walmsley, B. (2016). From arts marketing to audience enrichment: How digital engagement can deepen and democratize artistic exchange with audiences. *Poetics*, 58, 66–78. doi:10.1016/j.poetic.2016.07.001
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. doi:10.1111/cdep.12184
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. In Marge Scherer (ed.) *Challenging the Whole Child: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching, and Leadership*, (pp. 130-140). ASCD. https://books.google.lt/books?hl=en&lr=&id=lsoKUzr3GFUC&oi=fnd&pg=PA130&ots=XE4vw--wRz&sig=s1ceDSjci06akLctV0XIBbhyPZ-g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Zarzour, H. & Sellami, M. (2017). A linked data-based collaborative annotation system for increasing learning achievements. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), 381–397. doi:10.1007/s11423-016-9497-7
- Zhu, X., Chen, B., Avadhanam, R. M., Shui, H., & Zhang, R. Z. (2020). Reading and connecting: using social annotation in online classes. *Information and Learning Sciences*, 121 (5/6), 261-271. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0117>

PRIEDAI

A priedas

Asmens bazinių poreikių patenkinimo klausimynas

Adaptuota pagal tyrimo poreikius. Vertimą atliko tyrimo autorius.

1	2	3	4	5	6	7
Visiškai nesutinku	Nesu apsisprendęs			Visiškai sutinku		
1. I feel like I am free to decide for myself how to live my life.	1. Jaučiau, kad galiu pats nuspręsti, kaip skaityti ir aptarti kūrinį.					
2. I really like the people I interact with.	2. Man tikrai patiko kiti kartu skaityti ir kūrinį aptarinėję skaitytojai.					
3. Often, I do not feel very competent.	3. Skaitydamas ir aptardamas kūrinį su kitais skaitytojais dažnai pasijausdavau nekompetentingas.					
4. I feel pressured in my life.	4. Jaučiausi verčiamas skaityti ir aptarti kūrinį su kitais skaitytojais.					
5. People I know tell me I am good at what I do.	5. Kiti skaitytojai pagyrė mano įžvalgas skaitant ir aptariant kūrinį.					
6. I get along with people I come into contact with.	6. Gerai sutariau su kitais skaitytojais, su kuriais kartu skaitėme ir aptarėme kūrinį.					
7. I pretty much keep to myself and don't have a lot of social contacts.	7. Skaitant ir aptariant kūrinį, savo mintis dažniausiai pasilikdavau sau.					
8. I generally feel free to express my ideas and opinions.	8. Skaitant ir aptariant kūrinį jaučiau, kad galėjau laisvai dalintis savo mintimis ir nuomone.					
9. I consider the people I regularly interact with to be my friends.	9. Kitus skaitytojus laikau savo draugais.					
10. I have been able to learn interesting new skills recently.	10. Skaitydamas ir aptardamas kūrinį išmokau naujų įdomių dalykų.					
11. In my daily life, I frequently have to do what I am told.	11. Skaitydamas ir aptardamas kūrinį turėjau daryti kaip liepiamas.					
12. People in my life care about me.	12. Kitiems skaitytojams nebuvau svarbus.					
13. Most days I feel a sense of accomplishment from what I do.	13. Dažną kartą skaitant ir aptariant kūrinį mane užplūsdavo pasiekimo (susijusio su skaitymu ir aptarimu) jausmas.					
14. People I interact with on a daily basis tend to take my feelings into consideration.	14. Kitiems skaitytojams buvo svarbūs mano jausmai.					
15. In my life I do not get much of a chance to show how capable I am.	15. Skaitydamas ir aptardamas kūrinį nejaučiau, kad turiu galimybę parodyti, ko esu vertas.					

16. There are not many people that I am close to.	16. Nėra daug skaitytojų, su kuriais jaučiausi artimas.
17. I feel like I can pretty much be myself in my daily situations.	17. Jaučiau, kad skaitydamas ir aptardamas kūrinį su kitais skaitytojais, galiu būti savimi.
18. The people I interact with regularly do not seem to like me much.	18. Neatrodo, kad būčiau labai patikęs kitiems skaitytojams.
19. I often do not feel very capable.	19. Skaitydamas ir aptardamas kūrinį su kitais skaitytojais dažnai jaučiausi nelabai ką sugebantis.
20. There is not much opportunity for me to decide for myself how to do things in my daily life.	20. Beveik neturėjau galimybių nuspręsti, kaip elgtis skaitant ir aptariant kūrinį su kitais skaitytojais.
21. People are generally pretty friendly towards me.	21. Kiti kartu skaitę skaitytojai mano atžvilgiu buvo draugiški.

Siekiant išvengti perteklinio mokslinės terminijos naudojimo, apsispręsta tyrimo klausimyne naudoti ne „socialinio skaitymo skaitmeninėje aplinkoje terminą“, o šiai amžiaus grupei suprantamesnį „kūrinio skaitymo ir aptarimo su kitais skaitytojais“ terminą. Atitinkamai kiti SSSA proceso dalyviai įvardijami kaip „kiti skaitytojai“.

Sekant kitose srityse adaptuotą Apsisprendimo teorijos klausimynų pavyzdžiu, klausimynas adaptuotas siekiant surinkti ne bendresnio pobūdžio duomenis, o duomenis, susijusius su konkrečia nesena respondentų patirtimi (tyrimo atveju - dalyvavimu SSSA veikloje). Dėl šios priežasties adaptuojant klausimyno formuluotes naudota ne esamojo, o būtojo laiko forma (jaučiau, skaičiau, patiko).

Tais atvejais, kai klausimo formuluotė yra neigiama, gautas atsakymas yra perskaičiuojamas atsakymo skaičių minusuojant iš 8. Pvz.: trečio klausimo atveju asmeniui pažymėjus 7 (visiškai nesutinku) bus skiriamas vienas taškas ($8 - 7 = 1$).

Žemiau pateikiami klausimai sugrupuoti pagal priklausomybę konkretaus poreikio sričiai. Tais atvejais, kai klausimo formuluotė yra neigiama ir reikalingas balo perskaičiavimas, skliausteliuose pažymima R (nuo angliško *reverse*).

Autonomija: 1, 4 (R), 8, 11 (R), 14, 17, 20 (R)

Kompetencija: 3 (R), 5, 10, 13, 15 (R), 19(R)

Ryšys: 2, 6, 7 (R), 9, 12, 16 (R), 18 (R), 21

B priedas

Įsitraukimas į pasakojimo pasaulį.

NB. Naudojama 7 taškų matavimo skalė, nuo 3 (visiškai nesutinku) iki 3 (visiškai sutinku).

1	2	3	4	5	6	7
Visiškai nesutinku			Nesu apsisprendęs		Visiškai sutinku	
Attention			Dėmesys			
When I finished the story I was surprised to see that time had gone by so fast			Baigus skaityti nustebau, kad laikas prabėgo taip greitai.			
When I was reading the story I was focused on what happened in the story			Skaitant buvau sutelkęs(-usi) dėmesį į tai, kas vyksta pasakojime.			
I felt absorbed in the story			Pasakojimas mane įtraukė.			
The story gripped me in such a way that I could close myself off for things that were happening around me			Pasakojimas mane įtraukė taip stipriai, kad galėjau atsiriboti nuo to, kas vyksta aplinkui.			
I was reading in such a concentrated manner that I had forgotten the world around me			Skačiau taip susikaupęs (-usi), kad užmiršau supantį pasaulį.			
Transportation			Persikėlimas			
When I was reading the story it sometimes seemed as if I were in the story world too			Skaitant pasakojimą kartais rodėsi, kad ir pats (-i) patekau į pasakojimo pasaulį.			
When reading the story there were moments in which I felt that the story world overlapped with my own			Skaitant pasakojimą kartais rodėsi, kad pasakojimo pasaulis ir mano pasaulis sutampa.			
The world of the story sometimes felt closer to me than the world around me			Pasakojimo pasaulis kartais rodėsi esąs arčiau nei mane supantis pasaulis.			
When I was finished with reading the story it felt like I had taken a trip to the world of the story			Baigus skaityti pasakojimą, rodėsi tarsi būčiau keliavęs (-usi) pasakojimo pasaulyje.			
Because all of my attention went into the story, I sometimes felt as if I could not exist separate from the story			Kadangi visas mano dėmesys buvo sutelktas į pasakojimą, kartais rodėsi, kad negalėčiau egzistuoti atskirai be skaitomo pasakojimo.			
Emotional Engagement			Emocinis įsitraukimas			
When I read the story I could imagine what it must be like to be in the shoes of the main character			Skaitant pasakojimą galėjau įsivaizduoti, kaip turėtų jaustis pagrindinis veikėjas.			
I felt sympathy for the main character			Pagrindiniam veikėjui jutau užuojautą.			
I felt connected to the main character in the story			Jutau ryšį su pagrindiniu pasakojimo veikėju.			
I felt how the main character was feeling			Jaučiausi taip, kaip jautėsi pagrindinis pasakojimo veikėjas.			
I felt for what happened in the story			Mane sujaudino tai, kas vyko pasakojime.			

Mental Imagery	Mentaliniai vaizdiniai
When I was reading the story I had an image of the main character in mind	Skaitant pasakojimą įsivaizdavau pagrindinį veikėją.
When I was reading the story I could see the situations happening in the story being played out before my	Skaitant pasakojimą rodėsi, jog pasakojimo įvykiai vyksta priešais mano akis.
I could imagine what the world in which the story took place looked like	Galėjau įsivaizduoti, kaip atrodo pasaulis, kuriame vyksta pasakojimas.
Papildomas kl. Nr. 1	Man patiko skaityti ir aptarti tekstą skaitmeninėje aplinkoje.
Papildomas kl. Nr. 2	Esant progai naudočiausi tokiu tekstų skaitymo ir aptarimo būdu.
Papildomas kl. Nr. 3	Manau, kad skaitydamas ir aptardamas tekstą skaitmeninėje aplinkoje supratau daugiau, nei būčiau supratęs skaitydamas vienas.

Priedas D001

(laiško, susijusi su žvalgomojo tyrimo vykdymo eiga, dalis, siųsta mokytojams)

Vaizdo medžiaga

(!) Būtinai pažiūrėkite poros minučių trukmės vaizdo medžiagą, padėsiančią lengviau suprasti kitus žingsnius: mokinių prijungimą, skirstymą į grupes, užduoties paskyrimą: <https://streamable.com/fc0iqm>

Socialinio skaitymo ypatybė yra ta, kad **tekstas skaitomas ir aptariamas grupelėmis**. Mokytojas, **norėdamas Vyturio paskyrą jau turinčius mokinius** priskirti konkrečiai klasei ir išskaidyti juos grupelėmis, turėtų atlikti šiuos žingsnius:

1. eiti į www.vyturys.lt ir prisijungti prie savo paskyros;
2. spustelti mygtuką MOKYTOJUI, kad patektų į mokytojo aplinką;
3. spausti +PRIDĖTI KLASE;
4. pasirinkti norimą klasę ir paspausti mygtuką SUKURTI NUORDODĄ;
5. duoti mokiniams jau suformuotą nuorodą prisijungti į klasę;
6. mokinys turėtų prisijungti prie savo paskyros www.vyturys.lt, o tada naršyklėje įklijuoti mokytojo duotą nuorodą bei spausti ENTER (gal paprasčiausiai būtų, jei tai įvyktų pamokos metu);
7. mokinio priskyrimą prie klasės patvirtins užrašas žaliame fone.

Naujų mokinių (dar neturinčių Vyturio paskyros) prisijungimas prie klasės:

1. mokinys turėtų įklijuoti mokytojo suformuotą nuorodą į naršyklės langelį;
2. spausti REGISTRUOTIS ir suvesti reikalingus duomenis;
3. atlikęs šiuos veiksmus, mokinys prisijungs prie klasės.

