

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

ŠPELA VOVK

**ZAZNAVE ŠTUDENTOV O NJIHOVEM ZNANJU
ANGLEŠČINE PRI UPORABI METODE
POSLUŠANJE OB BRANJU**

MAGISTRSKO DELO

LJUBLJANA, 2015

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

ŠPELA VOVK

**ZAZNAVE ŠTUDENTOV O NJIHOVEM ZNANJU
ANGLEŠČINE PRI UPORABI METODE
POSLUŠANJE OB BRANJU**

MAGISTRSKO DELO

Mentorica:izr. prof. dr. Karmen Pižorn

LJUBLJANA, 2015

ZAHVALA

Zahvaljujem se svoji mentorici izr. prof. dr. Karmen Pižorn za vso pomoč med nastajanjem magistrskega dela.

Zahvala velja tudi moji družini, fantu in prijateljem, ki so mi stali ob strani ter me spodbujali med študijem in nastajanjem magistrskega dela.

Magda Šalamon: Življenje sem

*Vrednote se lahko izrazijo
v osvobojenosti samega sebe.*

*Življenje sem,
ki plapola v vetru,
podoča sem,
ki žari v smehu.
Kot gozd drhtim v tistem,
pričakovanem jutru,
in rastem proti nebu ...*

POVZETEK

V magistrskem delu so obravnavane zaznave študentov tretjega letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani o njihovem znanju angleščine pri uporabi metode poslušanje ob branju. V teoretičnem delu je opredeljeno poslušanje ter informacijski in konstruktivistični pogled na poslušanje. Opredeljeno je tudi branje in postopek obdelave podatkov pri samem procesu branja. Prek definicij različnih avtorjev iz tujine je opisana metoda poslušanje ob branju, saj pri nas ta metoda se ni uveljavljala, še manj raziskana. Podrobneje so predstavljene tudi ugotovitve s področja raziskav metode poslušanja ob branju in natančno opisane tiste, ki so v neposredni povezavi z izbrano temo. V zaključku teoretičnega dela so predstavljeni najpomembnejši izsledki raziskav. V empiričnem delu so prikazani rezultati raziskave o zaznavah študentov o njihovem znanju angleščine pri uporabi metode poslušanje ob branju. V raziskavi je sodelovalo dvaindevetdeset študentov tretjega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Študenti so najprej sodelovali pri uporabi metode poslušanje ob branju ter hkrati v okviru samostojnega dela poslušali ob branju različna bralna gradiva in izpolnjevali portfolio, ki je služil kot dnevnik branja. Na koncu so bili ustno in pisno ocenjeni, rešiti pa so morali tudi anketni vprašalnik, ki se je nanašal na samo uporabo metode. Rezultati so pokazali, da so si študenti po njihovem mnenju s pomočjo metode poslušanje ob branju v veliki večini izboljšali tekočnost branja in slušno razumevanje. Ko smo njihove zaznave primerjali z dosežki na testu znanja, smo ugotovili, da so na teh dveh področjih dosegli dobre rezultate. Drugače se je izkazalo pri izgovorjavi in intonaciji, kjer so tri četrtine študentov menile, da so se pri tej spretnosti izboljšali, na testu znanja pa jih je več kot polovica dosegla slabši rezultat. Pri vseh preverjenih spretnostih tujejezikovne zmožnosti (tekočnost branja, slušno razumevanje, izgovorjava in intonacija) je vedno več kot polovica študentov menila, da so se pri posamezni spretnosti izboljšali. Študenti so tudi menili, da so si z uporabo metode izboljšali znanje angleškega jezika iz več razlogov. Nekateri so bili mnenja, da zato, ker so hkrati poslušali in brali besedilo ter ga zato lažje razumeli, drugi pa so menili, da so slišali izgovorjavo, jo s tem izboljšali in tako pridobili tudi na besednem zakladu. Nekaj jih je tudi menilo, da so si znanje izboljšali in da ga lahko pridobimo samo, če metodo redno uporabljamo. Samo peščica študentov je bila mnenja, da si s to metodo ne moremo izboljšati znanja angleškega jezika, ker z njo utrjujemo samo določena področja.

KLJUČNE BESEDE: poslušanje ob branju (PoB), tekočnost branja, hitrost branja, branje, poslušanje.

ABSTRACT

The MA dissertation discusses Year 3 students' perceptions of their English language proficiency in using reading while listening method. In the literature review, I defined listening (top-down and bottom-up processing). I defined reading and data processing related to it. I described reading while listening method through various definitions of several authors. I thoroughly presented the findings related to reading while listening method and accurately described the ones that were in direct relation to the chosen topic. At the end of the theoretical part, I summarized the research findings on the reading while listening method. The empirical part investigates the results of research on the students' perceptions about their English language proficiency in using reading while listening method. The study involved 92 students of the Year 3 Primary Education students of the Faculty of Education University of Ljubljana. The students used the reading while listening method, and had to read while listen different kinds of reading materials as part of their home assignments and fill in the portfolio which served as a reading log. They were assessed orally and had to take a written examination. They also had to fill in a survey questionnaire about the method. The results show that the majority of students perceived that they had improved their reading fluency and listening comprehension by applying the reading while listening method. When tested in these two language subskills, the majority of them achieved good results (grades 8, 9 and 10). On the other hand, most of the students considered that they had improved their pronunciation and intonation but more than half of them achieved low results. In all components of the English language competence (reading fluency, listening comprehension, pronunciation and intonation), there was always more than half of the students that believed that they had improved at every single component. The students also believed that they had improved their English language proficiency for many different reasons. Some believed that had been due to the fact they had both listened and read reading materials simultaneously and therefore understood the text better, others believed that they listened and improved the pronunciation and enriched their vocabulary. 13 of them believed that it is possible to improve one's language proficiency if the method is used regularly (every day). Only a handful of students believed that this method cannot improve English language proficiency as a whole but only its particular subskills.

KEY WORDS: reading while listening (RwL), reading fluency, reading speed, reading, listening

VSEBINA

1	UVOD	1
2	TEORETIČNI DEL	3
2.1	OPREDELITEV POSLUŠANJA	3
2.2	OPREDELITEV POSLUŠANJA V RAZNIH TEORIJAH.....	3
2.3	OPREDELITEV BRANJA.....	4
2.4	OPREDELITEV POSLUŠANJA OB BRANJU	4
2.5	PREGLED UGOTOVITEV S PODROČJA RAZISKAV POSLUŠANJA OB BRANJU	5
2.5.1	Poslušanje ob branju: štiriletna raziskava	5
2.5.2	Učinki različnih hitrosti poslušanja ob branju in razumevanje dijakov s primanjkljaji bralne zmožnosti	8
2.5.3	Učinki poslušanja ob branju in ponavljajočega se branja na tekočnost branja učečih se odraslih.....	9
2.5.4	Učinki ponavljajočega se branja in poslušanja ob branju na tekočnost branja	10
2.5.5	Naključna pridobitev besedišča prek branja, poslušanja ob branju in poslušanja zgodb	11
2.5.6	Računalniško podprto učenje jezikov	13
2.5.7	Razvoj metode poslušanja ob branju v osnovni šoli	15
2.5.8	Bralna praksa za začetnike: Vpliv vodenega branja, poslušanja ob branju in samostojno branje s povratnimi informacijami preko računalnika	16
2.5.9	Raziskava poslušanja in poslušanja ob branju: Prilagoditev ravni bralnega razumevanja in stopnje dijakov s čustvenimi motnjami.....	17
2.5.10	Primerjava treh metod poslušanja ob branju	19
2.5.11	Pridobitve poslušalcev pri poslušanju ob branju v nasprotju s poslušanjem pri razumevanju kratkih zgodb	20
2.5.12	Poslušanje ob branju: Izboljšanje razumevanja prizadevnih mladostnikov s pomočjo uporabe digitalnih slušnih posnetkov	21
2.5.13	Podpora pri vadenju branja: Vplivi na dosežke šibkih bralcev v 3. in 4. razredu.....	22
2.5.14	Vključevanje bralcev v splošno izobraževalno okolje: Ali poslušanje ob branju zadostuje za izboljšanje dejanskega razumevanja in razumevanja s sklepanjem?.....	24
2.5.15	Poslušanje ob branju v angleščini kot tujem jeziku: Pomoč študentom za učinkovitejše branje v tujem jeziku	25
2.5.16	Učinek štirih različnih metod na bralno razumevanje.....	26
2.5.17	Učinki obsežnega poslušanja na razvoj slušnih spretnosti pri tujem jeziku	27
2.6	IZSLEDKI RAZISKAV POSLUŠANJA OB BRANJU	28
3	EMPIRIČNI DEL.....	31
3.1	OPREDELITEV PROBLEMA	31
3.2	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	31
3.3	RAZISKOVALNA METODA	32
3.3.1	Vzorec raziskave	32
3.3.2	Opis pripomočkov za zbiranje podatkov	32
3.3.3	Opis postopka zbiranja podatkov	33
3.3.4	Opis postopka obdelave podatkov.....	33

3.4	REZULTATI Z RAZLAGO	35
3.4.1	Povezanost med dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ob implementaciji metode poslušanja ob branju.....	35
3.4.2	Povezanost med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-tega ob implementaciji metode poslušanja ob branju.....	38
3.4.3	Povezanost med dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-teh ob implementaciji metode poslušanja ob branju	40
3.4.4	Povezanost med skupnimi dosežki na testu znanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju znanja angleškega jezika pri uporabi metode poslušanja ob branju	43
3.4.5	Povezanost med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi spretnostmi tujejezikovne zmožnosti.....	45
4	ZAKLJUČEK.....	49
5	VIRI IN LITERATURA.....	51
6	PRILOGE	55
6.1	PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK.....	55

KAZALO TABEL

Tabela 1: Primerjava povezanosti med dosežki študentov na testu znanja iz tekočnosti branja in njihovo zaznavo glede njenega izboljšanja	37
Tabela 2: Primerjava povezanosti med dosežki študentov na testu znanja iz slušnega razumevanja in njihovo zaznavo glede njegovega izboljšanja	39
Tabela 3: Primerjava povezanosti med dosežki študentov na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter njihovo zaznavo glede njenega izboljšanja	42
Tabela 4: Povezanost med skupnimi dosežki študentov na testu znanja iz angleškega jezika ter njihovo zaznavo glede njegovega izboljšanja	44
Tabela 5: Ugotovitve glede povezanosti med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi spretnostmi tujejezikovne zmožnosti.....	47

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja	36
Graf 2: Izboljšanje tekočnosti branja z metodo PoB.....	36
Graf 3: Dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja	38
Graf 4: Izboljšanje slušnega razumevanja z metodo PoB	39
Graf 5: Dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije.....	41
Graf 6: Izboljšanje izgovorjave in intonacije z metodo PoB	41
Graf 7: Skupni dosežki na testu znanja	43
Graf 8: Izboljšanje znanja angleškega jezika z metodo PoB	Napaka! Zaznamek ni definiran.
Graf 9: Izboljšanje bralnih zmožnosti z metodo PoB	46
Graf 10: Izboljšanje besedišča z metodo PoB	46

1 UVOD

Od učencev se že v prvem triletju pričakuje, da prebirajo različne vrste besedil z vedno večjo stopnjo samostojnosti. Namen tega je, da v tretjem triletju in pri nadaljnjem študiju berejo brez pomoči učitelja. Čeprav so učitelji nenehno izpostavljeni različnim novim metodam, kako izboljšati bralno razumevanje in bralno pismenost nasploh, so bile nekatere spregledane ali celo neuporabljene.

Poslušanje ob branju (angl. reading while listening; v nadaljevanju PoB) je ena izmed metod, ki se je izkazala za zelo uspešno pri različnih bralcih, še posebej pri šibkih (Ortlieb in Verlaan, 2012). Pri PoB učenci poslušajo nekoga drugega, ko bere besedilo, in hkrati sledijo besedilu, ki ga imajo pred sabo (Van Bon, Boksebeld, Freide in Van den Hurk, 1991, str. 471). PoB je časovno učinkovito, sorazmerno preprosto za izvajanje, ne zahteva znanja dodatne snovi in se lahko uporablja s celotno skupino raznolikih učencev, ki jim je dodeljeno enako gradivo za branje (Adamson, Atchison, Robinson, Skinner in Woodward, 1998, str. 116). Metoda je primerna tako za mlajše kot za starejše bralce.

Obstaja več dejavnikov, ki lahko vplivajo na učinkovitost dejavnosti PoB. Stopnja govora in znanje branja sta dva takšna dejavnika. Še en dejavnik je lahko jezik, ki se ga učimo, in tudi poznavanje vsebine (Winke, Gass in Sydorenko, 2013). Rezultat PoB je lahko zgodi več stvari: učenci lahko spoznajo, da je možna večja raven razumevanja in izboljšanja procesa branja učečih (Amer, 1997; Dhaif, 1990), okrepijo se tekočnost branja, razumevanje in dekodiranje besed (Reitsma, 1988; Kano in Gobel, 2013; Rasinski, 1990; Hale, Oliver, Skinner, Winn in Ziegler, 2006), še posebej pri učencih s primanjkljaji bralne zmožnosti (Skinner, Cooper in Cole, 1997; Skinner, Robinson, Morse, O'Neal in Jackson, 1998; Shapiro, 1989; Skinner, 1998).

Raziskave so na področju PoB pomanjkljive, v Sloveniji pa takšnih raziskav sploh ne zasledimo. S pomočjo raziskave bomo zato preizkusili metodo PoB, ki bo zajemala naloge iz PoB ter ustni in pisni test. Na vzorcu dvaindevetdesetih študentov in študentk tretjega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani bomo ugotavljali, kako se zaznave študentov o njihovem znanju angleščine povezujejo z dosežki na testih znanja pri uporabi metode PoB.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 OPREDELITEV POSLUŠANJA

Jezik v rabi še ni tako natančno popisan kot jezik v sistemu, vendar so nove jezikoslovne smeri, ki so se naslanjale tudi na spoznanja psiholoških ved, prispevale k izoblikovanju drugačnega pogleda na to sporazumevalno dejavnost. V nasprotju s tradicionalno informacijsko teorijo, ki je poslušanje opredeljevala le kot zaznavanje signalov in njihovo avtomatično dekodiranje, se danes poslušanje pojmuje konstruktivistično in strukturalistično, kot zapleten in sestavljen proces, pri katerem poslušalec besedilo sliši, se ga zaveda, nanj usmeri pozornost, prepozna dobresedni pomen, ga v skladu z okoliščinami, svojim znanjem in namenom interpretira ter se nanj, besedno ali nebesedno, tudi odzove (Vogel, 2000, str. 273).

