

---

# Metoda ponavljajočega branja pri pouku angleščine kot tujega jezika pri slovenskih sedmošolcih

Florina Erbeli in Karmen Pižorn

**T**ekočnost branja je tema, s katero se pri raziskovanju branja ukvarjajo predvsem v kontekstu usvajanja začetne bralne zmožnosti. Pomembno vlogo tekočnosti branja v prvem jeziku je potrdilo mnogo raziskovalcev (Adlof et al., 2006; Spear-Swerling, 2006), malo je raziskav o tekočnosti branja na področju tujega jezika, kajti predpostavlja se, da se bo ta razvijala vzporedno (in avtomatično) s splošno spretnostjo branja v tujem jeziku. Tekočnost branja v tujem jeziku je pomemben vidik učenja tujega jezika, kajti bralcu omogoča velik vnos tujega jezika, širjenje velikosti in kompleksnosti besedišča, razvijanje avtomatiziranega prepoznavanja besed, učenje drugih vsebin, večanje motivacije za branje (Grabe, 2009: 290). Zaradi pomembne vloge, ki jo ima tekočnost, so raziskovalci razvili več metod spodbujanja in izboljšanja tekočnosti branja. Ena teh je metoda ponavljajočega branja. V slovenskem prostoru učinkovitost te metode na tekočnost branja, in sicer na hitrost, pri pouku tujega jezika pri sedmošolcih še ni bila preverjena.

V prispevku bomo najprej opredelili, kaj je tekočnost branja, ter opisali teorije, na katerih sloni ta konstrukt. Nato bomo predstavili metodo ponavljajočega branja kot eno izmed metod razvijanja tekočnosti branja v prvem in v tujem jeziku. V empiričnem delu bodo predstavljeni rezultati raziskave, s katero smo preverjali učinek metode ponavljajočega branja na tekočnost branja (hitrost) v angleščini pri slovenskih sedmošolcih. Na koncu bomo navedli predloge za uporabo metode ponavljajočega branja v pedagoški praksi.

## **Teoretična izhodišča**

### **Tekočnost branja**

Z vprašanjem tekočnosti branja se ukvarjajo v vseh jezikih v začetnem učenju branja, večina raziskav pa izhaja iz okolij, kjer je angleščina prvi jezik

(Grabe, 2009: 289). Definiranje tekočnosti branja je v literaturi kontroverzno, definicije se zelo razlikujejo v interpretacijah tekočnosti branja (Grabe, 2009: 290). The National Reading Panel (2000: 9) je tekočnost branja definirala kot branje besedila z določeno hitrostjo, natančnostjo in izraznostjo, Kuhn in Stahl (2003: 5) pa ugotavljata, da tekočnost branja sestoji iz elementov natančnosti in avtomatiziranosti prepoznavanja besed ter prozodičnega in sintaktičnega znanja, ki pripomorejo k bralčevi sposobnosti interpretiranja besedila. Johns in Berglund (2006) sta svojo definicijo tekočnosti branja razširila in vključila tudi razumevanje besedila, ki ga bralec bere. Schwanenflugel in Ruston (2008) ter Pressley s sodelavci (2006) (v Grabe 2009: 290) govorijo o spretnostih, ki tvorijo jedro tekočnosti branja, in sicer so te spretnosti učinkovitost branja besed, razvoj besedišča, lahkotnost branja besedila, branje z razumevanjem (in uporaba bralnih strategij) ter branje z izraznostjo. V našem prispevku se bomo osredotočili na en vidik tekočnosti, in sicer na hitrost branja besed v angleščini kot tujem jeziku. Glede na definicije tekočnosti branja raziskovalci različno pojmujejo termin tekočega bralca. Skupno jim je, da tekoči bralci besede v besedilu prepoznajo hitro in natančno, pri tem pa posvečajo posameznim besedam minimalno pozornost. Prepoznava besed je učinkovita, dosledna, tekoči bralci berejo besedilo naglas ali tiho z določeno hitrostjo. V povprečju preberejo 250–300 besed v minuti. Pri glasnem branju so sposobni besedilo prebrati z izraznostjo ali čustvenostjo. Tekoči bralci lahko v prvem jeziku berejo dalj časa, ne da bi pri tem imeli večje težave ali se posebej naprezali (Grabe, 2009: 289).

Bralno procesiranje poteka na dveh ravneh: na nižji ravni, kjer gre za fonološko kodiranje, pravopisno segmentacijo in prepoznavanje posameznih besed, ter na višji ravni, kjer gre za predvidevanje, postavljanje zaključkov, spremljanje razumevanja prebranega (Grabe, 2009: 124). Hitro in učinkovito prepoznavanje besed na nižji ravni bralnega procesiranja je eden izmed kritičnih dejavnikov za bralno razumevanje. Učinkovito procesiranje na nižji ravni seveda ni edini dejavnik za dobro bralno razumevanje. Splošno vedenje in veščine na višji ravni bralnega procesiranja tudi vplivajo na rezultat bralčevega razumevanja besedila (ibid.), vendar pa je avtomatiziranost procesov na nižji ravni ključna, kajti zelo malo verjetno je, da uspešni bralci ne bi imeli dobro razvitih veščin prepoznavanja besed (Perfetti, 1985).