Skirstymas į grupes:

1. į grupes mokiniai skirstomi tik po to, kai atlieka prieš tai nurodytus veiksmus, todėl geriausiai tai būtų padaryti tiesiog pamokos metu;
2. mokytojo aplinkoje spragtelti ant sukurtos klasės pavadinimo (pvz., 10 a) ir paspausti mygtuką PRIDĖTI GRUPĘ;
3. laukelyje MOKINIŲ SKAIČIUS GRUPĖJE nurodyti norimą grupės dydį (idealu 3–5 mokiniai) ir paspausti mygtuką IŠSKIRSTYTI Į GRUPES; tada sistema išskirstys vaikus į nurodyto dydžio grupes;

4. jei norite modifikuoti grupės sudėtį, galite paspausti ant mokinio vardo ir tempiant perkelti jį į kitą grupę (mokinys gali būti priskirtas tik vienai grupei).

Sugrupuotiems mokiniams priskirkite knygą darbui su tekstu:

1. mokytojo aplinkoje pasirinkite klasę, kuriai norite priskirti knygą;
2. spustelkite PRISKIRTI KNYGĄ VISOMS GRUPĖMS;
3. atsidarius paieškos langui, jame įrašykite „Simono tėtis“ ir pasirinkite kūrinį.

Mokytojas gali nurodyti diskusijos temą ar klausimus, kuriuos turėtų aptarti mokiniai. Tai galite padaryti:

1. mokytojo aplinkoje pasirinkite REDAGUOTI UŽDUOTĮ;
2. atsidariusiame lange galite įvesti mūsų siūlomą užduotį, ją pakoreguoti, pritaikyti pagal save ir savo mokinius:
 1. *žymekliu pažymėkite labiausiai įsiminusias kūrinio vietas ir paaiškinkite, kuo jos ypatingos;*
 2. *padiskutuokite su draugu (-ais), kurio (-ių) komentaras jums patiko / nepatiko;*
 3. *aptarkite jo pateiktus argumentus: paklauskite / pritarkite ir t.t.*
 4. *jei ko nors nesupratote, pažymėkite konkrečią vietą ir inicijuokite diskusiją;*
 5. *pažymėkite Simoną apibūdinančius žodžius, komentarų laukelyje parašykite, ką šie žodžiai sako apie veikėją;*
 6. *charakterizuokite Simono draugus;*
 7. *koks vaizduojamas darbininkas, padėjęs Simonui?*
 8. *apibūdinkite Simono mamą.*

Įrašyta užduotis išsisaugo automatiškai, nieko papildomai patvirtinti nereikia.

Taip paskirsčius mokinius nurodoma, kad mokiniai turėtų:

1. susirasti kūrinį (jis bus rodomas jų paskyroje pačiame viršuje, šone jo rodomas žalias burbuliukas reiškia, kad knygą skaityti paskyrė mokytojas, o paspaudus ant segtuko ženklo matomos užduotys, kurias sukūrė mokytojas;

2. paspaudus ant knygos kūrinio pavadinimo „Simono tėtis“ mokinys patenka į kūrinio skaitymo aplinką;
3. Norėdamas patekti į socialinio skaitymo aplinką, mokinys turėtų spustelti ant viršutinėje juostoje esančio užrašo SKAITYTI GRUPĖJE.

Norėdamas pridėti naują komentarą, mokinys turėtų:

1. pasirinkti norimą žodį / citatą ir jį pabraukti pelės žymekliu;
2. atsiradus pasirinkimui spausti NAUJAS KOMENTARAS;
3. dešinėje ekrano pusėje bus matomas pažymėtas tekstas su langeliu diskusijai pradėti.

!!! Mokiniai komentarus ir pastabas turėtų pridėti pirmiausiai aktyvavę socialinio skaitymo aplinką (pasirenkant „skaityti grupėje“), kitaip jų pažymėjimų negalės matyti kiti grupės nariai.

Prisegu vaizdo medžiagą, padėsiančią lengviau suprasti darbą SSSA aplinkoje: <https://streamable.com/qdf9pd>

Mokinių diskusijos stebėjimas

Mokytojas gali stebėti mokinių diskusiją (tačiau negali kurti komentarų) nuėjęs į knygos aplinką ir aktyvavęs socialinį skaitymą, tai padaryti galima dviem būdais:

1. savo paskyroje spausti ant knygos, kuri yra priskirta skaityti mokiniams;
2. knygos aplinkoje, viršutinėje pasirinkimų juostoje spustelti „skaityti grupėje“;
3. socialinio skaitymo aplinką bei mokinių diskusiją matysite dešinėje ekrano pusėje.

Arba:

1. spauskite juodą mygtuką MOKYTOJUI;
2. pasirinkite klasę, kurios diskusiją norite stebėti;
3. spustelkite ant norimos grupės;
4. matysite priskirtos knygos pavadinimą, spauskite ant jo;
5. knygos aplinkoje pasirinkite „skaityti grupėje“.

Mokytojas taip pat gali sekti mokinių aktyvumą bei matyti socialinio skaitymo statistiką. Tai padaryti galima taip:

1. spauskite juodą mygtuką MOKYTOJUI;
2. pasirinkite klasę, kurios statistiką norėsite stebėti;
3. spauskite STATISTIKA (pasirinkimą matysite šalia „GRUPĖS“;
4. čia galėsite matyti kiekvienos grupelės aktyvumą, kiek komentarų parašė kiekvienas mokinys.

Priedas D002

(laiško, susijusi su tyrimo vykdymo eiga, dalis, siųsta įprastinėmis sąlygomis dirbančiai mokytojų grupei)

Teorija

Anot motyvacijos teorijos, žmogaus veiklą lemia trys poreikiai – kompetencijos, autonomijos, ryšio su kitais žmonėmis. Tyrimu siekiame palyginti mokinių motyvaciją ir skaitymo elgseną esant skirtingoms sąlygoms.

- Viena tyrimo grupė dirbs „palankiomis“ sąlygomis, kur mokiniai:
 - a) gali patys nuspręsti, ar nori naudotis socialinio skaitymo aplinka (autonomija); b) gali pasirinkti skaitomą kūrinį (kompetencija); c) skaitys mažesnėse grupelėse (geresnis ryšys su kitais); d) jiems bus pateiktas emociškai paveikesnis kūrinys.
- Kita grupė dirbs „įprastinėmis“ sąlygomis: a) mokytojas nurodys naudotis socialinio skaitymo aplinka (autonomijos apribojimas); b) mokytojas pasakys, ką reikia skaityti (kompetencijos apribojimas); c) skaitymas vyks didesnėje grupelėje; d) bus pateiktas emociškai mažiau paveikus kūrinys.

Eksperimento eiga

Jūsų klasė(s) dirbs anksčiau aprašytais **įprastinėmis** sąlygomis. Kai kuriuos žingsnius *jau atlikome už jus*:

- a) suformavome naujas grupes;
- b) priskyrėme programinį / kontekstinį kūrinį D. Saukos „Apie kaltę“ (keli puslapėliai) ir pridėjome užduotis, kuriomis siekiame paprovokuoti diskusijas. Tad lieka visai nedaug:
- c) prašytume **nurodyti** vaikams, kad kūrinį yra **būtina** perskaityt;
 - būtina **atlikti pateiktas** užduotis;
 - nurodyti **terminą**;
 - informuoti, kad jūs matysite jų susirašinėjimą ir šios užduoties atlikimas **gali būti** vertinamas pažymiu. „Gali“, bet ne „turi“. Tikslo pagerinti tyrimo rezultatus neturime, labai prašom nežadėti vaikams pažymių už dalyvavimą ir t.t.;)
 - Jūsų patogumui laiško apačioje pridedame teksto, kurį galima išsiųsti vaikams per el. dienyną, šabloną.

Labai svarbu (!!!)

- Labai svarbu, kad mokiniai atsakytų į du mūsų pridėdamus klausimynus. Vienu siekiame išsiaiškinti, kokie socialinio skaitymo aspektai motyvavo vaikus skaityti, o kitu įvertinsime skaityto kūrinio emocinį poveikumą ir susiesime jį su motyvacijos duomenimis.
- prašome, kad pirmąjį klausimyną apie *kūrinio emocinį poveikumą* vaikai atsakytų IŠKART pabaigę skaityti užduotą kurinį. Nuorodą į klausimyną pridėdame čia: <https://bit.ly/3Hq3iGf-İSITRAUKIMAS> (būtų smalsu išgirsti Jūsų nuomonę. Ar ne per sunkus?) ir kartu įtrauksime prie užduočių.
- antrą klausimyną prašysime, kad mokiniai užpildytų baigę skaityti kurinį ir baigę visas diskusijas arba pamokos metu jau po to (t.y. įvykusi diskusija), nes tie duomenys yra gyvybiškai būtini. Nuoroda: <https://bit.ly/3glOflb-MOTYVACIJA>

Terminas

Nors griežto termino nėra, gal galėtume pasiūlyti šį darbėlį įkomponuoti į mokinių **savaitgalio užduotis** arba pavesti atlikti iki **vasario 10–11 d.**

Privatumas

Prašytume apie vykdomą eksperimentą per e-dienynus informuoti ir tėvelius, duodant jiems žinoti, kad jie gali nesutikti.

Laiško mokiniams šablonas

Mieli mokiniai,

šią savaitę toliau dalyvaujame „Vyturio“ eksperimente. Jo sąlygos yra tokios:

- iki (**įrašykite savo nustatomą terminą**) privaloma perskaityti D. Saukos esė „Apie kaltę“ ir aptarti pagal skaitymo aplinkoje pateiktas užduotis;
- kūrinio tekstas jau įkeltas jūsų Vyturio paskyroje;
- labai svarbu, kad baigę skaityti kurinį IŠKART (!!!) atliktumėte pirmąją užduotį, - atsakytumėte į klausimus, susijusius su kūrinio poveikumu;
- šį kartą dirbsite truputį didesnėmis grupelėmis nei prieš tai;
- jūsų susirašinėjimo duomenys yra saugomi sistemoje, matomi mokytojui ir eksperimento vykdytojams;

- atsakymus į tyrimo klausimus matys tik tyrimą atliekantis mokslininkas;
- tuo atveju, jei jūs ar jūsų tėveliai nesutinkate dalyvauti eksperimente, prašom parašyti asmeninę žinutę.

Pagarbiai

x mokytoja

Šiais klausimais mane ir mano kolegę Irminą (8 638 05119) galite „trukdyti“ dieną naktį;)

Pagarbiai

PRIEDAS D003

(laiško, susijusi su tyrimo vykdymo eiga, dalis, siūsta palankesnėmis sąlygomis dirbančiai mokytojų grupei)

Teorija

Anot motyvacijos teorijos, žmogaus veiklą lemia trys poreikiai – kompetencijos, autonomijos, ryšio su kitais žmonėmis. Tyrimu siekiame palyginti mokinių motyvaciją ir skaitymo elgseną esant skirtingoms sąlygoms.

- Jūsų tyrimo grupė dirbs „palankiomis“ sąlygomis, o mokiniai:
 - a) gali patys nuspręsti, ar nori naudotis socialinio skaitymo aplinka;
 - b) gali pasirinkti skaitomą kūrinį;
 - c) skaitys mažesnėse grupelėse;
 - d) jiems bus pateiktas emociškai paveikesnis kūrinys.