Glede na to, da se učenci pri formalnem pouku v šoli tujega jezika učijo in ga ne usvajajo, Brumen (2003) navaja, da učenčeva zmožnost obvladovanja jezika na ravni rojenih govorcev ni nujno cilj pouka in da kritično obdobje pri poučevanju dodatnih jezikov v šoli ni tako bistveno. Kljub temu Skela in Dagarin Fojkar (2009) izpostavljata, da so učenci angleščini izpostavljeni veliko bolj kot drugim tujim jezikom in da je to prednost treba izkoristiti. Avtorja nadaljujeta, da zaradi posebnega položaja angleščine v Sloveniji učenci začenjajo učenje tega tujega jezika že z določenim predznanjem.

2.2 OPREDELITEV POSLUŠANJA V RAZNIH TEORIJAH

Poslušanje se pogosto imenuje tudi najpomembnejši jezik umetnosti, saj je eden izmed najbolj uporabljenih. Raziskovalci poročajo, da ljudje namenijo toliko časa poslušanju, kot ga posvečajo branju, pisanju in govorjenju hkrati. Tako otroci kot odrasli porabijo približno polovico svojega komunikacijskega časa za poslušanje (Pinnell in Jaggar, 2003). Od vseh opredelitev poslušanja prevladujeta informacijski in konstruktivistični pogled na poslušanje.

2.2.1 Informacijska teorija

Informacijska teorija ali teorija "od spodaj navzgor" poudarja bogastvo informacij, ki vstopijo v čutilo, in možnost, da lahko zaznavanje nastaja iz uporabe vseh razpoložljivih informacij – od jezika do pomena. Glede na teorijo je poslušanje sprejemanje informacij, posredovanih prek slušnega kanala. Obdelava "od spodaj navzgor" se nanaša na uporabo vnosnih informacij kot osnovo za razumevanje sporočil. Razumevanje se začne z analizo sprejetega sporočila na glasove, besede, besedne zveze, povedi, besedila. Oseba informacije zaznava s svojim slušnim aparatom in jih dekodira. Proces poslušanja je učinkovit, ko je sprejeta informacija čim bolj podobna oddani. Uspešno procesiranje informacij omogočata poslušalcev obseg besednega zaklada in poznavanje slovničnih pravil (Richards, 2008).

Pri učenju te vrste obdelave podatkov učenci potrebujejo dober besedni zaklad in dobro praktično znanje iz stavčnih struktur. Zelo primerne so vaje, ki pomagajo učencu ohraniti sprejete informacije, medtem ko so v obdelavi, prepoznati besede in stavčne dele, prepoznati ključne besede in prepoznati slovnična razmerja med ključnimi elementi v stavkih, ter vaje, ki ga naučijo uporabljanja poudarkov in intonacij. Pogosto so to naloge, ki od poslušalca zahtevajo natančne odgovore glede na slišano besedilo (Richards, 2008).

2.2.1 Konstruktivistična teorija

Konstruktivistična teorija ali teorija zaznavanja "od zgoraj navzdol" poudarja dejavnike v konstrukciji realnosti, ki presegajo informacije, prejete s čutili – od pomena do jezika. Zaznavanje

se pojmuje kot aktiven proces, pri katerem posameznikovo preteklo znanje, pričakovanja, stereotipi ipd. dopolnjujejo sliko realnosti. Na to, kako posameznik razume govorno besedilo, pa vplivajo tudi sporočila, ki jih zaznamo prek drugih čutil. Če poslušalec ne more pravilno obdelati podatkov prek zaznavanja "od zgoraj navzdol", je lahko izjava ali diskurz v celoti nerazumljiva. Predelava podatkov "od spodaj navzgor" sama pogosto ne zagotavlja zadostne osnove za razumevanje. Zato sta za optimalno razumevanje besedila potrebna oba procesa zaznavanja (Richards, 2008).

Naloge, ki zahtevajo to vrsto zaznavanja, zahtevajo od učencev, da uporabijo ključne besede za gradnjo sheme diskurza, sklepajo o dogajanju besedila, vlogi udeležencev in njihovih ciljev, sklepajo o vzrokih in podrobnostih situacij ter predvidijo vprašanja, povezana s temo ali situacijo (Richards, 2008, str. 9).

2.3 OPREDELITEV BRANJA

Branje težko opredelimo, saj obstaja veliko definicij, ki niso dokončne. Strokovnjaki se še niso dogovorili o enotni opredelitvi, vendar jih večina navaja, da je branje interakcija številnih dejavnikov, ki jih določajo različne zmožnosti. Delež posameznih dejavnikov in interakcije med njimi še niso povsem jasni.

Angleška beseda "reading" (branje) izvira iz anglosaške besede "readan", kar pomeni "poučiti se". In tudi dejansko predstavlja branje ob vsej tehniki in elektroniki še vedno glavno sredstvo za to, da se o nečem poučimo, da pridobimo informacije, da se nekaj naučimo (Pečjak, 1996, str. 9). Branje pomeni razpoznavati črke (grafeme) v pisani ali tiskani obliki (ki jih izgovarjamo ali ne), prehajati z očmi čez to, kar je napisano ali natiskano, sprejemati informacije (sporočila) iz besedila, prenesti znake pisanega jezika v slušne znake (znake govornega jezika). Branje je komunikacijski proces, v katerem besedilo prenaša sporočilo, bralec pa ga sprejema. Pogoj odvijanja komunikacijskega procesa je skupna koda oziroma usklajenost bralčeve kode in kode besedila (Pečjak, 1991, str. 6).

Pri obravnavi branja so, tako kot pri drugih kognitivnih procesih, psihologi razlikovali med dvema vrstama obdelave podatkov. Prva je obdelava podatkov po postopku "od spodaj navzgor", druga pa je obdelava podatkov po postopku "od zgoraj navzdol".

2.3.1 Postopek od "spodaj navzgor"

Postopki "od spodaj navzgor" so tisti, ki sprejemajo dražljaje iz zunanjega sveta (črke in besede za branje) in se ukvarjajo s temi informacijami brez pomoči znanja na višji ravni. Teorije, ki poudarjajo procesno usmerjenost "od spodaj navzgor", govorijo o tem, kako bralci pridobivajo informacije z natisnjene strani, in trdijo, da se bralci ukvarjajo s črkami in besedami na relativno celovit in sistematičen način (Gough, 1972).

2.3.2 Postopek od "zgoraj navzdol"

Postopek "od zgoraj navzdol" je vnos podatkov, ki je voden prek predhodnega znanja in pričakovanj posameznika. V večini primerov oba postopka delujeta s skupnimi močmi, da zagotovita natančno in hitro procesiranje informacij (Gough, 1972). Teorije, ki poudarjajo obdelavo "od zgoraj navzdol", trdijo, da bralci oblikujejo hipoteze o tem, s katerimi besedami se bodo srečali in jih uporabili prek komaj dovolj vizualnih informacij, da preizkusijo svoje hipoteze (Goodman, 1967; Smith, 1971).

2.4 OPREDELITEV POSLUŠANJA OB BRANJU

Obstaja več opredelitev PoB različnih avtorjev. Definicije se med sabo bistveno ne razlikujejo, vendar je vsaka podana in opisana malenkost drugače.

Pri PoB učenci poslušajo nekoga drugega, ko bere besedilo, in hkrati sledijo tekstu, ki ga imajo pred sabo (Hurk idr., 1991, str. 471). PoB, znano tudi kot poslušanje s predogledom, vključuje učenčevo tiho branje, medtem ko je enako besedilo prebrano na glas prek neposrednega bralca, tehnološke naprave, knjige na kaseti ali računalnika (Schmitt, Hale, McCallum in Mauck, 2011, str. 38).

PoB je postopek, ki lahko omogoči učencem pridobivati dejstva in pojme iz besedil. Med PoB je učencem naročeno, da tiho berejo, ko nekdo drug bere na glas. PoB je časovno učinkovito, sorazmerno preprosto za izvajanje, ne zahteva dodatnega gradiva in se lahko uporablja s celotno skupino raznolikih učencev, ki jim je dodeljeno enako gradivo za branje (Adamson, Atchison, Robinson, Skinner in Woodward, 1998, str. 116). PoB vključuje učenčevo sprotno tiho branje, ko je neko besedilo brano na glas. Dokazano je, da se s tem okrepi tekočnost branja v osnovnih in srednjih šolah pri učencih s primanjkljaji bralne zmožnosti (Skinner, Cooper in Cole, 1997; Skinner, Robinson, Morse, O'Neal in Jackson, 1998; Shapiro, 1989; Skinner, 1998).

PoB ni nova metoda in jo uporabljajo pri branju v maternem jeziku že desetletja. Posebej učinkovita je za učence s primanjkljaji na bralnem področju (Van Bon, Bokseveld, Freide in Van den Hurk, 1991). Rezultat PoB je takoj lahko večja raven razumevanja in izboljšanje procesa branja učečih (Amer, 1997; Dhaif, 1990).

Kljub temu pa PoB le ni popolnoma preprost postopek. Obstaja več dejavnikov, ki lahko vplivajo na učinkovitost dejavnosti PoB. Stopnja govora in znanje branja sta dva takšna dejavnika. Branje filmskih podnapisov lahko, na primer, dejansko zavira razumevanje, če je govor prehitro in se napisi za bralca prehitro menjujejo. Še en dejavnik je lahko jezik, ki se ga učimo, in tudi poznavanje vsebine (Winke, Gass in Sydorenko, 2013).

2.5 PREGLED UGOTOVITEV S PODROČJA RAZISKAV POSLUŠANJA OB BRANJU

Pri pregledu literature sem ugotovila, da številne raziskave posegajo na področje PoB. Izvedenih je bilo veliko raziskav, ki so raziskale metodo PoB, nekatere so jo tudi primerjale s podobnimi metodami v različnih starostnih skupinah ljudi in skupinah ljudi z različnimi jezikovnimi znanji. V nadaljevanju so natančno opisane tiste, ki so v neposredni povezavi z izbrano temo.

2.5.1 Poslušanje ob branju: štiriletna raziskava

Raziskava je vključevala učence od prvega do četrtega razreda različnih šol v Filadelfiji, ki so bili vključeni v uporabo metode PoB. V študiji, ki se je ukvarjala z branjem, Downing opozarja na težave, na katere otroci naletijo pri učenju branja zaradi dvoma in nejasnosti glede odnosa med tiskano obliko besed, njihovim izgovorom in pomenom (Downing, 1973). Za krepitev povezave med zapisano besedo in glasom Katz, Deutsch in Wolpert priporočajo dvojno rabo, in sicer slušni in vizualni način (Katz in Deutsch, 1964; Wolpert, 1971). Moffett prav tako navaja, da ima PoB velik potencial pri pridobivanju pismenosti (Moffett, 1973).

Namen raziskave

V raziskavi, ki se nanaša na usvajanje jezika, Carol Chomsky poroča o neposredni korelaciji med količino branja, ki smo ji izpostavljeni, in razvojem jezika. Priporoča tudi širok obseg spodbujanja branja z bogatim jezikom in različnimi težavnostnimi stopnjami (Chomsky, 1972). Prav zato se je oblikoval program Poslušaj–Beri (P–B), kjer so bili otroci izpostavljeni raznolikosti jezika v zvoku in tisku z usklajeno uporabo knjig in slušnih centrov. Program je bil zasnovan kot dopolnitev šolskega branja in je bil uveden kot eksperiment med učenci od prvega do četrtega razreda. Cilji so bili izboljšanje branja in razvoj jezika v celoti (Schneeberg, 1977).

Potek raziskave

Program P–B se je začel izvajati na eni izmed šol v centru mesta v Filadelfiji, in sicer jeseni leta 1971. V štiriletnem obdobju je bila pilotna študija razširjena na pet drugih šol v centru mesta. Zbrali pa so tudi podatke o dveh skupinah učencev, ki so imeli program P–B v dveh zaporednih letih: v tretjem in četrtem razredu ter v prvem in drugem razredu. Program P–B se je prvotno izvajal približno štiri ure na teden, vendar pa se je zaradi različnih okoliščin v zadnjem letu zmanjšal na dve uri tedensko. Učenci prvega, drugega in tretjega razreda so prebrali 30–50 knjig letno. V četrtem razredu pa so učenci prebrali 70–80 knjig. V vseh so učitelji pripravili posnetke, dolge 10–20 minut, ki so jih učenci poslušali ob branju knjig (Schneeberg, 1977).

Učencem so bile najprej razdeljene knjige. Dobil jo je vsak otrok v razredu, ki mu je bil dan tudi čas, da jo preleti, prebrska. Učitelj je hodil po razredu in spraševal: "Vidiš v knjigi kaj, kar ti je všeč? Zakaj ti je všeč?". Po razpravi je bila knjiga prebrana na glas. Nato sta bila uporabljena dva načina branja besedila, ki sta zajemala glasno branje. Pri prvem je učitelj prebral zgodbo ali predvajal posnetek, medtem pa so učenci sledili besedilu v svojih knjigah. Pri drugem načinu je učitelj prebral stavek, otroci pa so ga poslušali in ponavljali za njim v sozvočju. Ko so bili otroci po presoji učitelja pripravljeni na večjo samostojnost pri ujemanju pisane besede z zvokom, so jim bili predstavljeni slušni kotički. To je omogočalo učitelju usmerjati drugo skupino pri pogovoru ali pisanju. Po približno dvajsetih minutah so se skupine zamenjale. Ko je bil program v celoti vzpostavljen, je bil razred razdeljen v tri skupine: ena skupina je bila v slušnem kotičku, druga je risala ali pisala za svojimi mizami, tretja skupina pa je brala in razpravljala z učiteljem. Trije do štiri nizi knjig so se hranili v razredu, da so se uporabljali za brskanje in tiho branje (Schneeberg, 1977).

Kmalu je postalo jasno, da imajo mnogi šibki bralci velike težave z uporabo jezika pri opisovanju vsakdanjih izkušenj, čustev in da naj bi se njihovo bralno razumevanje izboljšalo, ko se bo njihova zmožnost, da pokažejo svoje razumevanje, povečala. Govorjenje in pisanje sta razvojni nalogi, ki zahtevata vajo, da pridobita gladkost oziroma tekočnost. Medtem ko so cilji programa ostali v glavnem isti, se je zgodil premik iz poudarka na učenju branja na poudarek širitve jezika – od posrednih dejavnosti, ki se ukvarjajo s pravili in spretnostmi, do celostnega pristopa, ki izvira iz učenčevega znanja o zunanjem svetu, ki ga prinese v šolo, ter od učenja s posnemanjem do učenja z izvedbo (Schneeberg, 1977).

Rezultati raziskave

Prvo leto raziskave (1971–72) sta se dve pilotni študiji izvajali v tretjem razredu in nadaljevali program P–B še drugo leto, skupaj z vsemi drugimi učenci četrtega razreda, ki niso sodelovali v tretjem razredu. V tem drugem letu so bili učenci iz obeh skupin heterogeno razdeljeni skozi celoten četrti razred, ki je imel štiri razrede. Predstavljeni so podatki iz treh skupin četrtošolcev (Schneeberg, 1977):

Skupina A – sedemindvajset učencev, ki so bili v programu eno leto (1971–1972) in imeli enega učitelja.