Veščine pri bralnem procesiranju na nižji ravni, npr. prepoznavanje besed, so posebej pomembne pri branju v tujem jeziku. Zaradi neučinkovitosti delovanja teh veščin postane branje v tujem jeziku počasen in težak proces (Han in Anderson, 2009: 5). Poleg tega lahko tako funkcioniranje pripelje do padca motivacije za branje pri učencih tujega jezika. Ne smemo

pozabiti, da je branje v tujem jeziku najpomembnejši vir vnosa in pridobitev izkušenj v tujem jeziku, v nekaterih okoljih celo edini. Raziskovalci govorijo o »začaranem krogu« (ang. *vicious circle*), ko opisujejo bralce, ki ne morejo dobro razviti večšin branja (Nuttall, 1996: 127), oz. o »Matejevem učinku« (Pečjak, 2006). Slabši bralci manj berejo in če manj preberejo, tudi slabše razumejo. In če ne razumejo, tudi v branju ne morejo uživati (ibid.), kar posledično spet vodi k manj branja. Day in Bamford (1998: 24) ugotavljata, da si lahko bralci tujega jezika pridobijo kompleksno jezikovno in splošno znanje ter izkušnje le z branjem v tujem jeziku in tako tudi izboljšajo svoje veščine branja. Še več, tekočnost branja v tujem jeziku je glavni ključ za učenje tujega jezika izven pouka (Grabe, 2009: 290). Bralci si širijo besedišče (količinsko in kakovostno), berejo za potrebe dodatnega učenja in si gradijo motivacijo za branje. Učenci, ki imajo v določeni meri razvito tekočnost branja in ki so motivirani, da bi tekočnost branja še izboljšali, se bodo zagotovo vključili v okolje kontinuiranega učenja tujega jezika (ibid.). Zato si raziskovalci, tako zaradi teoretičnih kot pedagoških razlogov, prizadevajo najti učinkovite metode za spodbujanje in razvijanje tekočnosti branja v tujem jeziku (Day in Bamford, 1998: xi).

#### Teoretična osnova za razvoj tekočnosti branja

Kritična vloga, ki jo ima tekočnost branja pri učinkovitem in uspešnem branju, je osnovana na dveh teorijah: na teoriji avtomatiziranja (ang. Automaticity Theory, AT) (LaBerge in Samuels, 1974) in teoriji verbalne učinkovitosti (ang. Verbal Efficiency Theory, VET) (Perfetti, 1985). Obe teoriji predpostavljata, da je kapaciteta pozornosti, ki jo lahko bralec nameni bralnemu procesu v določenem trenutku, omejena (LaBerge in Samuels, 1974). AT pravi, da mora del bralnega procesa potekati tako, da bralcu ni treba veliko pozornosti namenjati besedam, zato da bo bralno razumevanje uspešno. Branje je kompleksen proces. Procesni na nižji ravni zajemajo ločevanje lastnosti črk, pravopisno segmentacijo in fonološko kodiranje. Končni rezultat teh procesov je dostop do besed oz. prepoznavanje besed, s katerimi bralci identificirajo pomen besed v besedilu. Razumevanje povedi, odstavkov, celotnih besedil, razumevanje dobesednega in prenesenega pomena besedil in spremljanje razumevanja pa so procesi, ki segajo nad procese nižje ravni. AT (LaBerge in Samuels, 1974) pravi, da so procesi razumevanja zahtevni, zato bi morali v pedagoški praksi avtomatizirati procese nižje ravni, torej avtomatizirati dostop do besed tako, da bi bili učenci večkrat in v ponavljajočih se intervalih v stiku s tiskano besedo. Le kadar bralci prepoznajo besede hitro in avtomatično, se lahko njihov večji del pozornosti nameni boljšemu razumevanju besedila (Alderson, 2000).

Tudi VET se osredotoča na avtomatiziranost pri dekodiranju (Perfetti, 1985). Medtem ko se AT (LaBerge in Samuels, 1974) omejuje le na procese dekodiranja, VET to predpostavko razširi. VET (Perfetti, 1985) teoretizira, da se lahko tudi procesi višje ravni, kot so uporaba osnovnih kognitivnih in metakognitivnih strategij, aktiviranje relevantnih shem iz splošnega znanja, avtomatizirajo takrat, kadar bralci veliko berejo in branje vadijo. Teorija predvideva hierarhijo individualnih podkomponent bralnega procesa. Osnovni proces dostopa do besed je identifikacija črk, sledi pa prepoznavanje besed. Termin »verbalna učinkovitost« se nanaša na moč, s katero so podkomponente bralnega procesa hitro in natančno izvršene. Bolj kot so podkomponente nižjega reda učinkovite, več pozornosti lahko bralec nameni podkomponentam višjega reda in s tem boljši kvaliteti prenosa informacij od nižjih do višjih podkomponent (Perfetti, 1985). Ali drugače: Če so bralci hitri in natančni pri prepoznavi besed, lahko več pozornosti namenijo razumevanju; bralci s slabimi veščinami dekodiranja se ukvarjajo s posameznimi besedami in ne z razumevanjem. Posledično so taki bralci manj učinkoviti pri shranjevanju informacij v svoj delovni spomin, zato da bi si izdelali smiselne reprezentacije besedila. Rezultat je slabo razumevanje (Perfetti, 1985).

Obe zgoraj navedeni teoriji predpostavljata torej pomembno vlogo tekočnosti za uspešno branje. AT (LaBerge in Samuels, 1974) pravi, da ko bralci enkrat dosežejo avtomatiziranost procesov nižje ravni, se pozornost preusmeri v procese višje ravni, kar pripelje do boljšega bralnega razumevanja. Glede na VET (Perfetti, 1985) se lahko celo procesi višjih ravni (npr. uporaba strategij in aktiviranje shem) avtomatizirajo.