Eksperimento eiga

Kai kuriuos žingsnius *jau* atlikome už jus:

- a) suformavome naujas grupeles;
- b) sukūrėme užduotis siūlomiems kūriniams, kuriomis siekiame paprovoti diskusiją (pridedama toliau)

Lieka visai nedaug:

- c) prašytume **leisti apsispręsti** vaikams, ar jie apskritai nori nagrinėti pasirinktą kūrinį Vyturio aplinkoje kartu su kitais mokiniais. Šiuo atveju svarbu, kad jie patys nuspręstų, nori ar ne. Jei nenori, gali skaityti ir užduotis atlikti ne grupėje. Tokiu atveju jie tiesiog turėtų Vyturio aplinkoje spausti mygtuką „Skaityti savarankiškai“ ir tada jų pastabos nebus matomos klasiokams. Skatinti ar bausti nereikia;
- d) vaikams **leidžiama priimti** sprendimą, kurį kūrinį jie norėtų nagrinėti. Prie kūrinio užduočių pateikiu ir trumpus aprašymus, su kuriais mokinius reikėtų supažindinti tam, kad sprendimas būtų visiškai jų.
- e) informuoti, kad jūs matysite jų diskusijas ir šios užduoties atlikimas **gali būti** vertinamas pažymiu. „Gali“, bet ne „turi“ ar „bus“.
- Jūsų patogumui laiško apačioje pridedame teksto, kurį galima išsiųsti vaikams per el. dieną, šablona.
- f) (sunkiausia dalis;) kai mokiniai apsispręs, kokį kūrinį nori skaityti, Mokytojo aplinkoje kiekvienai grupei turėtumėte priskirti pasirinktą kūri-

nį. Tiesiog pasirinkus konkrečią grupelę spausti „priskirti kūrinį“, o priskyrus pridėti mūsų pateiktas užduotis. Užduotis pridėjus vieną kartą, jos bus matomos visiems mokiniams, skaitantiems pasirinktą knygą.

Terminas

Nors griežto termino nėra, gal galėtume pasiūlyti šį darbėlį įkomponuoti į mokinių **savaitgalio užduotis** arba pavesti atlikti iki **vasario 10–11 d.**

Labai svarbu (!!!)

- Labai svarbu, kad mokiniai atsakytų į du mūsų pridedamus klausimynus. Vienu siekiame išsiaiškinti, kokie socialinio skaitymo aspektai motyvavo vaikus skaityti, o kitu įvertinsime skaityto kūrinio emocinį poveikumą ir susiesime jį su motyvacijos duomenimis.
- Prašome, kad pirmąjį klausimyną apie *kūrinio emocinį poveikumą* vaikais atsakytų IŠKART pabaigę skaityti užduotą kurinį. Nuorodą į klausimyną pridedu čia: <https://bit.ly/3Hq3iGf-ĮSITRAUKIMAS> (būtų smalsu išgirsti Jūsų nuomonę. Ar ne per sunkus?) ir kartu įtraukime prie užduočių.
- Antrą klausimyną prašysime, kad mokiniai užpildytų baigę skaityti kūrinį ir baigę visas diskusijas arba pamokos metu jau po to (t.y. įvykusi diskusija), nes tie duomenys yra gyvybiškai būtini. Nuoroda: <https://bit.ly/3glOflb-MOTYVACIJA>

Privatumas

Prašytume apie vykdomą eksperimentą per e-dienynus informuoti ir tėvelius, duodant jiems žinoti, kad jie gali nesutikti.

Laiško mokiniams šablonas

Mieli mokiniai,

šią savaitę toliau dalyvaujame „Vyturio“ eksperimente. Jo sąlygos yra tokios:

- iki (**įrašykite savo nustatomą terminą**) turėtumėte aptarti pasirinktą kūrinį pagal skaitymo aplinkoje pateiktas užduotis;
- labai svarbu, kad baigę skaityti kūrinį IŠKART (!!!) atliktumėte pirmąją užduotį, - atsakytumėte į klausimus, susijusius su kūrinio poveikumu;

- jūsų susirašinėjimo duomenys yra saugomi sistemoje, matomi mokytojui ir eksperimento vykdytojams;
- atsakymus į tyrimo klausimus matys tik tyrimą atliekantis mokslininkas;
- tuo atveju, jei jūs ar jūsų tėveliai nesutinkate dalyvauti eksperimente, prašom parašyti asmeninę žinutę.

Pagarbiai

x mokytoja

Užduotys

Fabula: „Žydų kilmės lietuvių autoriaus Icchoko Mero novelėje aprašomas dramatiškas epizodas iš Antrojo pasaulinio karo pradžioje vykusio žydų suvarymo į getus. Mama ir sūnus išleidžiami iš geto įsigyti maisto, tačiau ar besugrįš gyvi? Ar duona bus verta patirtų išgyvenimų“? Tekstas labai emocingas, truputį trumpesnis už antrą siūlomą tekstą.“

„Kai nesinori valgyti“

1. Siekdami išsiaiškinti jūsų skaityto teksto poveikumą, prašytume IŠKART baigus skaityti tekstą, užpildyti klausimyną apie skaityto teksto poveikumą. Pildyti adresu: <https://bit.ly/3Hq3iGf-IŠITRAUKIMAS>
2. Asmeninė užduotis. Pažymėkite jums įspūdį palikusias teksto vietas ir paaiškinkite, kuo jos jums pasirodė svarbios. Pakomentuokite draugų pažymėtas vietas. Atsakinėdami į klausimus, diskusiją galite pradėti bet kurioje teksto vietoje arba vietose, kurios siejasi su konkrečia užduotimi.
3. Klausimas diskusijai. Kaip vertinate silkių pardavėjos veiksmus? Kaip patys elgtumėtės tokioje situacijoje? Argumentuodami savo poziciją pabandykite subalansuoti tiek istorijos žinias, tiek asmenį požiūrį.
4. Klausimas diskusijai. Prof. Donatas Sauka teigia „Jeigu esi savo tautos sūnus, prisiimi ir jos nepagražintą, neištaisytą istoriją.“ Ar sutinkate su autoriaus siūlymu prisiimti kaltę už purvinus praeities įvykius? Argumentuokite, kodėl sutinkate arba nesutinkate su tokiu požiūriu? Ar vokiečiai arba lietuviai turėtų prisiimti kaltę už dalyvavimą Holokauste?
5. Klausimas diskusijai. Holokaustą vykdę lietuviai buvo vadinami baltaraiščiais. Aptarkite prof. Donato Saukos teiginį, kad „Gal ne veltui 1991 metų

sausio 13-ąją ir po jos sudėtosios aukos? Gal iš tiesų dalį savo klaidų esame išpirkę?“ Pagrįskite teiginį, kad tam tikri istoriniai įvykiai gali atpirkti senas skriaudas arba jį paneikite.

„Fabula: „Prancūzų kilmės autoriaus Gi de Mopasano aprašomas epizodas iš Prūsijos–Prancūzijos karo laikų. Nuobodžiaujans užkariautojai prūsai veja nuobodulį pasikviesdami „laisvo elgesio“ merginų. Tačiau viskam yra ribos. Kūrinio kuminacija – Rašelės sprendimas ginti įžeistą garbę mirtinu ginklu, kuriuo šį kartą tapo desertinė šakutė. Tekstas emociingas, parašytas kiek įtaigia literatūrine kalba.“

„Panelė Fifi“

1. Siekdami išsiaiškinti jūsų skaityto teksto poveikumą, prašytume IŠKART baigus skaityti tekstą, užpildyti klausimyną apie skaityto teksto poveikumą. Pildyti adresu: <https://bit.ly/3Hq3iGf-İSİTRAUKIMAS>
2. Asmeninė užduotis. Pažymėkite jums įspūdį palikusias teksto vietas ir paaiškinkite, kuo jos jums pasirodė svarbios. Pakomentuokite draugų pažymėtas vietas. Atsakinėdami į klausimus, diskusiją galite pradėti bet kurioje teksto vietoje arba vietose, kurios siejasi su konkrečia užduotimi.
3. Klausimas diskusijai. Kaip vertinate Rašelės veiksmus? Kaip patys elgtumėtės panašioje situacijoje? Aptarkite, kaip kariškio nužudymo scena atskleidžia Rašelę?
4. Klausimas diskusijai. Koks autoriaus požiūris į Rašelę ir jos „koleges“? Pagrįskite. Ar galima tvirtai teigti, kad šios merginos „negarbingos“? Pagrįskite.
5. Klausimas diskusijai. Kaip vertinate užkariautojų prūsų elgesį? Pagrįskite. Kaip, jūsų požiūriu, turėtų elgtis užkariautojai?

Šiais klausimai mane ir mano kolegę Irminą (8 638 05119) galite „trukdyti“ dieną naktį:)

Pagarbiai

PRIEDAS D004

(SSSA aplinkos ekrano vaizdai)

Mokytojo darbo aplinka, kurioje atvaizduojama skaitomas kūrinys, užduočių redagavimo langas, mokinių pasiekimai

KNYGOS

MOKYKLAI

DUK

🔍

MOKYTOJO APLINKA

☰

PRIDĖTI KLASĘ

0 mokinių

0 mokinių

0 mokinių

22 mokiniai

22 mokiniai

10a

<https://www.vyturys.lt/kodas/eksperimentas1/10a-2073>

KOPIUOTI

REDAGUOTI KLASĘ

Prisijungę 22 / 22

SKAITOM

SKAITĖM

GRUPĖS

Apie kaltę
Donatas Sauka

Apie kaltę

D. Sauka

👁 SKAITYTI

UŽDUOTIS

1. Siekdami išsiaiškinti jūsų skaityto teksto poveikumą, prašytume "ISKART" baigus skaityti tekstą, užpildyti klausimyną apie skaityto teksto poveikumą. Pildyti adresu: " <https://bit.ly/3Hq3iGf-JSITRAUKIMAS>]"

2. "Klausimas diskusijai." Ar jums yra tekę pripažinti savo draugo kaltę? Kaip jautėtės tada? Kodėl taip pasielgėte?

3. "Klausimas diskusijai." Autorius teigia „Jeigu esi savo tautos sūnus, prisimi ir jos nepagražintą, neištaisytą istoriją“ Ar sutinkate su autoriaus siūlymu prisimti kaltę už purvinus praeities įvykius? Argumentuokite, kodėl sutinkate arba nesutinkate su tokiu požiūriu?

4. "Klausimas diskusijai." Aptarkite autoriaus teiginį, kad „Gal ne veltui 1991 metų sausio 13-ąją ir po jos sudėtosios aukos? Gal iš tiesų dalį savo klaidų esame išpirkę?“ Pagyškite teiginį, kad tam tikri istoriniai įvykiai gali atpirti senas skriaudas arba jį paneikite.

5. "Asmeninė užduotis." Pažymėkite jums įspūdį palikusias teksto vietas ir paaiškinkite, kuo jos jums pasirodė svarbios. Pakomentuokite draugų pažymėtas vietas.

Atsakinėdami į klausimus, diskusiją galite pradėti bet kurioje teksto vietoje arba vietose, kurios siejasi su konkrečia užduotimi.

6. "Baigę dalyvauti diskusijoje ir teksto aptarime", užpildykite klausimyną, susijusį su jūsų patirtimi naudojantis „Vyturio“ skaitmeninių knygų bibliotekos aplinka, skirta teksto skaitymui ir aptarimui. Pildyti adresu: " <https://bit.ly/3gi0fb-MOTYVACIJA>]"

99

Komentari

12467

Parašė

8,8 val.

Skaitė

AKTYVUMAS

BENDRAS

GRUPĖ 1

GRUPĖ 2

GRUPĖ 3

Vardas ▲	Perskaitė ▲	Skaitė ▲	Parašė ▲	Komentari ▲
● Domas Jankauskis	100%	34 min.	948	8
● Edvinas Bartasius	82%	27 min.	152	3
● Kristupas	7%	30 min.	238	3
● Nojus	98%	42 min.	524	4
● Normantas Ivaškovas	46%	20 min.	1042	9
● Paulius	50%	23 min.	535	4
● Rasa	20%	47 min.	1678	12
● Skaistė	100%	41 min.	2095	11

Mokytojo darbo aplinka, kurioje matomas vaizdas, išskleidus mokinių parašytų komentarų piktogramą

skaitmeninių knygų bibliotekos aplinka, skirta

val.