Skupina B – osemtrideset učencev, ki so bili v programu dve leti (1971–1973) in imeli dva učitelja v letih 1971–1972 in štiri v letih 1972–1973.

Skupina C – šestinštirideset učencev, ki so bili v programu eno leto (1972–1973) in imeli štiri učitelje.

Vsi učenci, ki so sodelovali v programu P–B, so opravljali tudi psihometrični preizkus branja, imenovan *California Achievement test* (CAT), iz leta 1970. Preizkus je preverjal besedišče in bralno razumevanje. Rezultati so pokazali, da sta dve od treh skupin četrtilnih razredov (skupini A in B) pokazali znatno povečanje v percentilnem rangju glede na skupno povprečno vrednost.

Najpomembnejši dosežek je bil narejen pri psihometričnem testu razumevanja. V skupinah A in B se je pri učencih povečala povprečna vrednost rezultata za 9 % (skupina A) in 13 % (skupina B), v skupini C pa za 3 %. Pri rezultatih testa povprečnih učencev je stopnja rasti glede na standardiziran odklon 1,0 (kar predstavlja deset šolskih mesecev rasti). Izobraževalno prikrajšani učenci ponavadi napredujejo s hitrostjo 0,65–0,75 glede na standardiziran odklon na leto. Ta vzorec je prisoten tudi v predelu, kjer je bil uporabljen program P–B. Pri primerjavi vzorca iz programa P–B četrtega razreda z okrajem sta skupini A in B pridobili 1,2 in 1,0 standardiziranega odklona, medtem ko je skupina C pridobila le 0,3 standardiziranega odklona. Učenci v skupini B, ki so imeli program P–B dve leti, so pridobili več kot 1,0 standardiziranega odklona vsako leto na preizkusu branja CAT (Schneeberg, 1977).

Dve skupini otrok v dveh šolah v centru mesta sta sodelovali v programu P–B v prvem in drugem razredu. Učenci šole I so bili razdeljeni po skupinah glede na zmožnosti, učenci šole II pa so bili združeni v heterogene skupine. V drugem razredu so na obeh šolah razrede sestavili iz otrok prvega razreda, ki je imel program P–B, in otrok prvega razreda, ki ni imel programa P–B. Program se je začel izvajati novembra 1973 in se je nadaljeval v oktobru leta 1974. *California Achievement test* so izvedli maja 1974 in februarja 1975, tako da so nekateri drugošolci sodelovali v programu malo več kot eno šolsko leto, ostali pa približno štiri mesece pred vodenjem drugih California Achievement testov (Schneeberg, 1977).

Majhno število učencev, obdržanih v pilotni študiji, onemogoča podrobnejšo analizo podatkov. Opozoriti je treba, da je bila pilotna študija v drugih razredih zmanjšana na dve uri na teden. Vendar pa so v šoli I učenci, ki so sodelovali v programu več kot eno leto, pokazali dosežek, ki presega dosežke drugega razreda v šoli, okrožju in mestu. Podobna skupina v šoli II presega dosežke drugega razreda v šoli in okrožju ter se enači z mestom. Ti rezultati potrjujejo vzorec višjih dosežkov učencev četrtega razreda iz programa P–B, kar nakazuje trend, ki jamči nadaljnje preiskave (Schneeberg, 1977).

Ugotovitve raziskave

Obstaja več možnosti, na katere je treba opozoriti, da se lahko delno pojasnijo razlike v rezultatih med prvima dvema skupinama in skupino C. Učitelji so se prvo leto sami javili in zavezali k sodelovanju v programu; morala je bila visoka in rezultati so bili dobri. Drugo leto, ko je začela študijo skupina C, so bili učitelji v program vpoklicani, ker so morali slediti pilotni skupini. Poleg tega sta bili dve učiteljski sindikalni stavki, ki sta razdelili fakulteto, škodo pa je utrpela tudi morala. Medtem ko so učenci v skupinah B in C delali skupaj v isti učilnici, je bila izredna učinkovitost skupine B v drugem letu delno pripisana pozitivnemu odnosu do programa P–B, ki so ga otroci pridobili s svojo izpostavljenostjo programu v tretjem razredu in ga prenesli v četrti razred. Spodbudno pri tej raziskavi je dejstvo, da so otroci, ki so bili del programa P–B dve leti (skupina B), pokazali v obeh letih povečanje povprečnih točk na testu (Schneeberg, 1977).

Učitelji so navdušeni nad programom P–B in v njem zaposlujejo še druge učitelje. Ti poročajo, da jim je program všeč, radi pa ga imajo tudi otroci. Učenci preživljajo več prostega časa med knjigami, tiho berejo za svojimi mizami in razpravljajo v majhnih skupinah ali pa poslušajo in berejo v slušnih centrih. Otroci si izposojajo knjige, ki jih berejo v programu, in sorodne knjige, za katere so pridobili zanimanje. Učenci uživajo v samostojnosti, ki so jo začeli pridobivati s premikanjem iz ene dejavnosti k drugi. Naučijo se pisati brez pomoči; stavki in sestavki so daljši in pisanje postane njihova najljubša dejavnost. Sestavljavci kurikulov imajo radi široko vrsto novih konceptov, ki prežemajo učni načrt s pomočjo programa P–B, ker lahko otroci berejo prek svojih meja vednosti in preberejo knjigo v eni učni uri. Glasno branje postane tekoče, ko učenci gladko berejo besedne zveze in stavke ter se tudi bolje izražajo. Samozavest učencev se povečuje med trajanjem programa, izboljšuje pa se tudi izražanje idej in čustev (Schneeberg, 1977).

2.5.2 Učinki različnih hitrosti poslušanja ob branju in razumevanje dijakov s primanjkljaji bralne zmožnosti

V raziskavi so sodelovali dijaki s primanjkljaji bralne zmožnosti. Ker lahko učenci s primanjkljaji bralne zmožnosti v primerjavi z drugimi učenci in učitelji berejo različno hitro, so raziskovalci raziskovali, kako hitrost branja z uporabo metode PoB vpliva na razumevanje besedila. Predmeti, kot so zgodovina, družboslovje, naravoslovje, matematika in literatura, pogosto zahtevajo od dijakov, da pridobijo informacije in koncepte s pomočjo samostojnega branja, zato imajo dijaki s primanjkljaji na področju bralnega razumevanja težave in te lahko usodno vplivajo na njihovo nadaljnje šolanje (Carnine in Grossen, 1991; Shapiro, 1989). Učinkovite in uspešne tehnike, ki omogočajo tem dijakom pridobivati informacije iz besedil, jim lahko pomagajo tudi pri mnogih drugih, tudi nejezikovnih predmetih (Skinner idr., 1998).

Namen raziskave

PoB je ustrezen ukrep, ki se je izkazal za učinkovitega pri povečanju hitrosti natančnega glasnega branja pri učencih s primanjkljaji bralne zmožnosti. Eden izmed ciljev raziskave je bil ugotoviti, če bi metoda PoB lahko omogočila/vplivala na povečano razumevanje besedila v primerjavi s samostojnim tihim branjem pri dijakih s primanjkljaji bralne zmožnosti. Prav tako so želeli ugotoviti, če tempo glasnega branja med PoB vpliva na raven poslušalčevega razumevanja s sklepanjem in dobesednega razumevanja (Skinner idr., 1998).

Potek raziskave

Vsak dijak je prejel navodila o vsebinskem področju državlanske vzgoje, družboslovja in zgodovine od posebej usposobljenega učitelja za izvajanje raziskave (v nadaljevanju učitelj raziskovalec). Vsak izmed dijakov, vključenih v raziskavo, je bil deležen posebne pomoči pri branju, saj je šlo za dijake s primanjkljaji na področju branja. Iz prvotne baze dvaintridesetih dijakov je bilo le petnajst dijakov, ki so želeli sodelovati v raziskavi (enajst dečkov in štiri deklice) in so pridobili pisno soglasje staršev. Starost dijakov se je gibala med trinajst in osemnajst let, s povprečno starostjo petnajst let. Dijaki so obiskovali razrede od sedmega do dvanajstega. Učitelj raziskovalec je izvajal metodo PoB v razredu od dva- do petkrat na teden, tako da si je vseh petnajst dijakov pridobilo izkušnje s to metodo (Skinner idr., 1998).

Odlomki iz zbirke *Timed Readings* (časovno omejena branja) so bili uporabljeni v tej raziskavi. Ta zbirka je sestavljena iz različnih zahtevnostnih ravni glede na posamezen razred in se začne s četrtem razredom. Vsaka knjiga vsebuje petdeset odlomkov. Vsak odlomek vsebuje štiristo besed s pikami na desnem robu, ki kaže vsako stoto besedo. Teme odlomkov vključujejo gradivo, ki je pogosto zajeto v učne načrte (Skinner idr., 1998).

Vsakemu dijaku je bil dodeljen raziskovalec. Bralna zmožnost dijaka je bila ocenjena s pomočjo posebnih merskih postopkov. Za ocenjevanje bralne zmožnosti vsakega dijaka je bilo potrebno eno ali dve srečanji. Dijaki so bili pozvani, da minuto berejo na glas od petnajstega, petindvajsetega in petintridesetega prehoda za vsako knjigo na ravni razreda, dokler ni bila določena raven bralne zmožnosti. Raven pa je bila določena glede na srednjo vrednost pravilno prebranih besed in napak na minuto po kriterijih Deno in Mirkin (Skinner idr., 1998). Te ravni so povzročile umestitve v ravni iz zbirke *Timed Readings*: dva dijaka sta bila uvrščena v raven četrtega razreda, štirje dijaki v raven šestega razreda, dva dijaka v raven osmega razreda in sedem dijakov v raven enajstega razreda. Sledili so trije poskusi, ki so določili dijakovo sledenje besedilu ob PoB pri normalni hitrosti poslušanega besedila, sledenje tekstu pri večji hitrosti poslušanega besedila in tiho branje, pri katerem učenci niso poslušali besedila, temveč so ga brali sami s svojo hitrostjo branja. Iz teh poskusov je sledila analiza raziskave (Skinner idr., 1998).

Rezultati in ugotovitve raziskave

Rezultati so pokazali, da sledenje besedilu ob uporabi metode PoB pri normalni hitrosti poslušane besedila in sledenje besedilu pri večji hitrosti poslušane besedila ni povzročilo bistveno višje stopnje pravilnosti dobesednega razumevanja in razumevanja s sklepanjem kot tiho branje brez uporabe metode PoB. To pomeni, da je metoda PoB lahko uporabljena kot pomoč dijakom s primanjkljaji bralne zmožnosti, ampak ni nujno, da bo to povzročilo bistveno višjo stopnjo pravilnosti dobesednega razumevanja in razumevanja s sklepanjem kot samostojno tiho branje (Skinner idr., 1998).

V tej raziskavi vodstvo šole ni želelo, da dijaki berejo gradivo, ki bi bilo nad njihovo doseženo ravno bralne zmožnosti, saj so bili zaskrbljeni, da bi učenci ob pretežkem besedilu postali razočarani in nemotivirani že med raziskavo. Tako so dijaki brali gradivo glede na njihovo najvišjo doseženo raven bralne zmožnosti. Ker morajo mnogi dijaki s primanjkljaji bralnih zmožnosti brati in razumeti besedilo nad njihovo doseženo ravno bralne zmožnosti, bi morali v prihodnje raziskati vpliv PoB na razumevanje, ko učenci berejo besedila, ki presegajo njihovo trenutno raven bralne zmožnosti. V pričujoči študiji je bil problem tudi v tem, da so bili dijaki metodi PoB izpostavljeni premalo časa, da bi lahko opazili znatne spremembe v njihovem dožemanju (Skinner idr., 1998).

Drugi cilj te raziskave je bil določiti, ali hitrost glasnega branja pri PoB vpliva na raven razumevanja. Kljub premajhnemu vzorcu, kratki izpostavljenosti in neobčutljivi odvisni spremenljivki je sledenje besedilu pri normalni hitrosti poslušane besedila pokazalo manjši vpliv na raven razumevanja kot sledenje besedilu pri večji hitrosti poslušane besedila in tiho branje brez pomoči. To podpira ugotovitve poskusa hitrosti branja prek računalnika, ki sugestira, da to, ko morajo biti informacije sintetizirane prek besedila in ko imamo počasnejše bralce, ki berejo na glas, drugi pa tiho sledijo branju, lahko ovira raven poslušalčevega dobesednega razumevanja (Brenzitz, 1987). To pomeni, da učitelji ne bi smeli upočasniti svojega glasnega branja ali uvajati izmeničnega branja med šibkimi bralci, saj bi s tem zmanjšali raven razumevanja (Skinner idr., 1998).

2.5.3 Učinki poslušanja ob branju in ponavljajočega se branja na tekočnost branja učerih se odraslih

Dve strategiji, ki povečujeta tekočnost branja otrok in mladostnikov, sta delovali tudi v študiji odraslih s primanjkljaji bralne zmožnosti. Ti dve strategiji sta ponavljajoče se branje (v nadaljevanju PB) in PoB. Ker PB vključuje branje določenega besedila več kot enkrat, imajo učenci več možnosti, da se odzovejo in vadijo. Raziskovalci so pokazali, da PB lahko poveča tekočnost branja v osnovni in srednji šoli pri učencih, ki imajo primanjkljaje bralne zmožnosti (Dowhower, 1987; Kuhn in Stahl, 2003; O'Shea, Sindelar in O'Shea, 1985; Samuels, 1979). Poleg tega so raziskovalci ugotovili, da večkratno branje lahko izboljša razumevanje (Daly in Martens, 1994; Dowhower, 1987; Freeland, Skinner, Jackson, McDaniel in Smith, 2000).

Namen raziskave

Krepitev tekočnosti branja bo zelo verjetno okrepila tudi razumevanje in povečala motiviranost učencev za branje. Vse to pa dodatno pozitivno vpliva na razvijanje bralnih zmožnosti (Skinner, 1998; Stanovich, 1986). Čeprav so mnogi raziskovalci raziskali postopke, namenjene povečanju tekočnosti branja v osnovnih in srednjih šolah, je bilo le malo raziskav izvedenih z odraslimi bralci (Kruidenier, 2002). V tej raziskavi je cilj poskušati razširiti otroške in mladostniške raziskave z ocenjevanjem in primerjanjem učinkov PoB in PB na tekočnost branja pri odraslih s primanjkljaji bralne zmožnosti (Hale, Oliver, Skinner, Winn in Ziegler, 2006).