#### Metoda ponavljajočega branja v prvem jeziku

Metodo ponavljajočega branja (v nadaljevanju: MPB) je prvič predstavil Samuels (1979), ko je AT (LaBerge in Samuels, 1974) preizkusil v praksi. Gre za metodo, ki razvija veščino tekočnosti prepoznavanja besed pri bralcih. Učenec prebere besedilo (50–300 besed), kadar je treba, s pomočjo učitelja, medtem ko učitelj ali drug učenec posluša. Potem besedilo prebere še enkrat na enak način. Nato besedilo prebere učitelj, učenec spremlja učiteljevo branje, pri tem sam hkrati bere tiho. Nato učenec še enkrat prebere besedilo tiho in naslednji dan še enkrat. Besedilo mora biti prilagojeno učenčevemu jezikovnemu znanju in ne sme biti pretežko. Večino besed mora prepoznati brez težav. Optimalno število ponovitev je pet (Samuels, 1979). Pri dovolj velikem številu ponovitev MPB se pričakuje, da bodo bralci vso svojo pozornost usmerili v procese višjega reda, v razumevanje besedila. Tako bralci izboljšajo razumevanje prebranega. Poznamo več različic te metode. Pri eni gre za ponavljajoče branje brez bralnega mo-

dela, pri drugi za ponavljajoče branje z bralnim modelom, ki je lahko ali model v živo ali avdio model (ibid.). Med različicami z bralnim modelom je npr. metoda branja s poslušanjem, Reading-While-Listening Method (Rasinski, 1990). Pri tej metodi učenci berejo povezano besedilo, medtem ko isto besedilo poslušajo prek avdio posnetka ali ga bere učitelj. MPB so preučevali pri pouku angleščine kot prvega jezika, kjer se je izkazala za izjemno uspešno pri razvijanju tekočnosti branja in bralnega razumevanja (Kuhn in Stahl, 2003: 6).

Za aktivnosti pri metodi MPB je potrebnih več pogojev: 1) Učenec mora biti pozoren na sporočilo besedila. To se mu omogoči s poslušalcem, kateremu skuša posredovati sporočilo preko branja. 2) Besedilo za branje mora biti relativno lahko. Učenec mora poznati besedišče, besedilo naj ne bi vsebovalo preveč besed z nedoslednim zapisom. 3) Pri MPB moramo učenca spodbuditi, da bere hitreje kot ponavadi. Pri tem mu pomaga sam proces ponavljajočega branja. Za spodbudo si lahko učenec zapiše čas, ki ga je potreboval za vsako branje besedila. 4) Treba je veliko ponovitev in vaje.

Ugotovitve raziskav kažejo, da ponavljajoče branje besedil izboljša bralčevo hitrost in natančnost glasnega branja (Rashotte in Torgesen, 1985; Samuels, 1979). To posledično vodi do boljšega bralnega razumevanja delov besedil (Dowhower, 1987). MPB pozitivno vpliva na razvijanje bralčevega besedišča in bralcem omogoča, da besedne zveze sintaktično in fonološko ustrezneje preberejo (ibid.). Če pa je razkorak med besediščem starega in novega besedila prevelik, je transfer urjenj v smislu hitrosti minimalen (Rashotte in Torgesen, 1985).

### Metoda ponavljajočega branja v tujem jeziku

Razvijanje tekočnosti branja v tujem jeziku v zadnjih letih postaja pomembno vprašanje (Grabe in Stoller, 2002). Malo je raziskav o urjenju tekočnosti branja v tujem jeziku, čeprav bi morale raziskave iskati prav metode, ki spodbujajo razvoj tekočnosti branja in omogočajo izboljšanje bralnega razumevanja (Grabe, 2004).

MPB je nedavno našla pot v raziskovanje branja v tujem jeziku (Nation, 2009). Bralci tujega jezika ponavljajoče berejo določene dele lahkih besedil, da bi izboljšali hitrost vidne prepoznavne besed in besednih zvez. MPB je učinkovita metoda, ki pomaga razviti tekočnost branja in bralno razumevanje poleg prvega tudi v tujem jeziku (Taguchi, 1997; Taguchi in Gorsuch, 2002; Taguchi et al., 2004). Nasploh je relativno malo empiričnih raziskav o MPB v tujem jeziku, še manj o učinkih te metode na bralno razumevanje. Taguchi (1997) je raziskoval učinke MPB na hitrost tihega in glasnega branja pri 15 japonskih študentih, ki so se učili anglešči-

ne kot tujega jezika. Izvedli so 10-tedensko urjenje s skupno 28 srečanji. Na vsakem srečanju so bralci tiho prebrali del besedila sedemkrat. Trikrat so med branjem poslušali avdio posnetek, ki je služil kot model. Taguchi (1997) je ugotovil, da se je hitrost tihega branja pomembno povečala, medtem ko pri hitrosti glasnega branja teh sprememb ni bilo. Prav tako bralci niso naredili transferja v smislu povečane hitrosti branja, ko so morali prebrati nova besedila naglas. Pri eni skupini pa so se tudi pri hitrosti glasnega branja pojavile statistično pomembne razlike, in sicer pri najslabših bralcih. Vzorec Taguchijeve (1997) raziskave je razmeroma majhen. Glede slabih bralcev je tudi Sabatini (2002) ugotovil, da so korelacije med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem najmočnejše v tej skupini odraslih bralcev.

V nadaljnjem raziskovanju sta se Taguchi in Gorsuch (2002) osredotočila na učinke transferja ponavljajočega branja na hitrost tihega branja in bralnega razumevanja novih delov besedil. Vzorec je zajemal 32 japonskih študentov, ki so se učili angleščine kot tujega jezika. Razdeljeni so bili v eksperimentalno in kontrolno skupino. V 10-tedenskem programu ponavljajočega branja se je pri devetih bralcih izboljšala hitrost branja, vendar ne pomembno. Prav tako sta obe skupini, tako eksperimentalna kot kontrolna, dosegli podobno in blago izboljšanje bralnega razumevanja pri prvem in drugem testiranju. Avtorja sta razložila dobljene rezultate tako, da sta se sklicevala na kratko obdobje urjenja.