Komentari

3

0

0

4

2

8

dažniausiai padarytas kažkieno kito. Kaltę gali jausti ir nedrąšūs žmonės, jei jie padaro kažką blogo.

Skaistė prieš 8 mėnesius

Pritariu, bet noriu pridurti, kad dauguma lietuvių mano, kad didesnės šalys gali manyti, kad Lietuva nėra verta saugojimo.

Skaistė prieš 8 mėnesius

Nemanau, kad jei gyveni ramiai ir patogiai esi niekšas. Taip gyvena dauguma žmonių.

Skaistė prieš 8 mėnesius

Man visai nesuprantama kaip kančia gali būti saldi. Aš suprantu, kad reikia mylėti savo šalį, bet ar nėra per daug, kai viską jai atiduodi? Reikia ją ginti, tačiau aukoti savo gyvybę nėra atsakymas. 2022m. jau yra gana pažengę ir mes esame protingesni. Bandomė neatkartoti baisios istorijos ir nebekentėti dėl protėvių klaidų.

Skaistė prieš 8 mėnesius

Visi žmonės yra savitai gražūs, ne vien išvaizda, bet ir vidumi. Niekada nesu girdėjusi, kad Lietuvos vyrai yra labai išvaizdūs ir simpatiški. Tavo pažymėtas sakinyk kalba ne apie tai, bet jei ir kalbėtum, argi nėra sakoma, kad Lietuvos moterys yra vienos iš gražiausių? Ar tai reiktų, kad vyrai eina į kariuomenę žiūrėti į kitus vyrus?

Skaistė prieš 8 mėnesius

Man įsiminė šitas sakinyk, nes mes neturime jausti kaltės už savo protėvių klaidas. Mes nebuvome gimę tai kodėl mes turime jaustis atsakingi už jų padarytus darbus?

Skaistė prieš 8 mėnesius

Iš istorijos reikia pasimokyti, kad ji neatsikartotų. Nereikia stengtis jos išpirti, nes kad ir ką padarytum istorija neišsitrins, nebent tai padėtų pačiam pasijusti geriau.

Mokinio darbo aplinka, kurioje atvaizduojami SSSA veiklos dalyvių komentarai ir atsakymai į juos.

Apie kaltę

Atsakyti savarankiškai

žmogus atitrūks nuo grandinių, kurios laiko jį pririšusios prie Kauno, Skuodo ar Vilkaviškio. Nukels kepurę pakelės beržams ir sės į ekspresą, skriejantį Berlyno, Paryžiaus kryptimi. Lengva bus keliauti be kupros – be prisiminimų, atsakomybės ir kaltės už savo kraštą!

Mes jam nepavydėkime. Nebus jis, žinoma, pasirengęs, kaip poetas J. Aistis, dalytis ne tik svetimos šalies turtais, patogumais, bet ir jos gėda ir bėda. Norės vėjo paukščių paskraidyti po svetimus kraštus. Ir tegu...

O mes verskime naują savo tautos istorijos lapą. **Gal ne veltui 1991 metų sausio 13-ąją ir po jos sudėtosios aukos?** Gal iš tiesų dalį savo klaidų esame išpirkę? Gal suvokta ir iškentėta kaltė suteiks mums išdidumo tvirtai pasakyti: „Ir ką amžiai pagadino, čėsas⁴ yra pataisyti“. Ne tik ištarti tuos žodžius, bet ir vykdyti juos.

BAIGIAU SKAITYTI

giltis prieš 1 mėnesius

Gal ne veltui 1991 metų sausio 13-ąją ir po jos sudėtosios aukos?

Komentary skaičius: 1

giltis prieš 2 mėnesius

Manau, jog tikrai esame atpirkę savo kaltę, nes lietuviai daug ką išgyveno, ir tikrai esame beveik išpirkę savo klaidas.

Viktoris Koneckas prieš 2 mėnesius

Aš manau, kad tikrai 1991 metų sausio 13-ąją Lietuva išpirkė dalį savo kaltės ir pamažiau užsitraukė svetimos tautos kaltę.

Domantas prieš 2 mėnesius

Manau, kad esame išpirkę didinę dalį savo klaidų, nes mes iškenčėme savo kaltę, todėl esame daug išpirkę.

Komentuoti...

SUMMARY OF DOCTORAL THESIS

Digital Social Reading Motivation and Behaviour

Abstract

This study was conducted in order to examine the interplay between the motivational needs of adolescents when engaged in digital social reading in school settings and also their digital social reading behaviour, measured by the amount of the primary text read and the intensity of written communication. The study showed that in a digital social reading situation, the basic human needs of autonomy, competence, and relatedness are represented proportionally, without any one need gaining an oversize prominence. While students working under different motivational conditions exhibited similar reading behaviour as regards the amount of the primary text read, the intensity of written communication differed significantly depending on the text. We attribute this difference to the factor of story world absorption. Stories with a higher story world absorption rating elicited twice as much written communication compared to less absorbing stories. The implications of these findings are discussed.

Introduction

The importance of reading for adolescents is well documented (Clark, 2013; Mumper & Gerrig, 2017; Jerrim & Moss, 2019). Yet their motivation to engage in reading activities is affected by a combination of factors, which include a general decrease of motivation to read at this age (McKenna et al., 1995; Gottfried et al., 2001; Torgesen et al., 2017; Clark, 2019), a decline of reading as a preferred pastime (Clark & Rumbold, 2006; Clark & Teravainen-Goff, 2020; Twenge et al., 2019) and a growing prevalence of digital activities, which predominantly include playing video games online and being active on social media (Smahel et al., 2020; Rideout et al., 2022). Some forms of digital activities, however, go beyond digital entertainment, and seek to tap into the need to develop reading literacy. Digital social reading, which combines reading of literary texts and social interactions on digital media, is one such activity.

Brought on about by an ongoing proliferation of digital technologies, digital social reading is changing reading patterns. Once referred to as *the solitary reader* (Baynham, 1995), the reader of today is technologically equipped to seamlessly connect to reading communities on the internet in an effort to achieve the main purpose of reading, i.e. to make meaning of the text by reading it, reading about it and discussing it with others. In other words, the reader may now use digital technology to choose if reading should be a solitary act or a matter of meeting and cooperation.

The need to understand adolescent reading behaviour and motivation is particularly urgent in the face of declining reading time, and a growing amount of time spent on the internet, social media and other screen based activities. By some accounts, children and adolescents spend from nearly 4 to 9 hours online a day, of which around 2 hours are spent on social media alone (Dunton, Do & Wang, 2020; Jusienė et al., 2021; Rideout et al., 2022; Smahel et al., 2020). Even when connected to social media, adolescents seem to favor video based activities over reading (Rideout et al., 2022), which is evident from a growing number of users on *Youtube*, *Snapchat*, and *TikTok*. Meanwhile, the time spent reading varies between 7 to 30 minutes a day (AMACAD, 2019) and has been declining for quite some time (NEA, 2020; Twenge et al., 2019). Some forms of screen based activities include digital social reading and focus on specific user needs, allowing users to read texts forwarded by friends via social networks such as *WeChat*, *Twitter*, *Facebook*, etc., write and read book reviews on platforms such as *Goodreads* or read and write fiction on platforms such as *Wattpad*. These platforms, having hundreds of millions of registered users between themselves, connect readers driven by diverse reading motivations and exhibiting diverse reading behaviours.

One type of digital social reading, whose readers display a unique reading motivation and behaviour, takes place as a part of literature classes at school, and since the choice of texts does not usually depend on students, the nature of texts which they read for literature classes is a potentially highly relevant factor, which could influence adolescent motivation to engage in digital social reading and determine reading behavior. Whereas it is known that reading might be a deeply absorbing experience (Nell, 1988; Green & Brock, 2000; Kuijpers, Hakemulder, Tan & Doicaru, 2014), it is also important to understand if more absorbing texts also generate more intensive digital social reading behavior and increase reading motivation when this mode of reading is employed for the purpose of literature classes.

Understanding reading motivation and the behaviour of adolescent readers engaged in digital social reading is further necessitated by the overall importance of reading and by the need to understand how motivational needs simultaneously interact, compete and consequently shape reading behaviour in a complex (digital social) reading situation, which encompasses a range of conflicting forces. These include digital and social aspects of digital social reading on the one hand, and restrictive reading choices imposed by the compulsory nature of curriculum on the other.

The subject of the study:

Digital social reading

The purpose of the study

To reveal the specificity of reading behavior and motivation of students engaged in digital social reading during literature classes.

The objectives of the study:

- to define digital social reading motivation during literature classes;
- to assess reading behaviour of students engaged in digital social reading;
- to assess the specificity of the activity of writing when engaged in digital social reading;
- to assess reading motivation while engaged in digital social reading during literature classes.

Before making hypotheses, we need to define components, relevant to the present study, in greater detail.

Defining Reading Motivation

Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation

Reading motivation is best understood when interpreted within a wider motivational context. One framework, which offers a useful perspective and has been drawn upon extensively in reading motivation research is the theory of Self-determination (SDT). It posits that individuals have three innate needs, that need to be satisfied. The need for autonomy manifests in efforts to make autonomous decisions; the need for competence drives individual's actions aimed at increasing mastery, and the need for relatedness drives individuals to pursue and maintain social connections with people close to them, such as classmates, teachers, friends, parents. Additionally, the degree of au-

tonomy will determine whether one's motivation to pursue an activity will be regarded as driven by internal or external motivation, with the former type of motivation defined as activities done "for their own sake," or for their inherent interest and enjoyment (Deci & Ryan, 2000) and the latter being defined as behaviors done for reasons other than their inherent satisfaction (Ryan & Deci, 2020). These key motivational needs are also recognisable in the context of the present study, as digital social reading in school context seeks to increase students' competence and is affected by the degree of student autonomy and also involves other persons related to the treaders.

Reading motivation has been defined as the enduring readiness of a person to initiate reading activities (e.g., Schiefele et al., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). It is further subdivided into categories of *intrinsic* reading motivation, which is defined as the willingness to read because the activity itself is regarded as satisfying or rewarding, and *extrinsically* motivated reading, which is energized by its expected consequences (Wigfield & Guthrie, 1997), such as grades, praise or extra hours to play video games.

Habitual and Situational Reading Motivation

Reading motivation may also be divided based on the nature of its permanence and falls into categories of *habitual* and *situational* reading motivation, with the former being defined as the relatively stable readiness of a person to initiate certain reading activities (Schiefele et al., 2012), and the latter as the extent of a person's intention to read a specific text in a given situation (Schiefele, 1999, 2009). An individual can have both of these motivations, which might be activated multiple times during the day, such as struggling to find motivation to read during a literature class but reading several chapters of a favorite book in the evening voluntarily.

Some researchers argue that situated understandings of reading motivation are far less common in reading motivation literature (Neugebauer, 2017) and while the most common reading motivation measure, the Motivations for Reading Questionnaire (MRQ), is important for capturing information about habitual reading motivation, it does not assess student reading motivation for more situated literacy events (Neugebauer, 2017). In the context of the present study, engaging in digital social reading for literature classes is treated as one of such situational events which commands deeper understanding.

The academic (situational) context of the present study highlights the need to take into account certain aspects of intrinsic and extrinsic reading motivation.

While it is universally acknowledged that intrinsic reading motivation positively affects multiple aspects of reading and academic growth, views on extrinsic reading motivation have been mixed. In review of the research, synthesizing research findings of 20 years on the relationship between reading motivation and reading behavior, Schiefele et al. maintain that evidence from previous studies confirms a relatively small or negative contribution of extrinsic reading motivation to reading behavior and reading competence (Schiefele et al., 2012). Some recent studies also reached a similar conclusion (Wang et al., 2020).