Potek raziskave

V raziskavo je bilo vključenih dvanajst udeležencev (šest moških in šest žensk). Vsi so bili vključeni v program opismenjevanja v izobraževalnem centru za odrasle na jugovzhodu Združenih držav Amerike. Šest udeležencev je bilo Afroameričanov, dva sta bila Američana azijskega porekla in štirje so bili belci. Ob vstopu v program so bili vsi odrasli ocenjeni s testom »Test of Adult Basic Education, 1996« (v nadaljevanju TABE). TABE je najpogosteje uporabljen test pri osnovnem izobraževanju odraslih v Združenih državah Amerike. Vseh petnajst odraslih, ki jim je pri TABE rezultat pokazal, da so pri branju na ravni četrtega in petega razreda, je bilo vključenih v raziskavo. V tej skupini je bilo sedem odraslih na ravni četrtega razreda in pet oseb na ravni petega razreda. Odrasle so ocenili tudi glede tekočnosti branja, ko so brali besedila, primerna njihovi TABE stopnji. V raziskavi so bili uporabljeni odlomki iz zbirke *Timed Readings* (časovno omejena branja) (Winn idr., 2006).

Vsak udeleženec je sodeloval v posebnem razredu z enim izmed raziskovalcev. Za kontrolno branje (v nadaljevanju KB) so sodelujoči brali besedilo, medtem ko so jim merili čas branja in število napak. Za preverjanje s PoB so sodelujoči poslušali branje raziskovalca, ki je časovno odmerjal svoj čas branja, ter zraven tiho brali in sledili poslušanemu besedilu. Nato so besedilo na glas brali odrasli, raziskovalec pa je odmerjal čas branja in beležil napake. Pri preverjanju večkratnega branja so morali odrasli sami tiho prebrati odstavek in dvigniti roko, ko so končali. Raziskovalec je zabeležil čas branja. Nato so morali udeleženci ponovno prebrati isti odlomek na glas, raziskovalec pa je beležil čas in število napak, tako kot pri kontrolni oceni (Winn idr., 2006.).

Rezultati raziskave

Rezultati so pokazali, da ni bilo bistvenih razlik v številu pravilno prebranih besed na minuto pri preverjanju branja s PoB in preverjanju branja s PB. Če primerjamo število pravilno prebranih besed na minuto pri PoB in KB, je višja tekočnost branja zaznana pri PoB (pri enajstih od dvanajstih sodelujočih). Pri primerjavi PB in KB je bilo zaznано večje število pravilno prebranih besed na minuto pri PB (pri enajstih od dvanajstih sodelujočih). Primerjava med PoB in PB je pokazala, da je imelo sedem oseb večje število pravilno prebranih besed na minuto pri PB, pet oseb pa pri PoB. Ta analiza individualne uspešnosti nakazuje, da sta obe strategiji okrepili tekočnost branja, vendar ni bila nobena učinkovitejša od druge (Winn idr., 2006).

Ugotovitve raziskave

Skinner je ugotovil, da PoB in PB bistveno povečata tekočnost branja pri mladostnikih z učnimi težavami (Adamson, Atchison, Jackson, Mims, Skinner in Woodward, 1993). V tej raziskavi so bili uporabljeni podobni postopki in gradivo za razširitev raziskave. Ugotovljeno je bilo, da tako PoB kot PB krepi tekočnost branja pri odraslih s primanjkljaji bralne zmožnosti. Težave pri iskanju razlik med PoB in PB potrjujejo tudi prejšnje študije, opravljene z otroki in mladostniki, ki kažejo na možnost, da branje, povezano s PoB, vpliva na povečanje tekočnosti branja (Winn idr., 2006).

Raziskava je pokazala, da lahko PoB in PB uporabimo za povečanje tekočnosti branja pri odraslih s primanjkljaji bralne zmožnosti. Potrebne bi bile dodatne raziskave za reševanje omejitev, povezanih s to študijo. Morda je najočitnejša omejitev velikost vzorca. S samo dvanajstimi udeleženci rezultatov ni mogoče splošiti na druge populacije. Treba bi bilo vključiti tudi različna bralna gradiva (Winn idr., 2006).

2.5.4 Učinki ponavljajočega se branja in poslušanja ob branju na tekočnost branja

Zelo učinkovita metoda izboljšanja tekočnosti branja je PB. Pri PB bralci vadijo branje enega besedila, dokler ni dosežena določena stopnja tekočnosti. Podobna metoda je PoB, kjer bralec bere

besedilo, medtem ko poslušča tekoče branje drugega bralca, ki bere enako besedilo (Rasinski, 1990). V raziskavi je prikazana učinkovitost obeh tehnik pri tretješolcih.

Namen raziskave

Cilj je ugotoviti, če se s PoB in PB poveča tekočnost branja pri tretješolcih in katera metoda je pri njih učinkovitejša (Rasinski, 1990).

Potek raziskave

V raziskavo je bilo vključenih dvajset učencev tretjega razreda iz različnih osnovnih šol v okrožju jugovzhodnega dela Združenega kraljestva. Učenci so bili razvrščeni v pare glede na bralne zmožnosti, pri čemer je pomagal vsak učitelj, ki je najbolje poznal svoje učence. Učenci so bili v parih po najvišjih (sedem parov), srednjih (dva para) in šibkih (en par) bralnih zmožnostih. Pri branju sta bila uporabljena dva različna odlomka besedil, ki sta bila primerna za četrti razred, da sta predstavljala vsaj določen, pa čeprav majhen izziv za učence (Rasinski, 1990).

Raziskava je potekala v dveh delih. Vsak del je bil razdeljen na štiri dni. Prvi dan prvega dela raziskave je vsak učenec v paru glasno prebral enega izmed dveh izbranih odlomkov (vsak je imel dodeljen svoj odlomek). Medtem sta se merila čas branja in število napak pri branju. Drugi in tretji dan prvega dela je eden izmed učencev iz para pred učiteljem ponovno glasno bral odstavek, ki mu je bil dodeljen že na začetku. Drugi učenec iz para pa je poslušal učiteljevo branje odlomka, ki mu je bil dodeljen že na začetku, in tiho sledil branemu besedilu, ki ga je imel pred seboj. Četrti dan prvega dela je sledilo preverjanje znanja, ki je potekalo po enakem postopku kot preverjanje znanja prvi dan prvega dela (merila sta se čas branja in število napak pri branju). Drug del je potekal enako kot prvi, le da so bile vloge učencev sedaj obrnjene. Tisti učenec, ki je prvi dan v prvem delu raziskave izbran odlomek glasno prebral, je sedaj poslušal drug odlomek. Učenec, kije poslušal učiteljevo branje in sledil izbranemu besedilu, pa je sedaj prebral drug odlomek. Vsak učenec iz para je z učiteljem delal individualno in ne skupaj (Rasinski, 1990).

Rezultati raziskave

Tekočnost branja je bila določena s kriterijema hitrosti branja in pravilnega prepoznavanja besed med branjem. V raziskavi ni bilo zaznanih nobenih razlik glede dajanja prednosti PoB in obratno pri učencih. Pokazal se je napredek pri hitrosti in natančnosti branja pri obeh delih poteka raziskave. Med PB in PoB ni bilo zaznanih statistično pomembnih razlik glede tekočnosti branja (Rasinski, 1990).

Ugotovitve raziskave

Najpomembnejša ugotovitev te raziskave je, da sta PB in PoB učinkovita in izboljšujeta tekočnost branja tretješolcev. Med njima ne prihaja do pomembnih razlik v uspešnosti. Prva ugotovitev podpira vse ostale, že prej opravljene raziskave. Druga ugotovitev pa je nova. Tako PB kot PoB pomembno vplivata na tekočnost branja in sta enakovredna. Prav zato lahko učitelji izberejo tako eno kot drugo tehniko, lahko pa ju kombinirajo. Obe tehniki sta primerni za vse vrste učencev (Rasinski, 1990).

2.5.5 Naključna pridobitev besedišča prek branja, poslušanja ob branju in poslušanja zgodb

Naključno učenje je proces učenja nečesa brez posebnega namena, da bi to počeli. Gre tudi za učenje ene stvari, medtem ko se nameravamo učiti še drugo (Richards in Schmidt, 2002). Ta raziskava je proučevala hitrost, pri kateri je bilo pridobljeno angleško besedišče prek treh metod: branja, PoB in poslušanja zgodb (Brown, Donkaewbua in Waring, 2008).

Namen raziskave

Cilji raziskave so bili ugotoviti, ali so se testiranci naučili več besedišča prek branja, PoB ali poslušanja zgodbe; kdaj je novo znanje iz besedišča bolj usvojeno in kdaj prej pozabljeno; ali se testiranci bolj verjetno naučijo nekaj besed, če se z njimi pogosteje srečajo; ali obstajajo pomembne razlike v stopnji pridobivanja besedišča glede na to, ali je preizkus znanja podan prek izbiranja več možnih odgovorov ali prek prevajanja pomena besed; ali testiranci raje samo berejo, ali samo berejo ob poslušanju, ali samo poslušajo zgodbe (Brown idr., 2008).

Potek raziskave

V raziskavi je sodelovalo petintrideset oseb v treh poskusnih skupinah. Testiranci so enkrat prebrali in poslušali tri zgodbe, ki so bile dolge približno 5500 besed. Branje in poslušanje je potekalo v treh rednih devetdesetminutnih srečanjih v času dveh tednov. Osebe so bile nato ocenjene glede na njihovo prepoznavanje in priklic ciljnega besedišča glede na različne frekvence ponovitev besed, ki so jih testiranci srečali v vsaki zgodbi. Pridobivanje besedišča je bilo ocenjeno na dveh ravneh v treh preskusnih dobah. Izbranih je bilo štiriinosemdeset ciljnih besed (trije nizi po osemindvajset besed). Te besede, ki so osebam predstavljale že znane koncepte, so bile nato spremenjene v nadomestne besede (Brown idr., 2008).

Petintrideset študentov angleške književnosti iz srednje velike zasebne univerze Kyushu na Japonskem je ustrezalo vsem vidikom raziskave. Starost dvaintridesetih žensk in treh moških je bila v razponu od osemnajst do enaindvajset let. Vsi so se učili angleščino v povprečju 7,5 leta. Študenti so bili naključno razporejeni v tri skupine. V skupini A je bilo dvanajst študentov, ki so bili prvo leto vključeni v razred razvijanja bralnih zmožnosti, v skupini B je bilo štirinajst študentov, ki so prav tako bili prvo leto vključeni v razred razvijanja bralnih zmožnosti, v skupini C pa je bilo devet študentov, ki so bili vključeni v razred razvijanja bralnih zmožnosti tretje leto. Vsi so bili na približno isti ravni znanja angleškega jezika, kar so ugotovili z ocenjevanjem izdelkov v razredu in dveh standardiziranih testov (Brown idr., 2008).

Študenti so delali z gradivom, ki je vsebovalo 96 –99 % njim znanega besedišča. S tem so bili ustvarjeni idealni pogoji za raziskavo. Študentom so razložili, da bodo ugotavljali, ali si boljše zapomnijo besede z branjem, PoB ali samo prek poslušanja. Izvedeli so tudi, da so bile nekatere besede zamenjane z neznanimi, ki so jih morali ugotoviti s pomočjo sobesedila. Izbrano besedišče, s katerim so ugotavljali delež zapomnjenih besed, se je v besedilih večkrat ponovilo. Izbrane besede so bili samostalniki in pridevniki, saj si jih lažje zapomnimo. Na koncu opravljenih posameznih nalog je vedno sledil preizkus znanja, ki je vključeval naloge izbirnega tipa. Testiranci so obkrožili odgovor, ki je predstavljal pravilen prevod besede (parafraziranje), ali pa so morali obkrožiti pravilen prevod besede. Testi so bili izvedeni takoj po poslušanju, branju in PoB ter en teden in tri mesece po tem. Testi so bili povsem enaki, zamenjan je bil samo vrstni red testnih nalog. Pri drugem in tretjem testiranju udeleženci niso več videli in slišali besedil. Na koncu so študenti morali zapisati svoje mnenje o raziskavi (Brown idr., 2008).

Rezultati raziskave

Rezultati testov pri PoB vseh treh besedil, kjer so morali študenti izbirati med več možnimi odgovori, kažejo, da so se testiranci naučili kar 13,31 (48 %) besed od 28 besed. Pri enaki obliki testa pri branju je bil rezultat podoben, in sicer 12,54 (45 %). Najmanj zadovoljivi rezultati so bili pri poslušanju brez branja, kjer je bil rezultat 8,20 (29 %). Rezultati druge oblike testa (prevajanje pomena besed) pa so pokazali, da so si študenti pri PoB zapomnili 4,39 (16 %) besed, pri branju 4,10 (15 %) besed in pri poslušanju 0,56 (2 %) besed od vseh 28 besed (Brown idr., 2008).

Glede pozabljanja besed po določenem časovnem obdobju (en teden po in tri mesece po raziskavi) so rezultati pokazali, da se je pri vseh testih, kjer so morali študenti izbirati med več možnimi odgovori, ohranjalo skoraj enako število besed, ki so si jih študenti zapomnili. Večje razlike so bile zaznane pri testih, kjer je bilo treba prevajati pomen besed, saj je tukaj število prepoznanih besed s pretečenim časom upadalo (Brown idr., 2008).

Pri vprašanju, ali si študenti bolje zapomnijo besede, s katerimi se srečajo večkrat, je bilo ugotovljeno, da so si študenti bolje zapomnili besede pri branju in PoB pri prvi obliki testa, kjer so testiranci obkrožili odgovor, ki je predstavljal pravilen prevod besede (parafraziranje), kot pa pri drugi, kjer so morali obkrožiti pravilen prevod besede. Samo poslušanje pri obeh oblikah testa ni pokazalo pomembnih rezultatov pri zapornitvi besed (Brown idr., 2008).

Pri ugotavljanju, ali obstajajo pomembne razlike v stopnji pridobivanja besedišča glede na to, ali je preizkus znanja podan prek izbiranja več možnih odgovorov ali prek prevajanja pomena besed, so se rezultati zelo razlikovali glede na test. Rezultati so bili zelo podobni pri branju in PoB pri obeh testih, kjer so študenti dosegli dobre rezultate. Slabše so se študenti odrezali pri vseh testih, kjer so morali prevajati pomen besed. Ugotovili so tudi, da imajo študenti najraje PoB, sledi mu branje, najmanj pa jim je všeč samo poslušanje (Brown idr., 2008).

Ugotovitve raziskave

Raziskava je pokazala, da so se študenti največ besed naučili z metodo PoB, ki mu sledi branje, najmanj besed pa so usvojili prek poslušanja. Do večjega pozabljanja besedišča po treh mesecih ni prišlo. Dokazano je bilo, da so si testiranci bolje zapomnili besede, ki so jih srečali večkrat. Za boljši način testiranja se je izkazal test, kjer je bilo podanih več različnih odgovorov, testiranci pa so morali obkrožiti pravi. Razvidno je bilo tudi, da je samo poslušanje zelo zahtevno in ne prinese tako dobrih rezultatov. Bolje se obneseta PoB in samo branje. Ker je bilo v raziskavo vključenih samo petintrideset oseb, težko posplošujemo ugotovitve, kljub temu pa lahko razpoznamo trende posameznih metod in testnih nalog (Brown idr., 2008).