To pomanjkljivost so skušali odpraviti v naslednji raziskavi (Taguchi et al., 2004), kjer so obdobje urjenja povečali z 10 na 17 tednov in sklope urjenj z 28 na 42 srečanj. V tem primeru pa so študenti pomembno izboljšali svojo hitrost tihega branja. V povprečju so od prve do pete ponovitve prebrali katerokoli besedilo hitreje. Pri izboljšanju bralnega razumevanja pa raziskovalci niso ugotovili nobenih razlik, zato so se usmerili v razvijanje bolj občutljivih in zanesljivih instrumentov za merjenje bralnega razumevanja.

Čeprav populacija bralcev tujega jezika predstavlja drugačno skupino kot populacija bralcev prvega jezika, se tudi podskupine v tujem jeziku razlikujejo v več spremenljivkah. Poleg splošnih različnih ravni znanja tujega jezika se velja ustaviti pri dveh, za tuji jezik specifičnih dejavnikih. Eden je vpliv govornega sporazumevanja v tujem jeziku na tekočnost branja. Raziskave tekočnosti branja v prvem jeziku predvidevajo, da imajo bralci prvega jezika tekoč govor in tudi tekočnost branja merijo z instrumenti, ki to predvidevajo, npr. glasno ponovno branje besedila, branje v parih, hitro poimenovanje besed, neformalni inventar branja ipd. (Koda, 2010). Na področju tujega jezika bi bilo treba preučiti ta vidik (tekoč govor in njegov vpliv na bralce tujega jezika z različnim jezikovnim znanjem). Drugi dejavnik je sta-

rost bralcev in njihova pripadnost različnim izobraževalnim skupinam. Nekaj raziskav je narejenih na vzorcu osnovnošolskih otrok (Geva in Wang, 2001), medtem ko so populacije bralcev v tujem jeziku predvsem srednješolci in odrasli, zato je tudi več raziskav opravljenih na teh vzorcih (Sabatini, 2002; Taguchi in Gorsuch, 2002; Taguchi et al., 2004). Vprašanje je, ali lahko razvoj tekočnosti branja v prvem jeziku, ki poteka v starosti od osem do deset let, vpliva na razvoj tekočnosti branja v tujem jeziku (Greenberg et al., 2002). Kognitivni profil starejših bralcev (bralci začnejo brati v tujem jeziku praviloma kasneje kot v prvem) se razlikuje od kognitivnega profila osem- do desetletnega bralca, ki razvija tekočnost branja v svojem prvem jeziku (Fraser, 2007). Naša raziskava se ukvarja predvsem s tem zadnjim vprašanjem (s starostjo bralcev), saj nas zanima učinek metode ponavljajočega branja na tekočnost branja, in sicer vidik hitrosti, v angleškem jeziku pri osnovnošolcih: slovenskih dvanajstletnikih (sedmošolcih).

### **Problem in cilj raziskave**

Pregled rezultatov raziskav s področja tekočnosti branja v prvem jeziku z MPB kaže, da so različni raziskovalci pri različnih vzorcih oseb in z različnimi merskimi instrumenti prišli do različnih rezultatov o vplivu MPB na tekočnost branja v prvem jeziku. Le malo pa je raziskav o tem, ali in če, kako ta metoda vpliva na tekočnost branja, in sicer na hitrost, v tujem jeziku pri osnovnošolcih. Glede na to, da je večšina tekočnosti branja povezana z bralnim razumevanjem, širjenjem besedišča in z motivacijo za branje, je urjenje tekočnosti branja zelo pomembno za nadaljnje učenje tujega jezika pri osnovnošolcih.

Cilj raziskave je ugotoviti, ali je MPB učinkovita pri razvijanju tekočnosti branja, in sicer hitrosti, v tujem jeziku pri sedmošolcih. Torej: 1) ali se med skupino, ki je urila tekočnost branja z MPB, in skupino, ki tekočnosti ni urila, pojavljajo pomembne razlike v hitrosti (številu) prebranih besed v angleščini v treh minutah ter 2) ali se znotraj skupine, ki je urila tekočnost branja z MPB, pred in po urjenju pojavljajo pomembne razlike v hitrosti (številu) prebranih besed v angleščini v treh minutah; s slednjim bi pokazali na učinkovitost te metode.

### **Raziskovalne hipoteze**

Glede na cilj raziskave sta oblikovani naslednji raziskovalni hipotezi:

H1: Med skupino, ki je urila tekočnost branja z MPB, in skupino, ki tekočnosti branja ni urila, se pojavljajo pomembne razlike v hitrosti (številu) prebranih besed v angleščini v treh minutah.

H2: Znotraj skupine, ki je urila tekočnost branja z MPB, se pred in po urjenju pojavljajo pomembne razlike v hitrosti (številu) prebranih besed v angleščini v treh minutah.

## Metoda

V raziskavi je uporabljen kvantitativni raziskovalni pristop. Uporabljena je kavzalna eksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

### Vzorec

Za potrebe raziskave je bil oblikovan neslučajnostni namenski vzorec. Vzorec je vključeval eksperimentalno skupino 45 učencev sedmega razreda osnovne šole (v starosti 12–13 let), ki so z MPB urili tekočnost branja v angleškem jeziku, ter kontrolno skupino 45 učencev iste starostne skupine (12–13 let), ki tekočnosti branja ni urila. Učenci so bili iz dveh osnovnih šol iz manjših krajev v Sloveniji. Eksperimentalna in kontrolna skupina sta bili pred izvajanjem eksperimenta izenačeni glede na spol (52 % fantov, 48 % deklet) ter glede na rezultat o tekočnosti branja besed in delov besedil v angleškem jeziku, ki smo ga pridobili s pomočjo za ta eksperiment prirejenih instrumentov, tj. Test of Silent Word Reading Fluency (Mather, Hammill, Allen, Roberts, 2004) – del A ter Test of Silent Contextual Reading Fluency (Hammill, Wiederholt, Allen, 2006) – del A.