Conversely, some researchers outline the merits of extrinsic (and situational) motivation and make suggestions aimed at utilizing it. Guthrie argues that the occurrence of situational reading motivation itself is not likely to lead to long-term motivational development unless the classroom context is continually affording students experiences that increase their long-term motivation (Guthrie et al., 2005). This approach is in agreement with one of the conclusions of a longitudinal study by Nolen (Nolen, 2017) that after an event triggers situational interests, conditions must support a stabilization of situational interest over time. These conditions include support for autonomy and a positive emotional environment. In a similar vein Barber and Klauda (Barber & Klauda, 2020) seek to explicate instructional practices and policies that facilitate sustained literacy engagement as an individual characteristic, rather than short-lived instructional engagement in classroom activities. To summarize, while there is a unanimous agreement on the importance of intrinsic motivation, some researchers argue that extrinsic (and situational) reading motivation may too be beneficial, provided it is exploited with the view of making it a permanent trait of the reader.

Specific Dimensions of Reading Motivation

Even though researchers agree on the subdivision of motivation into higher order categories of intrinsic/extrinsic, and habitual/situational reading motivation, and the fact that reading motivation is a multidimensional construct (Wigfield & Guthrie, 1997; Guthrie, Wigfield & You, 2012; Schiefele et al., 2016; Li & Wu, 2017), coming to an agreement on specific *dimensions of reading motivation* has been more problematic. In 2012 Schiefele argued that it should be a task of high priority for future research to reach a consensus on the definition of reading motivation, including its dimensions (Schiefele et al., 2012). Conradi, having concluded analysis of how reading motivation terms had been used from 2003 to 2013, observed that *research into reading mo-*

tivation is fraught with terminology issues (Conradi et al., 2014). In 2018, Davis, having analysed sixteen reading motivation scales, highlighted the issues of comparability between different reading motivation scales and suggested the development of a set of reading motivation measures for children from early childhood to adolescence that include the reading motivation constructs put forth by Schiefele et al. (2012) in order to measure the change of reading motivation over many years (Davis et al., 2018).

Yet, defining dimensions of reading motivation is a work in progress to which technological advances, including the advent of digital social reading, pose challenges. Whereas in 2012 Schiefele et al. proposed *genuine dimensions of reading motivation*: curiosity, involvement (considered to form intrinsic reading motivation), competition, recognition, grades, compliance, and work avoidance (considered to form extrinsic reading motivation) (Schiefele et al., 2012), a recent study, focused on adolescent digital social reading motivation, suggested using different dimensions for a particular case of digital social reading. The suggested reading motivation dimensions included social interaction, self-development, peer recognition, information acquisition, personal interests and time killing. It could be suggested that capturing motivation in different digital settings would yield even more (or different) dimensions, which are specific to a particular reading situation.

Even though there is broad agreement on the importance of social reasons for reading, attempts to translate them into concrete reading dimensions have been challenging. In 2016 Schiefele ir Schafnner noted that further relevant dimensions not represented in the Reading Motivation Questionnaire may exist and they *certainly* contain the dimension of *social* reading motivation (Schiefele & Schafnner, 2016). The latest efforts (Forzani et al., 2020) to produce the Motivations for Online Reading Questionnaire (MORQ) (based on the classical MRQ questionnaire) ended in a list of three factors: curiosity/value, self-efficacy, and self-improvement beliefs. Curiously, even though the researchers maintained that social factors for reading were likely to be relevant online, they had chosen not to include them, “because interpretations from items used in the MRQ seemed suspect when applied to an online context.”, i.e. they had no established analogs in an online context.

For the purposes of clarity, it needs to be underlined that the present study deals with *situational* reading motivation (as the study takes place in an educational situation), which carries an *extrinsic* character (as students are not engaged in digital social reading for the pleasure and enjoyment of activity

itself) and we consider that the drivers of the digital social reading activity are higher order human needs for competence, autonomy and relatedness. We define competence as the need to master the subject matter during literature classes. Autonomy is defined as an opportunity (or a lack of it) for students to choose the texts that are read for literature classes. Relatedness is defined as the need to have positive digital interactions with classmates on a digital social reading platform. Instead of attempting to capture clear-cut motivational dimensions, particular to a very specific case of digital social reading, the first research question seeks to find out to what extent each of the higher order needs of autonomy, competence and relatedness is satisfied by engaging in digital social reading in a course of classes on literature.

The Role of Writing in Digital Social Reading

A better understanding of what is meant by *reading* is warranted in the case of digital social reading.

Back in 1970 Wayne Otto wrote that *reading behavior* has no consensual definition; therefore, it tends to become whatever we make it by definition. The problem, of course, springs from the fact that there is no real agreement on what *reading* is (Otto, 1970). More than fifty years later, Philips and Kovač seem to echo the statement, writing that “reading is of course not only book reading <...>books as we know them today appear in many different manifestations and offer a range of different experiences, from reading stories to the craft activity of colouring” (Phillips & Kovač, 2022). These two quotes summarize the problem researchers also face with digital social reading, which encompasses a wide range of different reading behaviors and varying understandings of what reading is, which is further complicated by constant changes in two other elements of the concept of digital social reading.

Some taxonomies of digital social reading help to put a particular case of digital social reading in a broader perspective. Kutzner and colleagues have recently developed a taxonomy of social digital reading platforms and grouped them into four major clusters, each supporting a different type of digital social reading behavior. They include (a) manifold discussions within a bonded community, (b) the assessment of books to support purchase decisions (c) immediate discussions on books within a closed community, and (d) hybrid discussions on books, related to sales and monetary gratification (Kutzner et al., 2019). Interestingly, a majority of the platforms (six) were attributed to cluster (a), whereas only one was classified as belonging to a cluster, which most

adequately represents the context of the present study, i.e. communication in writing on the digital margin of the primary text. In the educational context we consider this by far the most important form of digital social reading, as written communication helps readers to achieve the main purpose of reading, i.e. to make (construct) meaning of the texts.

The Centrality of Meaning Making

Whereas other components have been added to or removed from the definition of reading, meaning making has remained its centerpiece. In 1985, authors of an influential *Becoming a Nation of Readers* report defined reading as “the process of *constructing meaning* from written texts” (Anderson et al., 1985). The National Assessment Governing Board, responsible for setting policy for the National Assessment of Educational Progress (NAEP) in the US, also drew upon this definition. Its 2019 Framework, based on the previous version of 2009, underlined the importance of understanding of written texts and developing and interpreting meaning from them. The proposed 2026 NAEP Reading Framework revamped the definition, now stating that “Reading comprehension is *making meaning* with the text, a complex process shaped by many factors”. Similarly, the definition of reading literacy used by the OECD, responsible for the PISA survey, the world’s largest reading literacy survey of fifteen year olds, also has meaning making at its center. Having undergone three revisions (2000, 2009, 2008), the definition of reading has always started in the same way: “Reading literacy is *understanding*...”, which authors equate to the concept of “reading comprehension” and underline the need to generate meaning even at the earliest stages of reading (OECD, 2019, p.28).

In recent years, prominent reading scholars have also emphasized the importance of *meaning making*. Singer and Alexander defined reading as “an active, constructive, *meaning-making* process” (Singer & Alexander, 2017) and Frankel and colleagues, summarizing shifts and understandings of literacy over 30 years, maintained that their “focus is on how individuals *make meaning* through interactions with texts” (Frankel et al., 2016). What undergirds all of these definitions is the focus on meaning making, which in digital social reading is dependent on the activity of writing.

The Role of Writing in Digital Social Reading

Writing is particularly relevant in the case of literature classes at school. Literature classes are primarily focused on extracting meaning from texts as

opposed to pleasure reading, where such an obligation is not externally imposed or prioritized, and writing is an important instrument used to this end. What's more, some other modes of digital social reading, such as public highlights or a number of stars given to a particular book, could hardly be considered as sufficient in helping students to make meaning of texts in educational contexts. In their work *How to Read a Book*, Mortimer J. Adler and Charles Van Doren maintain that active reading is thinking, and thinking tends to manifest itself in spoken and written words (Mortimer & Van Doren, 2014). Writing, which takes place in the form of writing notes or exchanging ideas on DSR platforms, extends the process of reading (and thinking) and affords a group of fellow readers to make meaning together. In educational contexts, we regard writing to be the most important type of digital social reading behavior, which helps to turn a solitary endeavor of meaning making into a collaborative act. Without writing, some forms of digital social reading would simply cease to exist, or their impact on meaning making would be negligible.

For the purposes of the present study, we define digital social reading behaviour as a repertoire of specific activities on digital social reading platforms, which differ in their intensity, duration and, above all, their relation to the primary text. Most intensive forms of digital social reading behaviour encompass both reading of the primary text and making contributions in writing, whereas its most passive forms manifest in (just) reading contributions made by other readers, without actually reading the primary text. The present study also seeks to capture the intensity of digital social reading behaviour, which combines two variables, i.e. the amount of actual reading of the primary text and the intensity of written communication, measured by the number of written comments and their length, which are made by readers of the primary text.

Story World Absorption

One factor that could impact readers' behaviour and motivation to engage in digital social reading relates to the nature of literature. Two most prominent types of texts, usually read for literature classes at school, are narrative fiction texts and informational texts. They differ in their ability to involve readers, with narrative fiction texts considered as potentially more involving than informational texts.

There is a number of ways to define highly involving reading experiences. In his book *Lost in a Book* Nell uses the term of *reading trance*, which describes the extent to which the *reader or listener has become, through the narrative,*

a temporary citizen of another world, has “gone away” (Nell, 1988, p.77). Green and Brock offer the notion of “transportation”, which they define as *a distinct mental state, integrative melding of attention, imagery, and feelings*. They also argue that *although transportation theoretically could occur with any text, it is far more likely to be experienced in response to narratives, especially well-crafted, high-quality narratives* (Green & Brock, 2000, p.701). Busselle and Bilandzic came up with a notion of “narrative engagement” (Busselle & Bilandzic, 2009), used to capture involvement in a broad range of narratives, not limited to texts. Kuijpers developed the concept of “story world absorption”, which can be defined as an “experiential state that can emerge during the reading of a narrative text. This state is characterized by a reader’s focused attention on the story world presented in the text, as a consequence of which readers become less aware of their surroundings and themselves and lose track of time. During this kind of experience they can feel transported to the world of the story, and this feeling can be supported by strong emotional reactions to what happens in the story world and by the mental imagery they generate” (Kuijpers, Hakemulder, Tan & Doicaru, 2014). An essential feature of all of these concepts is a deep immersive reading experience, which has been found to be highly correlated with enjoyment (Bilandzic & Busselle, 2006; Green, Brock & Kaufman, 2004), a key component of intrinsic motivation.

It is also noteworthy that prominent reading motivation measurement instruments regard the experience of involvement as important for reading motivation. Authors of the Reading Motivation Questionnaire (RMQ) define involvement in the following manner - *to get lost in a story, experience imaginative actions and empathize with the characters of a story* (Schiefele et al., 2012). In the Motivations for Reading Questionnaire (MRQ), involvement is one of eleven dimensions of reading motivation, defined as *the enjoyment of experiencing different kinds of literary or informational texts. The notion of involvement in reading refers to the pleasure gained from reading a well-written book or article on a topic one finds interesting*. (Wigfield & Guthrie, 1997). It is interesting to note that the latter definition explicitly encompasses informational texts. It is also notable for its focus on the quality of the text (well-written), which is in line with Green and Brock’s idea (Green & Brock, 2000) of treating a *well-crafted* text as being more suitable for transportation.