2.5.6 Računalniško podprto učenje jezikov

Članek opisuje izvajanje in evalvacijo celoletne uporabe metode PoB, v katero so bili vključeni študenti prvih letnikov na zasebni univerzi na Japonskem. Raziskava je bila izvedena z namenom, da bi študentom omogočili vajo pri poslušanju velikega obsega govornje angleščine, saj je to vaja, ki je pri večini japonskih študentov primanjkuje (Kano in Gobel, 2013).

Namen raziskave

Metoda PoB, ki je bila uporabljena v raziskavi, je bila ustvarjena za nadaljnjo uporabo na celotni fakulteti. Da so študenti bili izpostavljeni metodi PoB in so učitelji lahko nemoteno spremljali njihov napredek do konca raziskave, so snovalci programa uporabili orodje »MoodleReader«. To je bila nova oblika učenja za študente in raziskovalce, zanimala pa sta jih tudi učinkovitost metode PoB in odnos študentov do orodja »MoodleReader«. Cilji raziskave so bili naslednji (Kano in Gobel, 2013):

- kakšen učinek, če sploh, ima PoB v povezavi z orodjem »MoodleReader« glede na dobljene rezultate,
- ali je količina PoB povezana z dosežki rezultatov,
- ali ima zahtevnost bralnega gradiva povezavo z doseženimi rezultati,
- kakšni so odnosi učencev do PoB in orodja »MoodleReader«.

Potek raziskave

V raziskavi je sodelovalo 230 študentov, ki so vadili branje z metodo PoB. Študenti so bili stari od osemnajst do devetnajst let. Vsi so se učili angleški jezik že šest let in so morali obiskovati učne ure angleškega jezika (dvanajst ur na teden). Učne ure so potekale enkrat na teden po devetdeset minut na srečanje, skupaj trideset tednov v dveh semestrih. Študenti so bili glede na testiranja na začetku leta razdeljeni v osem razredov (sestavljenih iz treh stopenj). Vsak razred je imel prilagojeno učno gradivo glede na znanje angleškega jezika. Hitrost branja so preverili individualno prek merjenja branja treh ločenih odstavkov. Težavnost odstavkov je bila prilagojena učencem. Študentom je bilo tudi razloženo, da projekt predstavlja 20 % ocene vsakega semestra. Vsi so imeli na voljo različne knjige, ki so jih lahko prebirali poleg izvajanja metode PoB in orodja »MoodleReader«. Prek orodja so reševali različne preizkuse, hkrati pa so svoje usvojeno znanje sproti preverjali s spletnim orodjem »MoodleReader«, ki je samostojno spremljalo vsakega študenta (Kano in Gobel, 2013).

V prvem in zadnjem mesecu raziskave so študenti preverjali usvojeno besedišče in opravljali preizkus hitrosti branja. Napredek je bil ocenjen z merjenjem izboljšanja hitrosti branja, poznavanja besedišča in splošnega znanja angleškega jezika, ki so ga merili s testom angleščine kot tujega jezika (»English as a Foreign Language« – TOEFL). Ugotavljali so tudi odnos študentov do programa in orodja »MoodleReader« z uporabo vprašalnika, ki so ga učenci reševali ob koncu programa (Kano in Gobel, 2013).

Rezultati raziskave

Rezultati so pokazali, da ima PoB s pomočjo uporabe orodja »MoodleReader« zelo velik pozitiven vpliv na hitrost branja in usvajanje besedišča. PoB se je izkazalo kot izredno učinkovita metoda, če se izvaja dovolj pogosto in v zadostni količini. Raven zahtevnosti bralnih besedil je imela nepomemben vpliv na dosežene rezultate učencev. To pomeni, da raven zahtevnosti bralnih besedil ni imela velikega vpliva na izboljšanje hitrosti branja. Iz rezultatov je bilo tudi razvidno, da imajo učenci radi metodo PoB in uporabo orodja »MoodleReader«. Večina testirancev je odgovorila, da program raje izvajajo samo v šoli kot pa doma, saj jim je v breme, čeprav se zavedajo, da je program koristen (Kano in Gobel, 2013).

Ugotovitve raziskave

Rezultati so pokazali statistično pomembno razliko med začetkom in koncem programa tako pri usvajanju novega besedišča kot pri hitrosti branja. Iz tega lahko sklepamo, da ima program PoB pozitiven učinek. Tudi količina in pogostost PoB prineseta dobre rezultate pri hitrosti branja in usvajanju besedišča. Več kot študenti berejo in uporabljajo metodo PoB tudi doma, večji je napredek. Raven zahtevnosti bralnega gradiva nima nobenega vpliva na pridobitev znanja, bodisi pri hitrosti branja ali pa pri poznavanju besedišča. To je lahko zaradi dejstva, ker ni bilo velike razlike med zahtevnostnimi ravnmi bralnih vsebin ali ker so si bile ravni poznavanja vsebin med študenti zelo izenačene od vsega začetka. Vprašalnik je razkril različne odnose do uporabe metode PoB in orodja »MoodleReader«. Veliko študentov je imelo manj pozitivna čustva v zvezi s PoB izven študijskega procesa. Eden izmed razlogov je morda ta, da jim učitelji niso dovolj dobro pojasnili ciljev in delovanja PoB. Dejstvo je, da gre splošni trend v smeri priznavanja vrednosti PoB, čeprav so mnogi študenti poročali, da je bilo težko ugotoviti napredek pri branju, ki je bil odvisen samo od uporabe metode PoB. Ti rezultati podpirajo nedavne raziskave odnosa študentov japonske univerze do spletnih nalog in nalog v razredu, v kateri je večina študentov raje dokončala naloge, preizkuse in teste v razredu na papirju kot na spletu (Kano in Gobel, 2013).

2.5.7 Razvoj metode poslušanja ob branju v osnovni šoli

Ta raziskava opisuje zmožnost otrok prvega in tretjega razreda pri usklajevanju branja in poslušanja z nalogami za odkrivanje neuskklajenosti besed z zvočnim posnetkom in obratno (McMahon, 1983).

Namen raziskave

Raziskava je bila izvedena za pridobitev osnovnih informacij o učencih prvega in tretjega razreda glede njihove zmožnosti usklajevanja branja in poslušanja. Prvi cilj raziskave je bil ugotoviti, ali lahko bralci začetniki pridobijo informacije iz zvočnih in vizualnih virov na usklajen način. Drug cilj pa je bil raziskati, ali je to zmožnost mogoče uporabiti, ko glasno branje poteka hitreje, kot je otrokovo normalno branje. Ker večina besedil, ki so uporabljena v šoli, zahteva dokaj hitro branje in razumevanje, je bil raziskan učinek, ki ga ima različna stopnja hitrosti branja na usklajevanje branja in poslušanja (McMahon, 1983).

Potek raziskave

V raziskavi so sodelovali učenci prvega (sedem dečkov in osem deklet) in tretjega (deset dečkov in pet deklet) razreda. Otroci so bili del petih razredov na šoli Henry St. John v mestu Ithaca v New Yorku. Udeleženci so bili izbrani glede na njihovo zmožnost branja. Razdeljeni so bili v bralne skupine (povprečno branje, podpovprečno branje), ki so jih opredelili njihovi učitelji (McMahon, 1983).

Za vsak razred so bile izbrane tri primerne zgodbe. Prvi razredi so imeli krajše zgodbe kot tretji. Za vsako zgodbo je bila pripravljena zvočna in vizualna verzija. V verzijah so bile namerno izbrane posamezne besede, ki so bile zamenjane s podobnimi besedami, tako da se zvočna verzija in napisano besedilo nista povsod stoddostno ujemala. Polovica zamenjanih besed v vsaki zgodbi je bila v zvočni verziji, polovica pa v pisni. Zamenjane besede so bile zelo podobne in enako dolge kot originalne (McMahon, 1983).

Vsak učenec je imel individualno vajo, kjer je moral poslušati in hkrati brati zgodbo. Vsakič, ko je zaslišal, da se kakšna beseda iz posnetka zgodbe ne ujema z besedilom, je moral z žlico udariti po svoji mizi. Po vaji je sledil enak preizkus z vsemi tremi zgodbami, ki so se stopnjevale glede na hitrost pripovedovanja. Raziskovalec je istočasno v svojih zapisih označeval učenčeve reakcije z žlico (McMahon, 1983).

Rezultati raziskave

Prvošolci so imeli skupno 261 odgovorov, od katerih jih je bilo 212 uvrščenih kot pravilna zaznava besede, tretješolci pa so imeli skupno 437 pravilnih zaznav besed od skupnih 506. Na splošno so bili rezultati dobri. Celo najmlajši učenci so zaznali dve tretjini vseh zamenjanih besed, ko so poslušali in brali besedilo na doseženi bralni stopnji (McMahon, 1983).

Rezultati stopnjevanja hitrosti pripovedovanega besedila so pokazali, da so se vsi učenci prilagodili stopnji hitrosti branja. Ob hitrejšem branju je bilo manj pravilnih zaznav besed. Večje razlike so se pojavile pri učinkih večjih hitrosti branja med primerjanjem prvih in tretjih razredov. Oba razreda sta se dobro odzvala na 35 % hitrejše branje, ampak so imeli prvošolci večje težave z združevanjem branja in poslušanja, saj so večkrat zaostajali z branjem besedila (McMahon, 1983).

Besede, ki so vključevale vsebino besede, so bile pogosteje pravilno zaznane od tistih, ki so vključevale funkcijo besede pri tretješolcih. Tretješolci so večkrat spregledali besede, ki so vključevale funkcijo besed. Število spregledanih besed pri tretješolcih se je stopnjevalo s hitrostjo pripovedovanega besedila. Pri prvošolcih ni prihajalo do pomembnih odstopanj. Starejši otroci so

dosegli boljše rezultate v eni izmed njihovih treh zgodb. Za tretji razred je bil vpliv zgodb pomemben, za prvi razred pa razlike med zgodbami niso bile velike (McMahon, 1983).

Ugotovitve raziskave

Naloge, kjer morajo otroci istočasno iskati zamenjane besede prek slušnega vira, medtem ko berejo, so zahtevne. Da lahko otroci sploh najdejo te besede, morajo biti občutljivi na fonetične in semantične značilnosti besed pri obeh virih (slušnem in vizualnem). Naloga zahteva prilagojeno branje glede na poslušano besedilo, kar pa zajema neprestano izbiranje in primerjanje informacij iz obeh virov. Rezultati so pokazali, da so otroci sposobni brati in poslušati hkrati tudi že v prvem razredu. Skoraj vsi otroci so uspešno opravili naloge in zaznali veliko zamenjanih besed. Otrokova zmožnost zaznavanja zamenjanih besed se razlikuje glede na stopnjo branja. Bolje učenci berejo, več besed zaznajo, zato so bili rezultati tretješolcev boljši od rezultatov prvošolcev. Pomembno je dejstvo, da je treba hitrost branja poslušanega gradiva prilagoditi glede na razred, saj prvošolci težje sledijo hitro branemu besedilu, ker še ne znajo brati dovolj tekoče (McMahon, 1983).

2.5.8 Bralna praksa za začetnike: Vpliv vodenega branja, poslušanja ob branju in samostojno branje s povratnimi informacijami preko računalnika

Raziskava ugotavlja, katera izmed treh vrst branja za začetnike najbolj pospešuje razvoj bralnih zmožnosti. Učinek vodenega branja so primerjali z drugima dvema metodama (PoB in samostojno branje s povratnimi informacijami z uporabo računalnika), ki sta posebej zasnovani tako, da pomagata učencem razvijati tekočnost. Tipično vodeno branje v učilnici predstavlja izmenično glasno branje več vrstic ali strani zgodb. Tako branje pa ni vedno primerno za vse učence in lahko zavzame velik del učne ure, zato je dobro uporabiti še druge vrste branja (Reitsma, 1988).

Namen raziskave

Namen te raziskave je bil ugotoviti, katera izmed treh metod najbolj pospešuje razvoj učinkovitih bralnih zmožnosti pri začetnikih: vodeno branje, PoB ali samostojno branje s povratnimi informacijami z uporabo računalnika, ki je na voljo učencem za uporabo po njihovi volji (Reitsma, 1988).

Potek raziskave

Čeprav je bil namen te raziskave primerjati učinke treh metod branja pri začetnikih, je bila vključena tudi kontrolna skupina za preverjanje učinkov zaradi ponavljajočega se testiranja in sodelovanja v raziskavi. Vsi učenci so morali prebrati pet zgodb, ki so bile napisane posebej za to raziskavo. V vsaki zgodbi se je ponovilo dvajset ciljnih besed, razen v kontrolni skupini, kjer so bile uporabljene druge besede. Učenci so bili testirani pri natančnosti in hitrosti na ločenem seznamu ciljnih besed pred in po petih srečanjih usposabljanja. Upoštevati je bilo treba začetno bralno zmožnost posameznih udeležencev raziskave, saj so učinki metod (lahko) različni za različno bralno zmožne študente (šibki in uspešni bralci) (Reitsma, 1988).

Učenci so bili izbrani iz vzorca začetnih bralcev štirih osnovnih šol. Glede na učiteljevo oceno učenčevega branja in izvedena standardizirana testa branja je bilo dvainsedemdeset začetnih bralcev (enaintrideset deklic in enainštirideset dečkov) vključenih v raziskavo. Povprečna starost učencev je bila 7,2 leta. Učence so razdelili v skupine po štiri, ki so se ujemale po bralnih zmožnostih. Vsak izmed štirih učencev je bil nato posebej dodeljen v eno izmed štirih skupin (vodeno branje, PoB, samostojno branje s povratnimi informacijami z uporabo računalnika, kontrolna skupina). Vsak učenec je bil ocenjen individualno v sobi, ki je zagotavljala učencu mir in koncentracijo. Učenci so morali obiskati sedem ur, ki so se nanašale na raziskavo. Prva in zadnja ura sta bili namenjeni ocenjevanju predznanja in končnem ocenjevanju, vmesnih pet ur pa bralnim vajam, kjer so učenci

poslušali in prebirali zgodbe glede na dodeljeno skupino. Vsak učenec je moral pred vsem tem tudi prebrati teh dvajset ciljnih besed, da so preverili, koliko jih razume in pravilno prebere (Reitsma, 1988).