### Merski instrumentarij

V raziskavi so bili za zbiranje podatkov uporabljeni naslednji merski instrumenti:

1. Podatki o tekočnosti, in sicer hitrosti, branja besed v angleškem jeziku so bili pridobljeni s Testom tekočnosti tihega branja besed (Test of Silent Word Reading Fluency; Mather, Hammill, Allen, Roberts, 2004) (WRF), ki smo ga priredili za slovensko okolje in za ta eksperiment. Del A (Pretest) te priredbe testa je bil uporabljen pred izvajanjem eksperimenta za potrebe izenačevanja eksperimentalne in kontrolne skupine, del B (Posttest) je bil uporabljen po izvedbi eksperimenta za potrebe primerjanja rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine. Del A in del B vsebujeta 25 vrstic angleških besed, skupaj 179 besed, ki so zapisane brez presledka. Besede so na začetku priredbe testa krajše, bolj pogosto rabljene, proti koncu pa daljše ter redkeje rabljene; pomensko med seboj niso povezane. Učenec mora v treh minutah potegniti čim več črt za presledek, in sicer tam, kjer meni, da se beseda začne oz. konča (npr. isarenotbluebyehasweresixmondayon, učenec potegne črte is|are|not|blue|bye|has|were|six|monday|on). Zanesljivost je preverjena z retestno metodo in znaša  $r = 0,92$ , kriterijska veljavnost je preverjena s koeficientom veljavnosti  $r = 0,70$ . Test lahko uporablja učitelj. Vrednotenje celotnega testa je objektivno, saj vsaka pravil-

- no postavljena črta šteje eno točko. Če se učenec zmoti ter popravek potegne na pravilno mesto, se še vedno šteje ena točka. Testiranje je potekalo skupinsko.
2. Podatki o tekočnosti, in sicer hitrosti, branja delov besedil v angleškem jeziku so bili pridobljeni s Testom tekočnosti tihega branja besedila (Test of Silent Contextual Reading Fluency; Hammill, Wiederholt, Allen, 2006) (CRF), ki smo ga priredili za slovensko okolje in za ta eksperiment. Del A (Pretest) te priredbe testa je bil uporabljen pred izvajanjem eksperimenta za potrebe izenačevanja eksperimentalne in kontrolne skupine, del B (Posttest) je bil uporabljen po izvedbi eksperimenta za potrebe primerjanja rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine. Del A in del B vsebujeta 15 posameznih delov besedil v angleškem jeziku, skupaj 186 besed. Prvi posamezni deli besedil vsebujejo kratke povedi, proti koncu je v besedilih več povedi, ki so tudi daljše. Deli besedil so zapisani brez presledkov. Učenec mora v treh minutah potegniti čim več črt za presledek tam, kjer meni, da se beseda v besedilu začne oz. konča, npr. FATHERWENTOUTTOBUYSOMEPRETTYFLOWERS, učenec potegne črte FATHER|WENT|OUT|T O|BUY|SOME|PRETTY|FLOWERS. Zanesljivost je preverjena z retestno metodo in znaša  $r = 0,97$ , kriterijska veljavnost je preverjena s koeficientom veljavnosti  $r = 0,70$ . Test lahko uporablja učitelj. Vrednotenje celotnega testa je objektivno, saj vsaka pravilno postavljena črta šteje eno točko. Če se učenec zmoti ter popravek potegne na pravilno mesto, se še vedno šteje ena točka. Testiranje je potekalo skupinsko.
  3. Za metodo ponavljajočega branja sta bili uporabljeni okrajšani verziji knjig *Girl on a Motorcycle* Johna Escotta (1999) ter *The Meaning of Gifts – Stories from Turkey* Jennifer Bassett (1999), ki sta prirejeni za bralce, ki niso materni govorci angleškega jezika. Prirejeni sta za starostno skupino sedmošolcev in njihovo jezikovno znanje. Prirejeno je besedišče, zahtevnost slovničnih struktur, število besed. Za lažje razumevanje vsebujeta knjigi tudi več ilustracij. Obseg besed je 1389 in 1364. Besedilo knjig je bilo razdeljeno na posamezne dele, ki so obsegali od 50 do 200 besed.

### Postopek zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov in testiranje je bilo pridobljeno soglasje staršev učencev v vzorcu. Testiranje je bilo izvedeno skupinsko na osnovnih šolah v učilnici in je potekalo od novembra 2010 do februarja 2011. Ena urjenje v eksperimentalni skupini je potekalo v povprečju 16 minut pri vsaki re-

dni šolski uri angleščine. Skupno je bilo izvedenih 32 sklopov urjenj tekočnosti branja. Implementacija urjenj je osnovana na raziskavah, ki sta jih izvedla Taguchi (1997) in Taguchi in Gorsuch (2002). Postopek urjenja je sledil modelu: 1) Učenci so prebrali del besedila, ki so ga brali prejšnjo šolsko uro, da so se spomnili, kaj so brali. 2) Učenci so prebrali nov del besedila in pri tem časovno izmerili, koliko so za to potrebovali. 3) Učenci so prebrali isti del besedila dvakrat in istočasno poslušali prebrano besedilo. Model branja za besedilo je bil učitelj angleškega jezika. 4) Učenci so isti del besedila prebrali še dvakrat in izmerili čas, ki so ga za to potrebovali. 5) Učenci so zapisali, o čem so brali v tistem delu besedila. Učence smo spodbujali, da dele besedila preberejo čim hitreje, vendar pri tem ne pozabijo na razumevanje prebranega. Vsak učenec je na ocenjevalni list zapisal svoj čas, ki ga je potreboval za branje.