As discussed in the previous section, digital social reading does not only deal with the actual reading of the primary text in the digital environment. It is the activity of writing and collaborative meaning making that makes digital

social reading a genuine digital social experience. The context of the present study leads us to inquire into the effects of different types of texts read for literature classes on student motivation and reading behavior in a digital social reading environment. Do more absorbing texts induce more intense digital social reading behavior, which manifest in written communication, or is it that students' digital reading behavior and motivation is largely unaffected by the nature of the texts?

What follows is a list of five hypotheses, which will be explored in the course of the study.

H1. In the structure of motivational needs of the reader engaged in digital social reading, the need for relatedness will dominate the needs of competence and autonomy.

H2. While engaged in digital social reading, a significant proportion of students' digital social reading behaviour will have an interpersonal character.

H3. The intensity of digital social reading behaviour will be higher when reading more absorbing works of literature.

H4. The digital social reading motivation (and, respectively, behaviour) of girls will be higher and more intensive than that of boys.

H5. A higher degree of reader autonomy will correlate with a higher intensity of digital social reading behaviour.

Method

Participants and Procedures

Ninth and tenth grade students ($n = 790$, 353 boys and 437 girls), aged 16 - 17 from 18 schools from different regions of Lithuania participated. Even though we chose convenience sampling method to collect data, the figures obtained from the National Education Authority of Lithuania showed that the sample could be treated as representing the respective population, as the total number of students in the respective age bracket was 30.504 during the 2022/2023 school year. A confidence interval of 95 % was used.

The study was preceeded by a pilot study during which students read and discussed Guy de Maupassant's short story *Simon's Papa* on the digital social reading platform *Vytury*s, which was used during the course of the experiment.

Afterwards students were split in two groups. In one group, students were allowed to *choose* if they wanted to analyse a text on a digital social reading

platform and choose between one of the two narrative fiction stories suggested to them. In the other group students were instructed to read and discuss an *assigned* essay on a digital social reading platform. Students in both groups were provided with five questions/prompts to start a discussion on a digital social reading platform.

The following texts were used during the study. One group was instructed to read an essay *On Guilt* about collective guilt and responsibility by Lithuanian author Donatas Sauka, students in the other group were allowed to choose between *Mademoiselle Fifi*, a short story by French author Guy De Maupassant about a brave and honourable French prostitute standing up to a Prussian soldier or *When You Want To Eat No More*, a short story by Lithuanian author Icchokas Meras, who was a Holocaust survivor, about the ordeals of a Jewish boy living in a ghetto during the German occupation of Lithuania. All texts are or have been in the past included in the suggested reading list of the national literature curriculum for grades 8 to 10 in Lithuania and were therefore considered as adequate for students of this age.

Measures

The following measures were used in this study: (a) a Story World Absorption Survey (SWAS) (b) the Basic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNSS) adapted to the needs of the study, and (c) five additional questions given to students for the purposes of clarification. The measures were available as online questionnaires and measured student responses on a 7 point Likert scale.

Timewise, students were instructed to fill in the Story World Absorption Survey as soon as they had finished reading the text, which could have been either in the classroom (if the teacher had chosen to read the text during classes) or at home (if the teacher had assigned reading the text at home). Students were asked to fill in the Basic Psychological Need Satisfaction Scale and answer additional questions right after they had finished discussing the text with the group.

The following digital social reading behaviour data was collected.

- a) The furthest scroll position was collected to determine what proportion of the primary text readers had read. Subsequently, readers were assigned to one of seven groups (0 - 14 %, 15 - 29 %, 30 - 44 %, 45 - 59 %, 60 - 74 %, 75 - 89 %, 90 - 100 %). While it was not possible to claim with absolute certainty that the furthest scroll position indicated

- the exact amount of the text students had actually read, we had made an assumption that using scroll position data to capture reading behavior had been appropriate. All readers whose furthest scroll position was in the 90 - 100 % range were considered as having read the text in full.
- b) the average number of comments per person and comment length in print characters without spaces per student was collected to determine the intensity of social digital reading behaviour.

All data was retrieved from the backend of *Vyturys*, a digital social reading platform used during the course of the study.

Results

Participation

A total of 790 students participated in the study. 580 students filled in Story World Absorption Survey. 464 students filled in the Basic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNSS). 448 students filled in both questionnaires. It needs to be noted that the task spanned in time and included several steps i.e. reading the primary text on a digital social reading platform, filling in the Story World Absorption Survey, discussing the text online with fellow students and finally filling in Basic Psychological Need Satisfaction Scale. It is possible that due to the prolonged nature of the study more students filled in the Story World Absorption Survey than BPNSS, the last task of the study.

Motivation

Analysis of the BPNSS data revealed that overall readers of all texts exhibited similar motivation while engaged in digital social reading activity, which ranged between 4.5 and 4.8 points on the BPNSS scale.

In all instances, scores of individual subscales ranked in the same order (with one minor exception), but showed only marginal differences between themselves, with autonomy always rated as the highest need, followed by competence and relatedness.

Mean scores based on individual texts were as follows: *When You Want to Eat No More* - 4.8; *On Guilt* - 4.6; *Mademoiselle Fifi* - 4.5.

Mean score based on the sex of readers was 4.5 for boys and 4.8 for girls. In two instances the motivation of girls was significantly higher than that of boys irrespective of the text read, i.e. *On Guilt* - 4.9 vs 4.4 (a difference of 9.1 %); *When You Want to Eat No More* - 5.1 vs 4.8 (difference of 6.3 %). In

the case of *Mademoiselle Fifi*, no notable difference was observed - 4.6 vs 4.7 (a difference of 0.29 %).

Table 1. Basic Psychological Need Satisfaction Scale data by subscales and individual texts.

Subscale	Mean	On Guilt	Mademoiselle Fifi	When You Want to Eat No More
Autonomy	4.8	4.8	4.6	5.0
Competence	4.7	4.6	4.4	4.7
Relatedness	4.5	4.5	4.5	4.8
Composite score	4.7	4.6	4.5	4.8

The data also revealed differences between sexes. Irrespective of the text read, the first quartile (Q1), the third quartile (Q3) and median were higher in the case of girls. The difference is most pronounced in the case of *When You Want to Eat No More*, the most absorbing text of the three.

Table 2. Results of Basic Psychological Need Satisfaction Scale by sex and individual texts (F – females, M – males).

(Color codes: violet – *When You Want to Eat No More*, green – *On Guilt*, orange – *Mademoiselle Fifi*).

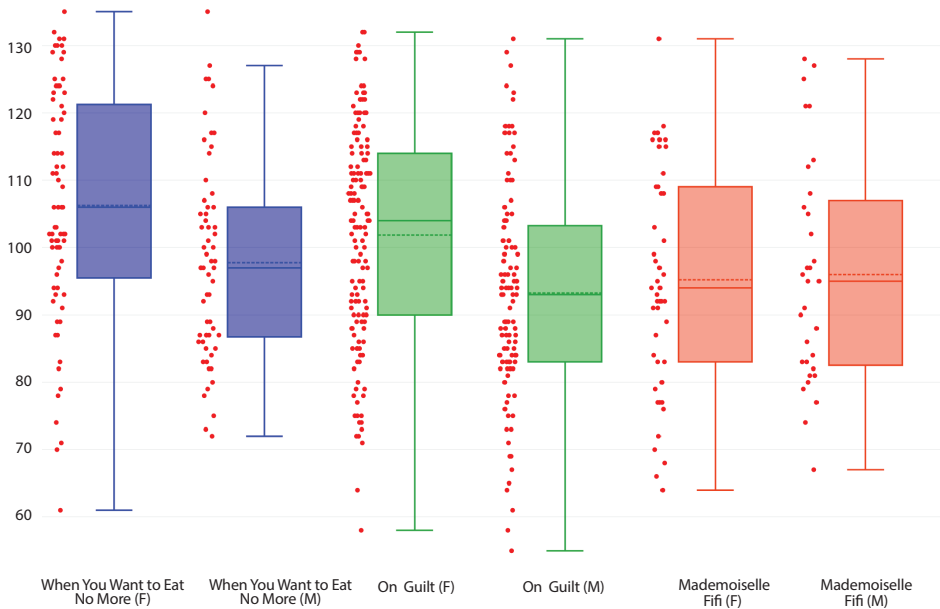


Table 3. Results of Basic Psychological Need Satisfaction Scale by sex and individual texts.

	<i>On Guilt</i>		<i>Mademoiselle Fifi</i>		<i>When You Want to Eat No More</i>	
Sex	boys	girls	girls	girls	boys	girls
Sample (n)	109	142	32	47	61	73
Q1	83	90	82,5	83	87	96
Median	93	104	95	94	97	106
Q3	103	114	107	109	106	121
Average	93.2	101.2	95.2	96	97.7	106.2

Digital Social Reading Behavior

We intended to determine the intensity of digital social reading behaviour, which manifested in (a) the quantity of written communication and (b) the amount of the primary text read.

Reading of the primary text. Depending on the amount of the primary text read, students were subdivided into three distinct categories, which we defined in the following way:

- *pre-readers* (for those who had not started reading and/or quit having read 0 - 14 %);
- *triers* (for those who stopped reading in the 14 - 89 % range);
- *readers* (for those who finished in the 90 - 100 % range).

Depending on the text, the proportion of *pre-readers* ranged between 33.0 % and 45.5 %. The proportion of *triers* was relatively small and ranged between 3.4 % and 6.4 %. The proportion of *readers* ranged between 49.0 % and 60.2 %. These figures increase and ranged between 77.1 % and 75.2 %, when those who did not even start reading were excluded.

Table 4. Distribution of *pre-readers* (didn't read – 14 %), *triers* (15-89 %) and *readers* (90-100%) by text.

Percentage of the text read	<i>On Guilt,</i> %	<i>Mademoiselle Fifi,</i> %	<i>When You Want to Eat No More, %</i>
Didn't read, %	21.8	28.4	32.0
0 – 14	11.1	5.1	13.5
15 – 29	0.9	0.0	1.1
30 – 44	1.2	1.7	0.3
45 – 59	1.2	1.7	0.7
60 – 74	1.4	0.0	2.3
75 – 89	1.7	4.3	0.7
90 – 100	59.5	58.8	49.1

Aggregate data of the main study shows that 790 students were to participate in the main survey and set up accounts on a digital social reading platform. Their digital social reading behavior fell into three distinct categories of “Didn’t read”, for those students who didn’t read the texts; “Read. No comments”, for those who engaged in reading but did not make any comments, “Read and commented” for those who read and commented on the text. The table below shows a detailed breakdown of digital social reading behavior.

Table 5. Digital social reading activity data measured in print characters.

Digital social reading behavior	<i>On Guilt</i> , %	<i>Mademoiselle Fifi</i> , %	<i>When You Want to Eat No More</i> , %
Didn’t read	21.8	28.4	32.0
Read. No comments	20.4	21.5	14.2
Read and commented (i)	57.8	50.1	54.0
Read and commented (ii)	73.9	69.8	79.0

It is noteworthy that the data showed that most readers commented on *When You Want To Eat No More* (79.0 %), followed by *On Guilt* (73.9 %) and *Mademoiselle Fifi* (69.8 %).

The data seems to suggest that a significant percentage of students did not start reading or quit early on (33 - 45%). However, only a small number of students quit reading once they were past the 15 % mark. This data, taken together with SWAS scores (below), seems to indicate that after a certain point in the text was reached, students were inclined to persevere with reading irrespective of how absorbing the text was.

Intensity of Written Communication. We observed significant differences in terms of the intensity of digital social reading as measured by the number of written comments and their length. Whereas *On Guilt* averaged 4.7 comments per person, *When You Want To Eat No More*, one of the two narrative texts, produced as many as 8.6 comments per person. However, *Mademoiselle Fifi*, the other narrative text, only averaged 4.5 comments per person.