Pri skupini, ki je uporabljala metodo vodenega branja, so učenci brali besedilo in hkrati ob težavah prejeli pomoč, pri PoB so poslušali zvočno verzijo besedila in sledili besedilu na papirju, pri samostojnem branju so brali besedilo prek računalnika in so lahko kadar koli kliknili na besedo, da so slišali izgovorjavo, v kontrolni skupini pa je delo potekalo enako kot pri vodenem branju (Reitsma, 1988).

Rezultati raziskave

V petih bralnih vajah je bila povprečna vrednost napak pri branju 2 % vseh prebranih besed. 22 % teh napak je izviralo iz napačno prebranih ciljnih besed. Pri branju prek računalnika je bilo 2,6 % napačno prebranih besed. 18,2 % napak je bilo pri ciljnih besedah. Besed, ki so jih učenci pri branju prek računalnika preverili z zvočno verzijo, je bilo 2,2 % (60,6 % od teh je bilo ciljnih besed). Rezultati so se izboljševali proti koncu vaj. Pri vseh skupinah so učenci dosegli veliko izboljšanje na končnem testu iz branja. Največji napredek je bil pri učencih v skupinah, ki sta uporabljali metodo vodenega branja in metodo branja s pomočjo računalnika. Ti učenci so brali hitreje in bolj tekoče (Reitsma, 1988).

Ugotovitve raziskave

Rezultati te raziskave prikazujejo učinke različnih metod pri branju za začetnike. Podatki v tej raziskavi kažejo, da PB istih besed v različnih kontekstih, ki so na začetku težko prebrane, prinese dobre rezultate pri tekočem branju teh besed, ko jih beremo ločeno. Najpomembnejše je povečanje tekočnosti branja, na katerega so bistveno vplivale uporabljene metode (vodeno branje, PoB ali samostojno branje s povratnimi informacijami z uporabo računalnika). Tako vodeno branje, pri katerem so otroci morali samostojno brati in popraviti napake (z ohranjanjem povratne informacije), in branje prek računalnika, kjer so otroci samostojno vadili, vendar imeli možnost, da kadar koli zaprosijo za govorno obliko besed, je imelo pozitiven učinek na tekočnost branja. Zdi se nekoliko presenetljivo, da imata ti dve metodi, ki se zdita tako drugačni, enake učinke na hitrost branja. Pomanjkanje pomembnih razlik med njima nakazuje na to, da pozorno spremljanje pravilnega branja besed in omogočanje vodenja pri napakah ni ključnega pomena za povečanje tekočnosti branja ciljnih besed. Očitno strog nadzor natančnosti branja ni bistven pogoj za izboljšanje bralnih zmožnosti. Metoda PoB ni prinesla boljših rezultatov v primerjavi z ostalima dvema metodama. Razlika tukaj je, da je pri vodenem branju in branju s pomočjo računalnika oseba aktivno vključena v branje, medtem ko PoB ne zahteva, da se bralec posveča zapisanim besedam. Metoda PoB ima lahko notranjo težavo, da govorjena beseda ne sovпада nujno z vidno besedo. Morda je bila hitrost predstavitve besedila in branja prehitra za šibke bralce, ki niso mogli slediti besedilu (Reitsma, 1988).

2.5.9 Raziskava poslušanja in poslušanja ob branju: Prilagoditev ravni bralnega razumevanja in stopnje dijakov s čustvenimi motnjami

Učenci s čustveno-vedenjskimi motnjami imajo pogosto primanjkljaje na področju bralne zmožnosti. Ti primanjkljaji lahko otežujejo učenje vseh vsebinskih področij (Babyak, Koorland in Mathes, 2000; Skinner, Robinson, Adamson, Atchison in Woodward, 1998). Zato so raziskovalci v spodnji raziskavi uporabili izmenične modele za proučevanje vpliva metode PoB in poslušanja na raven razumevanja in količino naučenega pri dijakih s čustvenimi motnjami v štirih srednjih šolah (Allin, Hale, Oliver, Skinner in Winn, 2005).

Namen raziskave

Cilj te raziskave je bil primerjati razumevanje dijakov s čustvenimi motnjami ob uporabi metode PoB in poslušanju brez branja ter ugotoviti, kakšna je raven razumevanja in kolikšna je količina naučenega (Skinner idr., 2005).

Potek raziskave

V raziskavi so sodelovali štirje dijaki, ki so imeli čustvene motnje in primanjkljaje na bralnem področju. Prvi dijak, Bryan, je bil star štirinajst let in je imel hiperaktivno kompulzivno motnjo, IQ 94 in rezultat bralnega razumevanja 76 točk. Alan je bil star dvanajst let in je imel čustveno motnjo, IQ 82 in rezultat bralnega razumevanja 83 točk. Jacob je bil star dvanajst let in je imel čustveno motnjo, IQ 99 in rezultat bralnega razumevanja 89 točk. Chad je bil star trinajst let in je bil depresiven, imel je tudi čustveno motnjo, hiperaktivno kompulzivno motnjo in nasprotno kljubovalno motnjo, njegov IQ je bil 84 in rezultat bralnega razumevanja 80 točk (Skinner idr., 2005).

Dijaki so prebirali gradivo iz zbirke *Timed Readings* (časovno omejena branja). Na koncu vsakega prebranega odstavka so bile naloge, kjer so morali dijaki izbrati pravilne odgovore izmed treh podanih rešitev za vsako vprašanje (Skinner idr., 2005).

Dijaki so brali odlomke v zaporedju (odlomek 1 in 2 na prvem srečanju ter odlomek 3, 4 in 5 na drugem srečanju). Na prvem srečanju so lažji odstavek samo poslušali in težjega brali med poslušanjem, pri naslednjem srečanju pa je bilo ravno obratno. Za ugotavljanje razumevanja so po vsakem prebranem/poslušanem odlomku učenci odgovorili na deset vprašanj tako, da so pri vsakem obkrožili pravilen odgovor. Za ugotavljanje razumevanja pri poslušanju brez branja so dijaki individualno poslušali branje odlomka in kasneje odgovarjali na vprašanja glede prebranega dela. Za ugotavljanje razumevanja s PoB so dijaki dobili kopijo odlomka, ki jim je bil prebran tako, da so hkrati brali in poslušali. Kasneje so odgovarjali na vprašanja brez ponovnega branja odlomka. Da so ugotovili hitrost branja odlomkov, so dijaki individualno v tišini prebrali odlomek, raziskovalca pa sta merila čas branja. Po branju je vsak dijak moral rešiti vprašanja, povezana z odlomkom. Vsak dan so se vsi štirje dijaki zbrali, raziskovalci pa so jim sporočili skupen dosežen rezultat pravih odgovorov. Za določeno število so testiranci dobili nagrado (Skinner idr., 2005).

Rezultati raziskave

Primerjava učinkov metode PoB in metode poslušanja kaže, da je bilo PoB pri vseh štirih dijakih zelo odločilnega pomena za raven razumevanja in količino naučenega. Podatki učinkov PoB za raven razumevanja in količino naučenega so pokazali veliko izboljšanje pri Alanu in Jacobu ter manjše izboljšanje pri Chadu in Bryanu. Ti podatki kažejo, da so učinki PoB večji ali enaki učinkom poslušanja pri krepitvi razumevanja in pridobljenega znanja. Raven razumevanja pri PoB je bila najvišja pri Alanu in Bryanu ter je na splošno izboljšala razumevanje pri vseh dijakih (Skinner idr., 2005).

Učinki metode poslušanja na razumevanje so pokazali, da se je razumevanje izboljšalo pri Alanu in Bryanu. Tiho branje je bilo najboljšo pri Chadu in Jacobu. Rezultati so pokazali, da poslušanje na splošno ni prineslo večjega razumevanja besedila pri dijakih, temveč ga lahko enačimo z učinki tihega branja (Skinner idr., 2005).

Alan je najboljše rezultate pri reševanju nalog dosegel pri metodi PoB, sledi poslušanje in nazadnje tiho branje. Chad je boljše rezultate dosegel pri tistem branju in PoB, slabše pa pri poslušanju. Bryan se je najbolje odrezal pri PoB, ki mu sledi poslušanje, medtem ko je največ težav imel pri

tihem branju. Jacob je najboljše rezultate dosegel pri PoB ter slabše pri poslušanju in tihem branju (Skinner idr., 2005).

Ugotovitve raziskave

Rezultati raziskave so pokazali, da je PoB izboljšalo stopnjo razumevanja pri vseh dijakih, poslušanje pa je najbolj izboljšalo stopnjo razumevanja pri Alanu in Chadu. Podatki so pokazali, da nobena metoda ni pomembno povečala količine naučenega, vendar sta bili obe metodi uspešnejši kot tiho branje, kjer so dijaki pridobili manj informacij v določenem času (Skinner idr., 2005).

Bralne zmožnosti se pri dijakih s čustvenimi motnjami razlikujejo, pogosto pa so pri pouku ti dijaki izpostavljeni vsebinam, ki temeljijo na enaki ravni besedila, kot vsi ostali dijaki. Ta raziskava kaže, da sta lahko PoB in poslušanje učinkoviti metodi, ki omogočata dijakom, da pridobijo informacije na hitrejši in lažji način kot pri tihem branju. Poleg tega sedanje raziskave kažejo, da je lahko PoB boljše od poslušanja, saj povzroča večjo stopnjo razumevanja in količino naučenega ter je zato učinkovito za vse dijake ne glede na raven bralne zmožnosti. Prejšnje raziskave so pokazale, da lahko metoda PoB izboljša bralne zmožnosti. Sedanja raziskava kaže, da je lahko PoB tudi učinkovita metoda za izboljšanje razumevanja dijakov s primanjkljaji pri branju, vendar bi bile za to potrebne obširnejše raziskave, ki bi potrdile to trditev (Skinner idr., 2005).

2.5.10 Primerjava treh metod poslušanja ob branju

Raziskava vključuje učence z učnimi težavami in ugotavlja, katera metoda PoB je učinkovitejša in primernejša za njih. Ko učenci zaostajajo za sošolci v branju in drugih spretnostih, se učitelji sprašujejo, kaj je vzrok in kakšno je »zdravilo«. Največkrat učenci ne vedo, kaj morajo početi ali niso vajeni nečesa. Rešitev je lahko v boljših navodilih in boljši praksi branja (Hurk idr., 1991).

Namen raziskave

Cilj te raziskave je bil ugotoviti razliko med branjem različnih besedil z uporabo metode PoB in večkratnega branja enakega besedila in ugotoviti, ali večkratno branje enakega besedila pri PoB prinaša boljše rezultate (Hurk idr., 1991).

Potek raziskave

V raziskavo je bilo vključenih šestintrideset učencev (petindvajset dečkov in enajst deklet) iz Nizozemske, ki so bili šibki bralci z učnimi težavami. Vsi so bili razdeljeni v skupine glede na starost, nivo branja in šolo. Raziskava je potekala v sedmih časovnih obdobjih po dva tedna skupaj. Prva štiri srečanja so bila namenjena vaji, peto srečanje pa testiranju. Pri vsaki uri vaje je učenec individualno bral odlomek med poslušanjem. Odlomki so se razlikovali glede na skupine. Vsak učenec je vzel besedilo in kaseto s posnetim odlomkom, ki ga je poslušal v tišini brez nadzora. Vsaka taka vaja, ki jih je bilo osemindvajset, je potekala približno deset minut (Hurk idr., 1991).

Pri standardnih pogojih so učenci poslušali in brali različna besedila pri vsaki vaji. V nadaljevalnih vajah pa so bili izbrani odlomki, ki so bili za eno stopnjo na višji ravni od ravni učencev. Po koncu vsakih vaj je bil vsak učenec testiran tako, da je bral štiri različne tipe bralnega gradiva (branje znanega besedila, branje neznanega besedila, branje znanih besed, branje neznanih besed). Branje besedila je bilo najprej ocenjeno prek dveh stozložnih delov. En je zajemal znano besedilo, drug pa novega. Določena sta bila čas in število pravilno prebranih zlogov. Testirano je bilo tudi branje posameznih besed. Prvo branje je zajemalo šestnajst poznanih besed iz že znanega besedila, drugo pa šestnajst novih besed (Hurk idr., 1991).

Rezultati raziskave

Rezultati so pokazali, da se je pri vseh učencih postopno prek vaj povečala hitrost branja za kar 25 %, število pravilno prebranih besed pa se je povečalo samo za malenkost. Pri vseh štirih tipih bralnega gradiva je bila natančnost skoraj popolna in ni prihajalo do pomembnih razlik. Čas branja je bil najkrajši pri večkratnem branju besedila in najdaljši pri branju različnih besedil. Večkratno branje besedila ni pokazalo statistično pomembnih rezultatov v primerjavi z branjem različnih besedil (Hurk idr., 1991).

Ugotovitve raziskave

Iz vseh podatkov lahko zaključimo, da ponovno branje besedila ne vodi do veliko boljših rezultatov kot enkratno branje različnih besedil. Kar se otroci naučijo prek večkratnega branja besedila, se ne prenese naprej na nove situacije (branje novih besedil). Tako besedila kot posamezne besede, ki jih učenci že poznajo, so prebrane hitreje kot nepoznane. Pomembno je, da PoB vsem učencem pomaga, in ni važno, katero metodo učenja PoB uporabimo (Hurk idr., 1991).

2.5.11 Pridobitve poslušalcev pri poslušanju ob branju v nasprotju s poslušanjem pri razumevanju kratkih zgodb

Ta raziskava temelji na konceptu, da slušno-vidna zaznava pomaga dijakom tujega jezika razviti slušne razločevalne zmožnosti, izboljšati prepoznavnost besed in pridobiti zavest o pomenskih razmerjih. Te koncepte preverja s primerjavo dveh metod: PoB in samega poslušanja (Chang, 2009).

Namen raziskave

Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali različni metodi vplivata na pridobitve poslušalca drugače in katera vpliva bolj. Drugi cilj je bil ugotoviti, ali imata metodi različne učinke na pridobitve posameznih dijakov, ki opravljajo raznolike testne naloge. Zadnji cilj pa je bil ugotoviti, ali dijaki različno zaznavajo PoB in samo poslušanje (Chang, 2009).

Potek raziskave

V raziskavi je sodelovalo štiriinosemdeset dijakov, ki so bili stari od osemnajst do devetnajst let. Vsi so poslušali dve zgodbi prek dveh različnih metod – PoB in poslušanje. Raziskovalci so jih dve leti učili poslušanja v angleškem jeziku, da so jih lahko razporedili v skupine dijakov, ki imajo boljše/slabše slušno razumevanje. Glede na zgodbi, ki so ju morali prebrati, sta bili oblikovani dve slušni preverjanji. Sestavljeni sta bili iz prvega dela, kjer je bilo treba določiti vrstni red dogodkov, in drugega dela, kjer je bilo treba vstavljati manjkajoče besede. Ugotavljali so tudi dojemanje zgodb dijakov. Naloge so ugotavljale njihova čustva glede zgodb, ki so se nanašala na različne interese dijakov, dolžino zgodb, pozornost branja posameznih odlomkov zgodb in na to, katera izmed metod jim je bolj ustrezala (PoB, poslušanje) (Chang, 2009).