#### Statistična obdelava podatkov

Podatki so obdelani z deskriptivno (aritmetična sredina, standardni odklon) in inferenčno statistiko (Mann-Whitneyev U-preizkus, Wilcoxonov preizkus). Prikazani so tabelarično (aritmetična sredina, standardni odklon, smer sprememb).

### Rezultati in interpretacija

#### Razlike v tekočnosti branja po uporabi MPB med eksperimentalno in kontrolno skupino

V prvem cilju raziskave smo želeli ugotoviti, ali obstaja razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino pri rezultatu, pridobljenem s priredbo preizkusa o tekočnosti branja posameznih besed WRF in besed v delih besedil CRF v angleškem jeziku po implementaciji MPB. Pred urjenjem sta bili skupini v povprečju pri rezultatih priredbe preizkusa WRF in CRF izenačeni. Mann-Whitneyev U-preizkus, ki je bil uporabljen, ker predpostavka o normalnosti porazdelitve ni bila upravičena, je pokazal, da med skupinama ni bilo statistično pomembnih razlik ( $U = 856,50$ ,  $P = 0,21$  za WRF, del A ter  $U = 975,50$ ,  $P = 0,76$  za CRF, del A). Iz Tabele 1 je razvidno, da je eksperimentalna skupina po urjenju tekočnosti branja v treh minutah v povprečju prebrala več posameznih besed (114,96 besed) kot kontrolna skupina (108,91 besed) ter v povprečju tudi več besed v delih besedil (93,16 besed) kot kontrolna skupina (88,13 besed).

Tabela 1: Deskriptivna statistika za število prebranih besed pred in po urjenju na priredbah testa WRF in CRF, del A (pretest) ter del B (posttest).

Skupina	Test	N	M	SD
Eksperimentalna	wrfpretest	45	106,47	8,73
	wrfposttest	45	114,96	10,68
	crfpretest	45	86,29	16,24
	crfposttest	45	93,16	14,91
Kontrolna	wrfpretest	45	108,13	8,45
	wrfposttest	45	108,91	9,17
	crfpretest	45	87,84	11,29
	crfposttest	45	88,13	11,28

Po urjenju so se med eksperimentalno in kontrolno skupino pojavile statistično pomembne razlike pri tekočnosti (hitrosti) branja posameznih besed in besed v delu besedila ( $U = 603,00$ ,  $P = 0,01$ ;  $U = 768,00$ ,  $P = 0,04$ ), zato lahko  $H_1$  potrdimo.

#### Razlike v tekočnosti branja po uporabi MPB znotraj eksperimentalne skupine

V drugem delu nas je zanimalo, ali se je po urjenju rezultat, pridobljen s priredbo WRF in CRF, pomembno spremenil znotraj eksperimentalne skupine. Iz Tabele 1 je razvidno, da se je število prebranih besed pri priredbi WRF pri eksperimentalni skupini v povprečju povečalo za 8 besed (8,49 besed), pri kontrolni pa za 1 besedo (0,78 besede) ter da se je število prebranih besed pri priredbi CRF pri eksperimentalni skupini v povprečju povečalo za 7 besed (6,87 besede), pri kontrolni pa se ni povečalo (0,29 besede). Tabela 2 kaže, da sta 2 učenca v eksperimentalni skupini prebrala več posameznih besed pred urjenjem kot po urjenju, 43 učencev pa je po urjenju prebralo več posameznih besed. Na priredbi CRF pa je po urjenju 44 učencev prebralo več besed pri delih besedil, le en učenec je dosegel enak rezultat v številu prebranih besed pred in po urjenju. Pri kontrolni skupini pa je 15 učencev prebralo več besed pri prvem testiranju novembra kot pri drugem testiranju v priredbi instrumenta WRF. 28 učencev je pri drugem testiranju prebralo v povprečju več besed, 2 učenca sta dosegla enak rezultat. Podobna slika se kaže na priredbi CRF: 11 jih je prebralo več besed pri delih besedil pri prvem testiranju, 27 pri drugem, 7 pa jih je doseglo enak rezultat. Že iz zgoraj navedenih podatkov je delno razvidno, da je razlika med številom v povprečju prebranih posameznih besed ali besed v delih besedil znotraj eksperimentalne in znotraj kontrolne skupine velika. Wilcoxonov preizkus pokaže, da je ta razlika značilna pri eksperimentalni skupini, torej da je urjenje tekočnosti branja z MPB doprineslo k pomembni razliki v številu prebranih besed, torej v hitrosti tako

branja posameznih besed kot branja besed v delih besedil ( $Z = 5,36$ ,  $P = 0,01$ ;  $Z = 5,80$ ,  $P = 0,01$ ). S tem lahko tako hipotezo 2 potrdimo. Statistično pomembnih razlik v kontrolni skupini nismo ugotovili, niti pri WRF niti pri CRF ( $Z = 1,50$ ,  $P = 0,13$ ;  $Z = 1,55$ ,  $P = 0,13$ ).

Tabela 2: Smer sprememb od dela A (pretest) priredbe WRF in CRF do dela B (posttest) priredbe WRF in CRF.