As for the average number of comments per person and average comment length, the total length of comments per reader of *On Guilt* amounted to 764 characters and average comment length was 157 characters. Respective figures were significantly higher in the case of *When You Want To Eat No More*, one of the narrative texts (1198 and 138), which indicates that whereas the average comment length was similar, the overall intensity of written communication was higher by 28 %.

Table 6. Digital social reading activity data measured in print characters.

Digital social reading behavior data	<i>On Guilt</i> (<i>n</i> = 226)	<i>Mademoiselle Fifi</i> (<i>n</i> = 58)	<i>When You Want To Eat No More</i> (<i>n</i> = 140)
Print characters per text	172687	39679	167845
Comments per reader	4.7	4.5	8.6
Print characters per reader	764	672	1198
Print characters per comment	157	150	138

It is notable that *When You Want To Eat No More*, one of the two narrative texts, stood out in terms of the overall number of comments. Compared to readers of other texts, its readers produced almost twice as many comments. Even though the comments were slightly shorter than in the case of other texts, the total volume of comments indicated a greater overall intensity of digital social reading behaviour. The data showed significant variation in terms of the intensity of digital social reading behaviour and supported our hypothesis that more absorbing texts might induce more intensive digital social reading behaviour on a digital social reading platform.

A significant difference was observed between the proportion of written comments produced by boys and girls. Girls produced two thirds of all written communication. This finding was present in the case of all texts. In the context of the present study this could be explained as the result of higher degree of absorption of girls (below) when reading the texts. Additionally, given that participants of the study were sixteen and seventeen years old, it is possible that higher gains girls make in reading literacy at the age of fifteen (as evidenced by OECD PISA survey of 2018) or prior this age, further contribute to their more intensive engagement in literacy activities irrespective of the medium.

Table 7. Percentage of written comments produced by girls and boys by text.

Sex	<i>On Guilt</i>	<i>Mademoiselle Fifi</i> (<i>narrative</i>)	<i>When You Want To Eat No More</i> (<i>narrative</i>)
Boys	61.8	68.7	66.4
Girls	38.0	31.2	35.7

The Nature of Written Communication

As discussed previously, digital social reading affords meeting adolescents need for relatedness in two ways. First, it is met by join and purposefull participation in digital social reading. Secondly, by engaging in off – topic exchanges between students (which we referred to as interpersonal communication) while engaged in digital social reading.

Content analysis revealed that interpersonal communication on a digital social reading platform comprised as little as 2 % of all communication (41 comments of 2571). Interestingly, these comments were significantly shorter than literary comments and comprised only 13 print characters per comment on average. Of the 186 boys and 246 girls, who made these comments, 12 were boys and 1 was a girl.

Table 8. Written communication by type.

	Number of comments	Percentage
Agree with others		
Agree	86	
Agree + emoticon	2	
Sub-total	88	3 %
Social comments		
Emoticon	11	
Interpersonal	30	
Sub-total	41	2 %
Literary comments		
Comment + emoticon	3	
Literary comment	2111	
Agree and expand	318	
Agree, expand + emoticon	2	
Sub-total	2424	95 %
Total	2571	100 %

Story World Absorption

Story world absorption was measured using a seven point Likert type on-line questionnaire. Aggregate mean SWAS score was 4.3 points for all texts but varied significantly between individual texts. It was 4.8 points for *When You Want To Eat No More*, 4.2 for *Mademoiselle Fifi* and 4.1 for *On Guilt*. When only the highest rating of seven points was taken into consideration, differences were even more pronounced. 20.8 % of readers were inclined to give the highest rating in the case of *When You Want To Eat No More*, whereas

respective figures for other works were twice as low, i.e. 10.6 % in the case of *Mademoiselle Fifi* and 9.5 % in the case of *On Guilt*. These results are in line with the idea that readers are more involved in narrative rather than informational texts (Green and Brock, 2000).

In terms of individual subscales, the results were usually higher in the case of narrative texts. Nonetheless, readers rated only one of the two narrative texts as highly absorbing (4.8), whereas the other one (4.2) was rated only marginally higher than the essay (4.1).

It is worthwhile mentioning that readers' assessment of *transportation* was nearly identical irrespective of the text and was the lowest among the four subscales. One way to explain this finding is that at least two statements in the transportation subscale seem to be highly demanding (f.ex. (a) *The world of the story sometimes felt closer to me than the world around me* (b) *Because all of my attention went into the story, I sometimes felt as if I could not exist separate from the story*). This idea is supported by further comparison of readers' rating of individual subscales in the case of *When You Want To Eat No More*, the most absorbing text of the three. Whereas all subscales were rated above 5 points by the readers, the rating of the subscale of transportation was just 3.6.

Table 9. Mean score of individual SWAS subscales by text.

Subscale	<i>On Guilt</i>	<i>Mademoiselle Fifi</i> (narrative)	<i>When You Want To Eat No More</i> (narrative)
Attention	4.2	4.6	5.1
Transportation	3.5	3.5	3.6
Emotional engagement	4.3	4.0	5.1
Mental imagery	4.4	4.8	5.5
Mean	4.1	4.2	4.8

It is noteworthy that with the exception of the subscale of transportation, where differences between boys and girls were minute, in the case of all other subscales girls rated their mental imagery, emotional engagement and attention significantly higher, which leads us to conclude that overall they were more absorbed by reading on a social digital reading platform than boys.

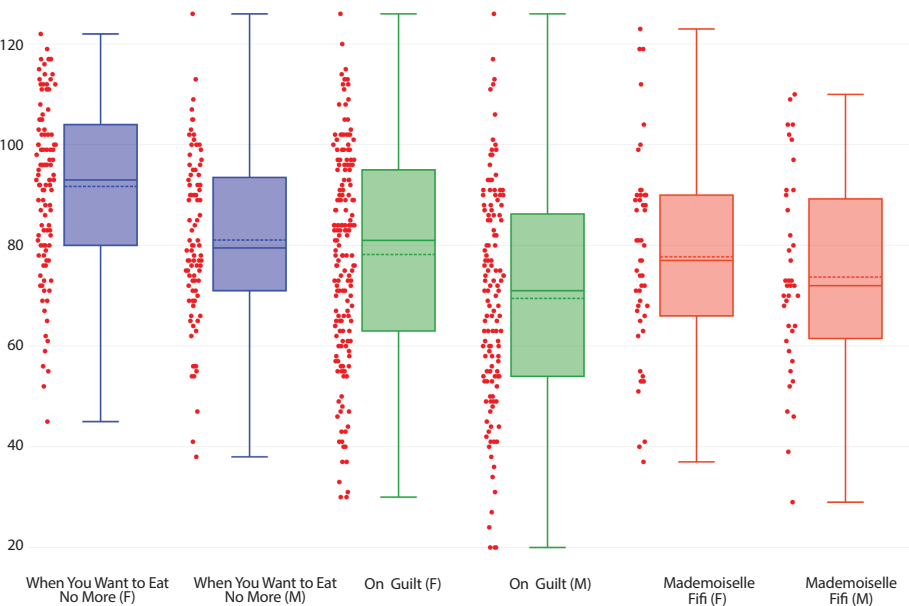
Table 10. Mean score of individual SWAS subscales by sex.

SWAS subscale	Boys	Girls	Difference	Difference (%)
Mental imagery	4.6	5.0	0.4	9.4
Attention	4.7	4.8	0.5	10.4
Emotional engagement	4.2	4.8	0.5	11.4
Transportation	3.4	3.7	0.3	9.0

The table below demonstrates differences between sexes and individual texts. In all instances, the first quartile (Q1), the third quartile (Q3) and median are higher in the case of girls.

Table 11. Story world absorption by sex and text.

(Color codes: violet – *When You Want to Eat No More*, green – *On Guilt*, orange – *Mademoiselle Fifi*).



Correlations

We sought to reveal the specifics of correlation between the following:

- a) Digital social reading data;
- b) Digital social reading behavior data and SWAS scores;
- c) Digital social reading behavior and BPNSS scores;
- d) BPNSS and SWAS scores.

(a) Correlation between digital social reading data

Data analysis revealed varying degrees of correlation between the amount of written communication and the time spent on the digital social reading platform. However, it was strongest in the case of the most absorbing text, *When You Want To Eat No More*. This might suggest that in some instances longer

reading times might be followed by more intensive written communication on a DSR platform. We relate this increase in activity to higher SWAS rates. In other words, we think it is reasonable to expect that readers were more willing engage in written exchanges as a result of a more absorbing reading experience.

Table 12. Correlation between the amount of text read and time on the digital social reading platform.

Title	Boys	Girls
<i>On Guilt</i>	0.35012 $p = 0.00038$	0.28969 $p = 0.001$
<i>Mademoiselle Fifi</i>	0.14887 $p = 0.53104$	0.42291 $p = 0.00816$
<i>When You Want to Eat No More</i>	0.61886 $p = 0$	0.66501 $p = 0$

We also assessed the strength of correlation between the longest comment and the overall volume of commenting activity per person. In all instances but one, the correlation was very strong.

Table 13. Correlation between the longest comment and total volume of written commentary per reader.

Title	Boys	Girls
<i>On Guilt</i>	0.87795 $p = 0$	0.7918 $p = 0$
<i>Mademoiselle Fifi</i>	0.59248 $p = 0.00591$	0.8641 $p = 0$
<i>When You Want to Eat No More</i>	0.82838 $p = 0$	0.89142 $p = 0$

(a & b) Correlation between digital social reading behaviour and BPNSS/SWAS scores

The relation between BPNSS scores and digital social reading behavior was mostly *weak*. The relation between SWAS scores and digital social reading behavior was mostly *very weak*. This suggests that the scores students gave when filling in either of the survey instruments only matched engagement in written communication weakly or very weakly. As discussed previously, differences in actual digital social reading behaviour were much higher, which leads us to suggest that the actual behaviour data provided a

more precise picture of readers' motivation than BPNSS scores. One explanation for this could pertain to the fact that the task spanned in time and BPNSS was the last task of all. We might also suggest that digital social reading data (the actual number of print characters per student) allows capturing the intensity of readers motivation in a more granular manner, which is more difficult to capture by a seven point Likert scale.

Table 12. Correlations of BPNSS/SWAS and the volume of comments.

Title	BPNSS + volume of comments		SWAS + volume of comments	
	Boys	Girls	Boys	Girls
<i>On Guilt</i>	0.2964 $p = 0.00933$	0.31716 $p = 0.00104$	0.12939 $p = 0.22955$	0.23882 $p = 0.01159$
<i>Mademoiselle Fifi</i>	-0.19052 $p = 0.43465$	0.3358 $p = 0.04525$	- 0.00602 $p = 0.22955$	0.07475 $p = 0.66956$
<i>When You Want To Eat No More</i>	0.27352 $p = 0.05996$	0.21057 $p = 0.08968$	0.3537 $p = 0.00695$	0.26734 $p = 0.01875$

Correlation between BPNSS and SWAS scores.

Data analysis of students, who filled in both instruments suggests that the correlation between BPNSS and SWAS was stronger in the case of boys than girls. It is also notable that the most absorbing text (*When You Want To Eat No More*) also had the smallest variation between the assessment by boys and girls.

Table 13. Correlations of BPNSS and SWAS.