Dijaki so v dveh skupinah poslušali zgodbi. Enkrat so brali med poslušanjem, drugič pa so samo poslušali. Skupina A je najprej brala med poslušanjem, potem pa poslušala, skupina B pa ravno obratno. Pri obeh metodah sta skupini reševali nalogi šele na koncu, in to brez pomoči besedila (Chang, 2009).

Rezultati raziskave

Rezultati testov so pokazali, da je bilo slušno razumevanje pri PoB 72 %, pri poslušanju pa 62 %. Obe metodi sta pokazali velik vpliv na dosežke dijakov. Iz rezultatov je tudi razvidno, da ima na slušno razumevanje večji vpliv zmogljivost učenca kot uporabljena metoda (Chang, 2009).

Različni metodi sta imeli različne vplive na dijake, ki so boljše/slabše obvladali poslušanje. Dijaki, ki so bili razvrščeni v skupino z boljším slušnim razumevanjem, so se pri PoB enako dobro odrezali pri obeh vrstah nalog. Dijaki druge skupine s šibkim slušnim razumevanjem pa so se pri PoB slabše odrezali od prve skupine pri obeh nalogah. Pri poslušanju so se dijaki z boljším slušnim razumevanjem bolje odrezali pri vstavljanju besed v besedilo in slabše pri vrstnem redu zgodbe. Dijaki s šibkim slušnim razumevanjem so se enako slabo odrezali pri obeh nalogah (Chang, 2009).

77 % dijakov je odgovorilo, da sta jim bili zgodbi zanimivi pri PoB, pri samem poslušanju pa sta se zgodbi zdeli zanimivi samo 36 % dijakov. Zgodbi pri PoB sta se zdeli predolgi 36 % dijakom, pri poslušanju pa 52 % dijakov. Večjo pozornost zgodbi so dijaki namenili med PoB (79 %). 63 % dijakom sta se zdeli zgodbi ravno prav težki pri PoB, pri poslušanju pa sta se zdeli težki kar 55 % dijakov. Večina dijakov obeh skupin je pokazala večje zanimanje za PoB (Chang, 2009).

Ugotovitve raziskave

Na podlagi rezultatov študije je odgovor na prvo raziskovalno vprašanje pritrديلen. Različni metodi vplivata na pridobitve poslušalcev na različne načine, torej drugače. Metoda PoB vodi k večji stopnji pridobitev. Prav zato ni presenetljivo, da so dijaki dosegali boljše rezultate s PoB, saj so imeli priložnost, da sledijo poslušanemu besedilu prek pisane besede. Vendar pa skupni dosežki niso bili povsem zadovoljivi, saj sta imeli različni metodi le povprečen vpliv na predstave testirancev (Chang, 2009).

Če imata različni metodi različne učinke na pridobitve dijakov z boljším/šibkim slušnim razumevanjem, je težko zaključiti, katera metoda je za posameznega dijaka boljša, ker so rezultati pokazali manjša odstopanja. Pri PoB ni bilo nobene razlike v učinkovitosti za boljše dijake pri reševanju različnih nalog. Pomembna razlika je bila ugotovljena za nižjo raven dijakov, ki bolje opravljajo naloge, kjer je treba vstavljati manjkajoče besede. Pri poslušanju so se uspešnejši dijaki odrezali precej bolje. Pri šibkih učencih razlike niso bile ugotovljene (Chang, 2009).

Različni metodi drugače vplivata na dijake. Dijakom so ne glede na njihovo raven zgodbe z metodo PoB zanimivejše, lažje, krajše in jim bolj posvečajo pozornost. To je še posebej opazno pri šibkih dijakih. Eden izmed glavnih razlogov za to je, da se med PoB čutijo varne in bolj zaupajo v svoje sposobnosti. Zato je poslušalcem dobro dovoliti, da ob poslušanju berejo tudi besedilo, saj ima to pozitiven psihološki vpliv na njih (Chang, 2009).

2.5.12 Poslušanje ob branju: Izboljšanje razumevanja prizadevnih mladostnikov s pomočjo uporabe digitalnih slušnih posnetkov

Čeprav so pedagogi že izkoristili številne metode, katerih cilj je bil izboljšati razumevanje, metodi PoB še ni bilo posvečene dovolj pozornosti. Raziskovalci so v tej raziskavi poskušali primerjati učinke PoB v primerjavi s tihim branjem in raziskati uspešnost pri razumevanju dijakov desetega razreda srednje šole pri angleškem jeziku. Dijaki so brali odlomke iz novele izmenično, nekaj z uporabo metode PoB in nekaj prek tihega branja (Ortlieb in Verlaan, 2012).

Namen raziskave

Raziskovalci so skušali ugotoviti, ali je mogoče uporabiti PoB pri mladostnikih za izboljšanje bralnega razumevanja. Cilji so bili raziskati učinke PoB na razumevanje v primerjavi s tihim branjem, raziskati posebne učinke na podskupine dijakov v vzorcu (bolj sposobni, manj sposobni bralci) in raziskati dožemanja dijakov pri PoB v primerjavi s tihim branjem (Ortlieb in Verlaan, 2012).

Potek raziskave

V raziskavo so bili vključeni dijaki desetega razreda srednje šole v južnem Teksasu. Razdeljeni so bili v dve skupini po štiriindvajset dijakov. Vsaka skupina je imela svojega učitelja. V prvo skupino so bili vključeni šibki bralci, v drugo pa uspešnejši bralci (Ortlieb in Verlaan, 2012).

Dijaki so morali prebrati knjigo *Starec in morje*. Vsak je dobil kopijo knjige. Na koncu vsakega odlomka so sledila vprašanja, ki so preverila njihovo razumevanje in priklic podatkov. Prvi dan je prva skupina dijakov prebrala prvi odlomek knjige z uporabo PoB. Ko so končali, so zaprli knjige in odgovorili na vprašanja. Učitelj je zbral odgovore in jim naročil, naj preberejo naslednji odlomek v tišini, brez posnetka. Ko je vsak dijak končal, je moral odgovoriti na druge sklope vprašanj. Druga skupina dijakov je prvi odlomek brala v tišini, drugega pa z uporabo metode PoB. Drug dan je vse potekalo po enakem postopku, le da je prva skupina tiho brala tretji odlomek knjige in četrtega z uporabo PoB, druga skupina pa ravno obratno. Ta način je bil uporabljen vse do konca prebiranja knjige (Ortlieb in Verlaan, 2012).

Rezultati raziskave

Rezultati so pokazali, da pri uspešnejših bralcih ni prihajalo do pomembnih razlik med metodama. Učinkovitejša je bila metoda PoB. Pri šibkih bralcih pa so bile razlike očitne, saj se je metoda PoB pokazala za zelo učinkovito in je to skoraj podvojilo razumevanje besedila (Ortlieb in Verlaan, 2012).

Pri obeh metodah se je pokazalo, da je bil predvajan posnetek za večino dijakov ravno pravšnje hitrosti. Veliko jih ni verjelo, da jim je metoda PoB pomagala pri razumevanju besedila, polovica pa je trdila, da je bilo s to metodo branje zanimivejše in da bodo uporabljali to metodo še naprej (Ortlieb in Verlaan, 2012).

Ugotovitve raziskave

Ta raziskava potrjuje ugotovitve prejšnjih študij, da metoda PoB najbolj pomaga šibkim bralcem. Bilo bi zelo dobro, če bi metodo uporabljali kot pomoč šibkim bralcem za izboljšanje njihovega razumevanja. Zelo pomembno je tudi to, da se je kar polovici dijakov branje zdelo zanimivejše, ko so uporabljali metodo PoB. Ker je največja rešitev za bolj tekoče branje več branja, bi bila ta metoda zelo dobrodošla pri bralcih, ki ne berejo radi, saj bi tako raje posegali po knjigah in bi si izboljšali bralne zmožnosti (Ortlieb in Verlaan, 2012).

2.5.13 Podpora pri vadenju branja: Vplivi na dosežke šibkih bralcev v 3. in 4. razredu

Avtorji raziskave so raziskali vpliv različnih metod na branje pri učencih tretjega in četrtega razreda, ki imajo težave pri branju in so šibki bralci. Skušali so ugotoviti, katera metoda je najprimernejša za šibke bralce (Biemiller in Shany, 1995).

Namen raziskave

Cilji raziskave so bili ugotoviti, kakšen vpliv ima pri branju uporabljena metoda, ugotoviti, kako na uspešnost branja vpliva podpora učitelja in kako podpora uporabe kasete s posnetkom, ter ugotoviti dosežke učencev pri branju (Biemiller in Shany, 1995).

Potek raziskave

V raziskavi je sodelovalo devetindvajset učencev tretjih in četrtih razredov iz Kanade. Izbrani učenci so imeli velike težave pri branju in so bili šibki bralci. Po predhodnem testiranju bralnega in slušnega razumevanja, hitrosti in natančnosti branja, verbalnih zmogljivosti in dekodiranja so bile naključno oblikovane tri skupine. Prvi dve skupini sta bili eksperimentalni in sta zajemali devetnajst učencev. Ena izmed skupin je prejela podporo prek učitelja, druga pa prek poslušanja kaset. Tretja skupina je bila kontrolna (deset učencev) in je prejela običajna navodila pri branju v razredu (Biemiller in Shany, 1995).

Podpora učitelja je zajemala glasno branje učenca, ki mu je učitelj pomagal prebrati besedo, ki je učenec ni zmožal prebrati sam. Učenec je lahko učitelja vprašal tudi o pomenu besede. Podpora prek poslušanja kasete je zajemala metodo PoB. Učenci so brali besedilo, ki so ga hkrati poslušali. Če se je kdo izgubil med branjem, mu je učitelj pomagal poiskati dotično besedilo. Vsak učenec je imel možnost zmanjšati ali povečati hitrost poslušanega besedila prek posebnega gumba (Biemiller in Shany, 1995).

Vse tri skupine so prejemale tudi klasična navodila med branjem v razredu. Knjige, ki so jih učenci prebirali, so po težavnosti segale od prvega do četrtega razreda. Raziskava je trajala štiri mesece. Raziskovalci so vsak dan nadzorovali in beležili napredek učencev. Na koncu vsakega meseca so bili učenci tudi individualno testirani. Po koncu raziskave so raziskovalci ponovno testirali bralno in slušno razumevanje, hitrost in natančnost branja, verbalne zmogljivosti in dekodiranje (Biemiller in Shany, 1995).

Rezultati raziskave

Prek vsakodnevnega beleženja napredka so raziskovalci ugotovili, da je največ besed na dan prebrala skupina, ki je uporabljala metodo PoB (kar 70 % več). Obe eksperimentalni skupini sta skozi celotno raziskavo prebrali od pet- do desetkrat več besed kot kontrolna skupina (Biemiller in Shany, 1995).

Pri testiranju bralnega razumevanja, hitrosti in natančnosti branja, verbalne zmogljivosti in dekodiranja so rezultati pokazali velik napredek eksperimentalnih skupin in majhen napredek kontrolne skupine. Med eksperimentalnima skupinama ni prihajalo do večjih odstopanj. Prav tako so bili opazni veliki dosežki eksperimentalnih skupin pri testiranju bralnega razumevanja. Skupina, ki je bila vključena v metodo PoB, je dosegla večji napredek. Najslabšega je dosegla kontrolna skupina (Biemiller in Shany, 1995).

Ugotovitve raziskave

Rezultati so zelo dobri, saj so pokazali, da so učenci, ki so prebrali več, dosegli višje bralne zmožnosti. Obe eksperimentalni skupini sta dosegli velik napredek pri bralnem in slušnem razumevanju, hitrosti in natančnosti branja, verbalni zmogljivosti in dekodiranju. Raziskava je tudi pokazala, da lahko dve različni metodi branja proizvedeta razlike v količini prebranega. Učenci, ki so PoB, so prebrali skoraj dvakrat več besedil kot učenci, ki so brali s pomočjo učitelja. Možna razlaga za te razlike je, da so učenci pri PoB imeli stalno hitrost branja, manj časa so porabili za izgovorjavo besed, bili so manjkrat prekinjeni med delom in jih ni bilo treba popravljati pri

izgovorjavi besed. Kljub razlikam sta skupini dosegli podobne rezultate pri hitrosti branja, natančnosti in razumevanju (Biemiller in Shany, 1995).

Kot je bilo že prej omenjeno, so rezultati spodbudni in nakazujejo, da ima podprta praksa pomembno vlogo pri učencih s podpovprečnim napredkom pri branju. V zvezi s tem je bilo ugotovljeno, da vloga učitelja ne zahteva visoke usposobljenosti, temveč preprosto nekoga, ki prebere večino besed v besedilu, ki ga otrok bere. Metoda PoB je lahko uporabljena pri rednem pouku ali pa se lahko kombinira z drugimi metodami (Biemiller in Shany, 1995).

2.5.14 Vključevanje bralcev v splošno izobraževalno okolje: Ali poslušanje ob branju zadostuje za izboljšanje dejanskega razumevanja in razumevanja s sklepanjem?

Beseda prilagoditev branja je pogosto uporabljena v okolju splošnega izobraževanja pri poskusu izboljšanja učenčevega razumevanja in učenja vsebin kurikula. Ta raziskava je proučila učinke PoB in tihega branja z uporabo podporne tehnologije (besedilo pretvorjeno v govor) na petindvajsetih učencih, ki so potrebovali dodatni pouk iz branja. Udeležencem so bili določeni trije odlomki pri PoB in tihem branju, tem pa je sledilo deset vprašanj iz bralnega razumevanja (Schmitt idr., 2011).

Namen raziskave

Namen te raziskave je bil razširiti obstoječo literaturo in raziskave o PoB z iskanjem odgovorov na dve raziskovalni vprašanji. Prvo vprašanje je bilo, ali lahko bralci pri dopolnilnem pouku iz branja izboljšajo razumevanje s pomočjo prilagojenega programa PoB z uporabo podporne tehnologije. Drugo vprašanje pa se je nanašalo na to, ali obstaja razlika med vplivom PoB na razumevanje s sklepanjem in bralnim razumevanjem (Schmitt idr., 2011).