Skupina	Test	N	
Eksperimentalna	wrfposttest – wrfpretest	negativni rangi	2 <sup>a</sup>
		pozitivni rangi	43 <sup>b</sup>
		enako	0 <sup>c</sup>
	crfposttest – crfpretest	negativni rangi	0 <sup>d</sup>
		pozitivni rangi	44 <sup>e</sup>
		enako	1 <sup>f</sup>
Kontrolna	wrfposttest – wrfpretest	negativni rangi	15 <sup>a</sup>
		pozitivni rangi	28 <sup>b</sup>
		enako	2 <sup>c</sup>
	crfposttest – crfpretest	negativni rangi	11 <sup>d</sup>
		pozitivni rangi	27 <sup>e</sup>
		enako	7 <sup>f</sup>

a. wrfposttest < wrfpretest

b. wrfposttest > wrfpretest

c. wrfposttest = wrfpretest

d. crfposttest < crfpretest

e. crfposttest > crfpretest

f. crfposttest = crfpretest

Rezultati izvedene raziskave kažejo, da je MPB učinkovita metoda razvijanja tekočnosti branja pri angleščini pri skupini slovenskih sedmošolcev. Tekočnost branja, in sicer hitrost, se je v 32 urjenjih v eksperimentalni skupini izboljšala, medtem ko je v kontrolni skupini ostala na isti ravni. Pozitiven učinek MPB se odraža tako v izboljšanju veččin prepoznavne posameznih besed kot besed v okviru dela besedila. Učenci, ki so izvajali MPB, so te veččine prenesli na druge situacije – tako na branje posameznih besed kot besed v delih besedil, kajti v delu B priredbe testa WRF in CRF so dosegli boljši rezultat kot njihovi sovrstniki.

Ta ugotovitev je pomembna za pedagoško prakso, saj kaže, da bi z vsakodnevnim in dolgoročnim urjenjem z MPB lahko izboljšali tekočnost branja, in sicer hitrost, učencev pri angleščini. MPB spodbuja bralce k branju daljših besedil in spodbuja veččine prepoznavanja neznanih besed. Bralci so v stiku s tujim jezikom, kar jim omogoča širjenje besedišča. S ponavljajočim branjem se bralci osredotočajo na podrobnosti posameznih

delov besedil. Gre za izkušnjo, ki jo slabi bralci od prej ne poznajo. Nadalje je pri MPB izjemno pomembna vloga modela. Ta z demonstriranjem branja in s spodbujanjem k branju nudi bralcem motivacijo za nadaljnje branje doma. Tretja pomembna komponenta MPB pa je razvijanje sposobnosti koordiniranja vseh jezikovnih virov, shem in spodbujanje razvoja strateškega branja, kar vodi k samostojnemu branju v tujem jeziku (Clay, 1991). Ponavljajoče branje bralcem omogoča, da pozornosti ne namenja-jo le posameznim besedam, temveč procesom na višji ravni spremljanja bralnega razumevanja. Ravno zmožnost lastne evalvacije bralnih spretnosti pa potrebuje vsak bralec, da postane pri branju popolnoma samostojen in spretnosti še naprej razvija.

AT (LaBerge in Samuels, 1974) ugotavlja, da so bralci, ki so usvojili avtomatizirane večine prepoznavne besed, v povprečju bralci z boljšim bralnim razumevanjem. Pri eksperimentalni skupini se je hitrost branja posameznih besed v povprečju izboljšala za 8,49 besed, hitrost branja besed v delih besedil pa za 6,87 besed, kar pa je pri skupno 179 oz. 186 besedah relativno malo, zato se postavlja vprašanje, ali bi se zaradi te sicer pomembne razlike v hitrosti res tudi izboljšalo bralno razumevanje besedil v novem sobesedilu, kar bi veljalo v nadaljevanju raziskati. Hitra prepoznavna besed je pomemben, vendar ne zadosten dejavnik oz. predpogoj za učinkovito bralno razumevanje. Hitra in avtomatizirana prepoznavna besed je le ena izmed sestavin, potrebnih za učinkovito bralno razumevanje. Glede na kompleksno naravo bralnega procesa je vloga hitrega dostopa do leksikalnih enot en del, ki pripomore k pomembnim spremembam v procesiranju na višjih ravni, torej k razumevanju (Fukking et al., 2005).

Pričujoča raziskava se je pri pridobivanju rezultatov osredotočila le na en vidik tekočnosti branja, na hitrost, ne pa tudi na ostale spretnosti, potrebne za tekočnost branja, kar bi veljalo v nadaljnjem raziskovanju dopolniti. Vse spretnosti z dopolnjevanjem ena druge vodijo do tekočega branja ter so indikacija za učinkovitejše bralno razumevanje. Prav tako ne moremo zaključiti, ali je pri skupini uspešnih ali manj uspešnih bralcev MPB bolje učinkovala. Notranjo veljavnost eksperimenta bi lahko izboljšali s povečanjem vzorca, z randomizacijo in s kontroliranjem še drugih spremenljivk. Ena od njih je začetno poznavanje besedišča v angleščini pri obeh skupinah, druga pa prekrivanje besedišča pri eksperimentalni skupini. Gre za vprašanje, kolikšen delež besed, ki se je pojavil pri besedilih, uporabljenih za MPB, se je podvojil v delu B (posttestu) WRF in CRF. Če je bil ta delež visok, je bila eksperimentalna skupina v prednosti pred kontrolno. Dejavnik, ki znižuje zanesljivost priredbe WRF in CRF in bi ga bilo potrebno kontrolirati, je, da se je večšina tekočnosti branja kot taka pri eksperimentalni skupini po urjenju z MPB spremenila. Zanimivo bi

bilo tudi eksperimentalni skupini ponuditi možnost, da reflektira urjenje z MPB, npr. ali ji je metoda pomagala pri branju in kako, v kolikšni meri in kje vidijo prednosti oz. pomanjkljivosti metode.