Title	Boys	Girls
<i>On Guilt</i>	0.47426 $p = 0$	0.2952 $p = 0.00072$
<i>Mademoiselle Fifi</i>	0.61204 $p = 0.00025$	0.32809 $p = 0.02601$
<i>When You Want To Eat No More</i>	0.43072 $p = 0.00092$	0.42802 $p = 0.00022$

Discussion and Conclusion

The study sought to investigate the specificity of digital social reading during literature classes, assess its behavioral and motivational aspects and investigate the specifics of written communication, which takes place in the

course of digital social reading. To this end, we researched the structure of motivation of adolescent readers, specifics of written communication, assessed digital social reading behavior and motivation of boys and girls and investigated the impact of story world absorption on reading behavior and motivation. The study revealed that when digital social reading takes place in the context of literature classes, the need for relatedness does not dominate the needs of competence and autonomy. If anything, the distribution of all needs was proportional. This finding was further confirmed by data on the amount of interpersonal written exchanges between readers. As expected, girls exhibited higher levels of motivation and reading behavior than boys. The study also showed that higher level of story world absorption had a significant impact on reader behavior and motivation.

H1. In the structure of motivational needs of the reader engaged in digital social reading, the need for relatedness will dominate the needs of competence and autonomy.

The first research question sought to find out to what extent higher order motivational needs of autonomy, competence and relatedness are satisfied by engaging in digital social reading in the course of literature classes. The hypothesis rested on the fact that adolescents spend a significant proportion of their time engaged in digital social activities (Smahel et al., 2020; Rideout et al., Jusienė et al, 2022), which aid in meeting their need for relatedness. We further hypothesized that given the prominence of digital social networks in everyday life of adolescents and the fact that digital social reading affords seamless digital communication, students would be inclined to respond that digital social reading was better at meeting their need for *relatedness* than at meeting two other needs, i.e. the need for autonomy and the need for competence.

The data showed, however, that irrespective of the text read, the needs of autonomy, competence and relatedness were proportionally satisfied to a similar extent, without any one need gaining an oversize prominence. Self-determination theory posits that all three basic human needs should be in balance, and the results of the study refute our initial hypothesis, that in the case of digital social reading, the motivational structure of needs would be dominated by the need for relatedness. One explanation for the proportional distribution of needs could pertain to the fact that adolescents have other digi-

tal spaces, such as messaging apps, *TikTok*, *Snapchat*, etc., which are better suited for meeting their need for relatedness and socializing. Meanwhile web applications, primarily built to facilitate learning process, are treated as learning environments.

Results of the study do not confirm our initial hypothesis.

H2. While engaged in digital social reading, a significant proportion of students' digital social reading behaviour will have an interpersonal character.

The hypothesis rested on the above argument that adolescents spend a significant proportion of their time engaged in digital social platforms and assessment of at least some prominent researchers that digital social reading only serves as an excuse to meet up (Baron, 2015, p. 129) (rather than read). We sought to identify the extent of interpersonal communication, unrelated to the actual text of literature, when students were engaged in digital social reading in the course of literature classes.

The data showed, however, that the proportion of interpersonal written communication was negligible and comprised just 2 percent of all communication. Apart from the explanations offered in the previous section, it could be suggested that students take the existence of communication affordances within digital social reading environments for granted. Previous research (Gudinavičius, 2012) reveals that features of digital books might be classified into two broad categories of *motivating* and *hygienic*. Results of the current study suggest that adolescent readers regard communication affordances of digital social reading environments as their natural feature. However, when learning, students are unlikely to use these affordances for interpersonal communication.

Results of the study do not confirm our initial hypothesis.

H3. The intensity of digital social reading behaviour will be higher when reading more absorbing works of literature.

The hypothesis rested on the fact that involvement is positively related to motivation. We sought to identify if higher (story world) absorption would lead to more intensive digital social reading behavior, which manifests in more intensive written communication.

Whereas some researchers maintain that reading motivation coincides with general learning motivation (Elliot, 2005), it is reasonable to suggest that even in the learning context (and in particular in that of literature classes) reader motivation and behavior might be affected by how much readers are absorbed in the story world. We further hypothesized that texts, which elicit higher absorption rates would impact reader motivation and intensity of their digital social reading behavior.

To certain extent, results of the study come as a paradox. On the one hand, BPNSS scores reveal minor differences in the overall level of motivation (4,6; 4,5; 4,8 points). On the other hand, these differences do not tell the full story as the actual digital social reading behavior differed substantially between individual texts. If we agree with Ryan and Deci that to be motivated means *to be moved* (italics by authors) to do something (Ryan & Deci, 2000), we also have to agree that the actual behavioral data is a better measure of readers motivation than questionnaires.

One explanation of why students were moved to do something (i.e. to engage in more intensive written communication), might pertain to the fact that becoming engaged with a narrative should be a pleasurable experience in and of itself and it is reasonable to assume that more engaging narrative experiences are more enjoyable (Busselle & Bilandzic, 2009). We further hypothesized that more engaging/absorbing narratives would lead to more intensive digital social reading behavior despite the fact that reading activity is not entirely voluntary because of the very nature of schooling itself. The data showed that reading behavior was nearly twice as intensive when students read the most absorbing story. When less absorbing texts were read, intensity of reading behavior fell by 40 % in the case of boys and by 30 % in the case of girls, which lead us to conclude that higher absorption rates lead to higher degree of digital social reading behavior (in this particular case measured by the intensity of written communication).

It is also noteworthy that some authors argue that external factors, such as concentrating on grammar or other tasks decrease transportation (Green & Brock, 2000). On the one hand, we agree that external task might have an adverse effect on transportation and the overall level of absorption of readers. On the other hand, the data showed that irrespective of the requirement to engage in written communication while reading, more absorbing story resulted in a significantly higher amount of written communication. This leads us to conclude that (at least in this particular instance) external tasks, when used

cautiously, do not have an adverse effect on reading absorption and facilitate meeting other important pedagogical goals, such as engaging students in writing activity and overall longer engagement with a piece of literature.

Results of the study confirm our initial hypothesis.

H4. The digital social reading motivation (and, respectively, behaviour) of girls will be higher and more intensive than that of boys.

The hypothesis rested on the fact that reading literacy of fifteen-year-old Lithuanian girls is higher compared to that boys (OECD, 2018). We assumed that older girls (in this study – 16 and 17 years old) would exhibit higher digital social reading motivation and more intensive digital social reading behavior.

The results of the study revealed that girls rated their motivation higher and their actual reading behavior was more intensive. Their SWAS scores show that they were more absorbed while reading and the amount of written communication produced was significantly higher than that of boys. In the case of all texts, girls produced two thirds of all written content, whereas boys produced around one third.

2018 OECD PISA scores revealed that reading literacy of Lithuanian fifteen-year-old boys was lower than that of girls. As many as 31,7 % did not reach the second of six levels of reading literacy scale, which lead us to suggest that engagement with literacy activities would continue to be poor in higher grades and results of the study confirmed this. Although no effort was made to establish causal links between these two separate findings, we would argue that reading literacy skills and motivation to read (irrespective of the medium) is a persistent problem among Lithuanian adolescent boys.

It is interesting to remark on the effect of technology on the engagement of boys. While we agree that it is important to develop reader self-concept by engaging in different mediums of reading (including digital), results of the study lead us to suggest that digital reading environment in itself was not sufficient to maintain engagement with the text and induce more intensive digital social reading behaviour of boys. In this sense, we would agree with the division between interest and motivation, suggested by some researchers (Schiefele, 2009) and regard digital reading environment as an antecedent of motivation, which might inspire initial curiosity and engagement, whereas further reading and duration of such engagement would be affected by a num-

ber of other factors, including the ability of the story to absorb its readers, relevance to the reader, etc.

Results of the study confirm our initial hypothesis.

***H5.** A higher degree of reader autonomy will correlate with a higher intensity of digital social reading behaviour.*

Self-determination theory posits that the quality of motivation depends on the degree of control (autonomy) an individual has over a task/activity as this results in higher internalization of motivation (Ryan & Deci, 2000). We sought to find out to what extent an increase in student autonomy (when selecting a work of literature) affected digital social reading behavior of adolescent readers.

Results of the study suggest that allowing students to choose the work of literature to be read and discussed on a digital social reading platform was not sufficient to guarantee high levels of motivation and sustained digital social reading behavior. In the case of narrative texts, students were allowed to select texts themselves but the data showed that their reading motivation and behavior differed significantly.

These results were in line with conclusions by Locher and colleagues, which revealed that irrespective of whether students chose classical texts themselves or they were assigned by the teacher, their intrinsic situational motivation was lower. Authors went on to explain this finding on grounds of story world absorption rather than autonomy (Locher, 2019). Similarly we argue that story world absorption, which continuously affects the reader in the course of reading, is a more potent motivational factor compared to autonomy, exercised in taking the decision as to which text to read. Greater autonomy in choosing the text could lead to an initial sparking of interest but it does not mean that motivation to read will remain high throughout the text. Therefore we suggest that this particular way of exercising reader's autonomy is of lower importance than the ability of the text to absorb readers in the story world.

Results of the study do not confirm our initial hypothesis.

Limitations and Future Research

The study also has some limitations. We suggest that it is particularly important to stress that these results only reveal certain aspects of the digital so-

cial reading through a short period of time. More research is needed to reveal how digital social reading affects student reading motivation and behavior if used as a regular practice during literature classes at school for longer periods of time. It is also noteworthy that the study only included reading of relatively short texts. Analysis of student engagement with longer texts on digital social reading platforms might provide more insights.

About the Author

Arūnas Šileris is a PhD student at Vilnius University. Prior to joining the Faculty of Communication, he studied English language teaching, law and public management and interpreting and also worked in the publishing industry. His research interests include digital reading, reading motivation and audiobooks.

PADĖKA

Šios disertacijos atsiradimą lydėjo daugybė atsitiktinumų ir puikių žmonių.

Visų pirma, norėčiau padėkoti prof. dr. Remigijui Misiūnui už netikėtą pasiūlymą Vilniaus knygų mugėje išbandyti jėgas stojant į Vilniaus universiteto Komunikacijos fakulteto doktorantūrą.

Ačiū noriu tarti doc. dr. Zinaidai Mandžuch, padėjusiai rasti kelią rašymo pradžioje, prof. dr. Rimvydui Laužikui – už vertingas pastabas ir siūlymus, leidusius suteikti disertacijai analitinio gylio, ir prof. dr. Elenai Macevičiūtei, be kurios reiklumo ir perteikto tikėjimo, kad galiu daugiau, nei galvoju, šis darbas nebūtų panašus į tą, kurį galiausiai pavyko parašyti.

Dėkoju doc. dr. Rūtai Žiliukaitei, man, humanitarui, padėjusiai susigaudyti statistinės analizės labirintuose, ir dr. Rick Busselle, vienos iš taikomų teorinių prieigų bendraautoriui, kurio pastabos ir įžvalgos sustiprino pasitikėjimą parašytu darbu ir leido papildyti jį vertingais štrichais.

Nuoširdžiai dėkoju darbo vadovui doc. dr. Arūnui Gudinavičiui, kurio geranoriškas ir išmintingas vadovavimo stilius, tikėjimas ir pasitikėjimas lydėjo visus šiuos metus.

Esu ypač dėkingas tų pačių metų stojimo doktorantei, dabar jau daktarei Justinai Januškevičiūtei-Zamauskei, su kuria užsimezgusi draugystė ir abipusis skatinimas užpildė šią kelionę bendryste, taip pat vėlesnių metų doktorantams, tapusiems tvirta atrama kopiant į mokslo kalną.

Šis darbas nebūtų išvydęs dienos šviesos be mano žmonos Inesos, perėmusios ženklia dalį vaikų auginimo rūpesčių ir darbų, pagalbos. Už tai jai esu nepaprastai dėkingas.

PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS

1. Šileris A. (2022). Lietuvių kalbos ir literatūros programa kaip terpė giliajam skaitymui ugdyti. *Knygotyra*, 79, 137-160. <https://doi.org/10.15388/Knygotyra.2022.79.123>
2. Šileris A. (In press). Digital Social Reading: Motivation and Reading Behaviour during Literature Classes. *Logos*.

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, III rūmai, LT-10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
Tiražas 15 egz.