### Zaključek

Z empirično raziskavo smo ugotovili, da je MPB učinkovita metoda za spodbujanje tekočnosti branja, in sicer hitrosti, v tujem jeziku in da bi jo bilo dobro v daljšem časovnem obdobju uporabiti v pedagoški praksi. Pokazale so se pomembne razlike v hitrosti branja med eksperimentalno in kontrolno skupino oz. pomemben napredek eksperimentalne skupine po urjenju s to metodo. Uporaba same ponovitve branja ob hkratni izpostavljenosti modelu branja (npr. učitelju) motivirajo bralce k nadaljnjemu branju v tujem jeziku, kar posledično verjetno izboljšuje bralno razumevanje besedil. Hitrejši bralci pozornosti ne namenjajo segmentaciji posameznih besed, posledično velja, da lahko svojo pozornost usmerijo na razumevanje prebranega. S hitrejšim branjem tudi pridejo v stik z več besedami, kar nadalje spodbuja njihov razvoj pri tujem jeziku.

### Literatura

- Adlof, S., Catts, H., Little, T. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, 19/8, 933–958.
- Alderson, C. J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bassett, J. (1999). *The Meaning of Gifts – Stories from Turkey*, Oxford: Oxford University Press.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner contro*, Portsmouth: Heinemann.
- Day, R. R., Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*, New York: Cambridge University Press.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22/4, 389–406.
- Escott, J. (1999). *Girl on a Motorcycle*, Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, C. (2007). Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across five reading tasks. *Modern Language Journal*, 91/4, 372–394.
- Fukkink, R. G., Hulstijn, J., Simis, A. (2005). Does training in second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *Modern Language Journal*, 89/1, 54–75.
- Geva, E., Wang, M. (2001). The development of basic reading skills in children: A cross-language perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21/2, 182–204.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*, New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W., Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*, Harlow: Pearson Education.
- Greenberg, D., Ehri, L., Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word reading age? *Scientific Studies of Reading*, 6/2, 221–243.
- Hammill, D. D., Wiederholt, J. L., Allen, E. A. (2006). *Test of Silent Contextual Reading Fluency*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Han, Z., Anderson, N. J. (2009). *Second Language Reading Research and Instruction. Crossing the Boundaries*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Johns, J. Berglund, R. (2006). *Fluency: Strategies and Assessments* (3. izdaja), Newark, DE: International Reading Association.
- Koda, K. (2010). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*, New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, M. R., Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95/1, 3–21.
- LaBerge, D., Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6/3, 293–323.
- Mather, N., Hammill, D. D., Allen, E. A., Roberts, R. (2004). *Test of Silent Word Reading Fluency*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*, New York: Routledge.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769), Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*, Oxford: Heinemann.
- Pečjak, S. (2006). *Bralna motivacija v šoli. merjenje in razvijanje*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*, New York: Oxford University Press.
- Rashotte, C. A., Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20/2, 180–188.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83/3, 147–150.
- Sabatini, J. (2002). Efficiency in word reading of adults: Ability group comparisons. *Scientific Studies of Reading*, 6/3, 267–298.

- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32/5, 403-408.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency. *Reading and Writing*, 19/3, 199-220.
- Taguchi, E. (1997). The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of FL readers. *Reading in a Foreign Language*, 11/2, 97-119.
- Taguchi, E., Gorsuch, G. J. (2002). Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14/1, 43-65.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16/2, 70-96.

*Florina Erbeli in Karmen Pižorn*

## **Metoda ponavljajočega branja pri pouku angleščine kot tujega jezika pri slovenskih sedmošolcih**

V prispevku obravnavamo učinek metode ponavljajočega branja na razvoj veščine tekočnosti branja, in sicer hitrosti, v angleščini kot tujem jeziku. Najprej opredelimo pojem tekočnosti branja, nato opišemo teorijo avtomatiziranosti in teorijo besedne učinkovitosti kot teoretični osnovi za razvoj tekočnosti branja ter navedemo raziskave o učinkih metode ponavljajočega branja na tekočnost branja v tujem jeziku. V nadaljevanju predstavljamo rezultate empirične raziskave, s katero smo ugotavljali, ali je metoda ponavljajočega branja učinkovita za razvijanje tekočnosti branja (hitrosti) v angleščini pri slovenskih sedmošolcih. V raziskavi je sodelovalo 45 učencev, ki so urili tekočnost branja s to metodo, in 45 učencev, ki tekočnosti branja niso urili. Rezultati raziskave kažejo, da je metoda ponavljajočega branja učinkovita, kajti med obema skupinama so se po urjenju na testu tekočnosti branja pojavile pomembne razlike. Ta ugotovitev nakazuje, da bi metodo lahko pogosteje vključili v pedagoško prakso. Na koncu so podani predlogi za nadaljnje raziskovanje.

*Ključne besede:* metoda ponavljajočega branja, tekočnost branja, tuji jezik, angleščina.

## **Repeated Reading Method in English as a Foreign Language Instruction: The Case of L1 Slovene Grade 7 Learners**

The article discusses the impact of the repeated reading method on the development of reading fluency skill (speed) in English as a foreign language. Firstly, the authors define reading fluency and then describe Automaticity Theory and Verbal Efficiency Theory as theoretical fundamentals for the development of reading fluency. A number of research studies evaluating the impact of repeated reading in a foreign language are discussed. The second part of the article involves the results of an empirical study that was conducted to identify whether the method of repeated reading is significant for the development of reading fluency (speed) in English as a foreign language among Slovene seventh graders. 45 learners practised reading fluency and 45 did not. The results on the reading tests show that the repeated reading method was effective and that there was a significant difference between the two groups after the reading practice. Thus, this reading method may become more a part of the foreign language instruction. Finally, recommendations for further research are included.

*Key words:* repeated reading method, reading fluency, foreign language, English.