Potek raziskave

V raziskavi je sodelovalo šest učencev šestega razreda, deset učencev sedmega razreda in devet učencev osmega razreda osnovne šole v Ameriki. Učenci so morali obiskovati dopolnilni pouk iz branja, kjer so prebirali gradivo s pomočjo računalniškega programa. Učitelji učencev so raziskovalcem podali gradivo, ki je zajemalo oceno branja. Vsi učenci, ki so sodelovali v raziskavi, so brali za vsaj dve razredni ravni nižje, kot bi morali brati v resnici. Odlomki in vprašanja so bila izbrana iz zbirke *Timed Reading*. Vsak odlomek je vseboval pet vprašanj, ki so preverjala dejansko razumevanje, in pet vprašanj, ki so zajemala razumevanje s sklepanjem. Vsak učenec je bral odlomke, primerne svojemu razredu. Iz serije je bilo izbranih prvih šest besedil, ki so bila enakomerno porazdeljena med obe metodi branja (PoB in tiho branje). Učenci so najprej sodelovali samo pri eni izmed metod branja v dveh zaporednih dnevih, potem pa sta se metodi zamenjali. Učenci so za trud dobili manjše nagrade (Schmitt idr., 2011).

Pri metodi PoB so učenci sedli pred svoj računalnik, kjer so imeli odprto besedilo. Ko so bili vsi pripravljeni, so si nadeli slušalke in poslušali branje enakega besedila ter hkrati sledili besedilu na monitorju. Besede, ki so bile izgovorjene, so se na monitorju obarvale z barvo za lažje sledenje. Pri tihem branju pa so učenci tiho prebirali besedilo prek računalnika. Po koncu vsake metode je sledilo odgovarjanje na vprašanja brez pomoči besedila. Učenci so morali odgovoriti na deset vprašanj na papirju. Pri vsakem vprašanju so imeli na voljo tri odgovore in so morali obkrožiti pravilnega (Schmitt idr., 2011).

Rezultati raziskave

Rezultati so pokazali, da pri vseh vprašanjih, ki so preverjala bralno razumevanje pri obeh metodah, ni prihajalo do pomembnih razlik. Bralci pri dopolnilnem pouku iz branja niso pomembno izboljšali razumevanja na razredni ravni splošne izobrazbe s pomočjo prilagojenega programa PoB z uporabo

podporne tehnologije. Pri ugotavljanju dejanskega razumevanja in razumevanja s sklepanjem med metodama ni bilo ugotovljenih pomembnih razlik. Se pa je pri obeh metodah odgovarjanje na vprašanja, ki so ugotavljala dejansko razumevanje, pokazalo za učinkovitejše (Schmitt idr., 2011).

Ugotovitve raziskave

V tej raziskavi so primerjali učinke tihega branja s PoB na dejansko razumevanje in razumevanje s sklepanjem petindvajsetih učencev. Ugotovljeno je bilo, da PoB ni prineslo večjega bralnega razumevanja udeležencev, niti po nadzorovanju splošnih bralnih zmožnosti. Ta ugotovitev ni bila pričakovana, saj je kar nekaj objavljenih študij PoB ugotovilo vsaj delen napredek pri razumevanju. Raziskava se je od drugih razlikovala po tem, da ni vključila učencev, ki so imeli težave v procesiranju branja, temveč je vključila učence, ki so brali slabše in bi svoje branje lahko izboljšali prek dopolnilnega pouka iz branja. Ti učenci so prebirali besedila, ki so bila primerna njihovi stopnji zmožnosti branja s pomočjo računalnika. Raziskava je pokazala, da je pot do izboljšanja branja teh učencev še premalo raziskana in da kratka izpostavljenost besedilom, ki so primerna bralni stopnji učencev, ni dovolj za izboljšanje razumevanja. Vidni so bili le manjši napredki dejanskega razumevanja učencev. Iz tega lahko zaključimo, da niso vse metode primerne za vse učence v razredu. Učitelji morajo biti zelo pozorni na to, katero metodo uporabijo in kako jo uporabijo. Pomembno pa je, da jim pri tem pomagajo še drugi pedagoški delavci, na primer šolski psihologi, ki bolje določijo učinkovitost določene metode za posameznega učenca (Schmitt idr., 2011).

2.5.15 Poslušanje ob branju v angleščini kot tujem jeziku: Pomoč študentom za učinkovitejše branje v tujem jeziku

Branje in poslušanje si kot jezikovni zmožnosti delita podoben problem pri reševanju nalog, ki zajemajo dešifriranje tokov jezikovnih simbolov. Ta raziskava je preverjala učinke metode PoB istega besedila na razumevanje in tekočnost jezika študentov, ki prihajajo iz univerze v Puerto Ricu (Woodall, 2010).

Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali študenti, ki PoB, dosegajo boljše rezultate pri razumevanju besedila kot študenti, ki besedilo samo berejo. Drugo pomembno vprašanje je bilo, ali študenti, ki PoB, dosežejo večji napredek pri tekočnosti jezika kot študenti, ki samo berejo (Woodall, 2010).

Potek raziskave

Udeleženci v raziskavi so bili iz štirih razredov in so v šolskem letu 2007/2008 obiskovali predmet osnove angleščine. Devetinšestdeset oseb so razdelili v dve eksperimentalni skupini, ki sta prebirali knjigo z uporabo metode PoB. Oseminšestdeset oseb pa je bilo v dveh kontrolnih skupinah, ki sta prebirali enako knjigo brez uporabe metode PoB. Ena kontrolna in ena eksperimentalna skupina sta imeli raziskavo zjutraj, drugi dve pa popoldne. Raziskava je potekala enkrat na teden (dva meseca) po petdeset minut. Oblikovali so tri instrumente, ki so preverjali tekočnost jezika, bralno razumevanje in odnos do raziskave. Za merjenje tekočnosti so študenti morali ob vsakem srečanju prvih pet minut brati knjigo brez poslušanja kasete. Po izteku časa so označili mesto, kjer so ostali, nato pa jim je raziskovalec izračunal število prebranih besed. Študenti so potem izpolnili tedensko preglednico, ki je vsebovala pregled števila prebranih besed v petih minutah. Po izračunu prebranih besed so vse skupine imele na voljo trideset minut prebiranja knjige. Bralno razumevanje so preverili z enim kvizom na teden. Kvizi so se nanašali na prebrano gradivo. Izvedeni so bili deset minut pred koncem tedenskega branja. Odnos do raziskave je bil preverjen z anketo ob koncu raziskave (Woodall, 2010).

Rezultati raziskave

Eksperimentalni skupini, ki sta PoB, sta presegle obe kontrolni skupini v vseh tedenskih kvizih. To pomeni, da je bilo razumevanje besedila teh študentov precej boljše od drugih. Rezultati preverjanja tekočnosti jezika niso pokazali določenega vzorca pri skupinah. Vse skupine so se iz tedna v teden razlikovale. Kar 90 % študentov je odgovorilo, da imajo radi metodo PoB, 85 % je bila knjiga všeč, 81 % je bila knjiga dovolj razumljiva, 83 % pa je menilo, da so se naučili nekaj novega iz knjige. 92 % študentov, ki so uporabljali metodo PoB, je odgovorilo, da jim je metoda pomagala pri razumevanju knjige, in 87 % jih je menilo, da jim je metoda pomagala izboljšati tekočnost branja (Woodall, 2010).

Ugotovitve raziskave

Ugotovljeno je bilo, da ima PoB v angleščini kot tujem jeziku pozitivne učinke na razumevanje. Študenti, ki so PoB, so močno presegle študente, ki so besedilo samo brali. Iz povsem kognitivnega vidika je možno, da ti bralci na osnovni ravni angleščine lahko namenijo več svojih proceduralnih zmogljivosti razumevanju, če jim ni treba istočasno dekodirati. Študenti, ki so menili, da jim je PoB izboljšalo tekočnost jezika, so tudi dosegli boljše rezultate na kvizu. To pomeni, da je izboljšana tekočnost vplivala na njihovo bralno razumevanje (Woodall, 2010).

2.5.16 Učinek štirih različnih metod na bralno razumevanje

Nenehno se pojavljajo nove tehnike in strategije izboljšanja razumevanja bralcev, ki imajo različne učinke na učence. Ta raziskava je preverjala učinke štirih metod (branje na glas, branje samemu sebi, tiho branje, PoB) na bralno razumevanje študentov iz univerze v Pensilvaniji (Holmes, 1985).

Namen raziskave

Namen te raziskave je bil ugotoviti, katera izmed štirih metod (branje na glas, branje samemu sebi, tiho branje, PoB) najbolj olajša odgovarjanje na vprašanja iz razumevanja oziroma pospeši bralno razumevanje (Holmes, 1985).

Potek raziskave

V raziskavi je sodelovalo osemindvajset študentov, ki so bili testirani individualno v devetdesetminutni učni uri. Vsak je dobil navodila, gradivo za branje, vprašalnike in prazen list za odgovarjanje. Vsak odlomek so lahko prebrali le enkrat. Za ugotavljanje učinkov različnih metod so bile uporabljene različne učilnice. V izbiro gradiva za branje je bilo vložene veliko truda, saj je bilo izbrano z upoštevanjem študentovih interesov in predznanja. Študenti so se zato spoznali s šestnajstimi možnimi zgodovinskimi temami besedil in jih uvrstili v lestvico glede na svoje znanje in interes. Glede na lestvico so raziskovalci izbrali štiri teme, ki so bile najprimernejše za študente. Vsako temo so sestavljali odlomki, ki so imeli skupno približno 700 besed. Za vsako temo sta bili pripravljene dve različici odlomkov. Prva različica je vsebovala besedilo na višji ravni, druga pa na nižji. Vprašanja iz razumevanja so bila odprtega tipa in so bila oblikovana posebej za vsak odlomek. Nanašala so se na razumevanje bistva teme, različnih podrobnosti v besedilu, sklepno in dobesedno primerjavo. Vsak odlomek je sestavljalo pet vprašanj različnega tipa (Holmes, 1985).

Pri testiranju glasnega branja občinstvu so študenti brali besedilo na glas drugemu študentu. Pri branju samemu sebi so sedeli v prazni učilnici in si na glas prebirali besedilo. Pri tihem branju so besedilo prebirali tiho. Pri PoB pa so poslušali besedilo, ki je bilo brano na glas, prek slušalk in predvajalnika ter sledili besedilu pred seboj. Po branju so lahko odgovarjali na vprašanja. Na koncu vseh prebranih in rešenih tem so morali študenti oceniti, kako dobro so se odrezali pri vseh štirih metodah. Naročeno jim je bilo, da pisno razložijo, zakaj tako menijo (Holmes, 1985).

Rezultati raziskave

Rezultati so pokazali, da so študenti imeli veliko boljše rezultate pri bralnem razumevanju pri branju samemu sebi in tihem branju kot pri glasnem branju občinstvu. Tiho branje se je izkazalo za boljšo metodo kot PoB. Med branjem samemu sebi in tihem branju ni prihajalo do statistično pomembnih razlik. Pri odgovarjanju na vse tipe vprašanj sta se za boljše izkazala tiho branje in glasno branje samemu sebi. Največ študentov je menilo, da jim je odgovarjanje najbolje šlo pri tihem branju, najmanj pa pri glasnem branju občinstvu (Holmes, 1985).

Ugotovitve raziskave

Raziskava je pokazala, da med različnimi metodami prihaja do velikih razlik. Med glasnim branjem samemu sebi in tihem branju ni prihajalo do pomembnih razlik, vendar sta se obe metodi izkazali za veliko boljši kot glasno branje občinstvu. Tiho branje se je celo izkazalo za boljšo metodo kot PoB. Glasno branje je najmanj primerna in učinkovita metoda, saj se bralci preveč osredotočajo na pravilno izgovorjavo in intonacijo, namesto da bi se osredotočili na razumevanje prebranega besedila. Največ študentov je menilo, da jim je odgovarjanje najbolje šlo pri tihem branju, saj so se tako lahko bolj posvetili razumevanju besedila. Zanimivo je, da so študenti odgovarjali, da jim PoB ni preveč všeč, saj se jim je zdelo težko osredotočiti se na poslušanje in branje hkrati. Veliko jih je trdilo, da je bil poslušan posnetek prepočasen, kar je zelo motilo njihovo koncentracijo. Pomembno je, da v razredu dobro premislimo, katera metoda je najustreznejša glede na cilj, ki ga moramo pri učencih doseči (Holmes, 1985).

2.5.17 Učinki obsežnega poslušanja na razvoj slušnih spretnosti pri tujem jeziku

Raziskava se osredotoča na učinke pri razvoju slušnih spretnosti v tujem jeziku prek obsežnega poslušanja avdio gradiv. V raziskavi so sodelovale tri skupine študentov, ki so urile svoje slušne spretnosti s pomočjo branja, PoB in poslušanja samega (Chang in Millett, 2013).

Namen raziskave

Namen raziskave je bil primerjati poslušanje, branje in PoB ter ugotoviti, katera metoda najbolj vpliva in dosega največji napredek pri razvoju slušnih spretnosti v tujem jeziku (Chang in Millett, 2013).

Potek raziskave

V raziskavi je sodelovalo 113 študentov ene izmed kitajskih univerz. Vsi so obiskovali pouk angleščine, ki je zajemal sto minut branja in sto minut poslušanja na teden. Študenti so bili razdeljeni v tri skupine. Prva skupina je uporabljala metodo branja. Ti študenti so prebirali gradivo brez poslušanja avdio gradiv in odgovarjali na vprašanja. Druga skupina je uporabljala metodo PoB, kjer so študenti najprej PoB, potem pa brez pomoči besedila odgovarjali na vprašanja. Tretja skupina je uporabljala metodo poslušanja, kjer so študenti samo poslušali besedilo in odgovarjali na vprašanja. Študente so pred samo raziskavo testirali, da so ugotovili, kakšne slušne spretnosti že imajo. V raziskavi so bila uporabljena tudi tri različna gradiva, ki so preverjala, ali lahko študenti naučeno znanje iz prejšnjih gradiv prenesejo na nova gradiva (Chang in Millett, 2013).

Rezultati raziskave

Rezultati so pokazali, da sta pri vsakem gradivu najbolj napredovali skupini, ki sta uporabljali metodo PoB in metodo poslušanja, najmanj pa so napredovali študenti, ki so besedila samo prebirali. Največji napredek je skupno dosegla skupina, ki je PoB. Glede na rezultate je jasno, da

ima največji učinek na razvoj slušnih spretnosti PoB, sledi mu metoda poslušanja. Najmanjši učinek na razvoj slušnih spretnosti ima prebiranje (Chang in Millett, 2013).

Ugotovitve raziskave

Raziskava nam je pokazala, da je pri učenju tujega jezika zelo pomembna metoda PoB, saj združuje poslušanje in branje hkrati ter znatno izboljšuje slušne spretnosti. Z uporabo te metode se znanje in spretnosti prenašajo tudi na druga gradiva. Za izboljšanje slušnih spretnosti je primerno tudi samo poslušanje, najmanj pa je učinkovito prebiranje besedil brez poslušanja. Ob tem se moramo zavedati, da so pri uporabi teh metod pomembne izkušnje in natančen načrt dela. Treba je tudi vedeti, da metoda ni vedno primerna za vse razrede in tudi ne za vse učence, ki so med seboj zelo različni (številne individualne razlike), zato moramo pred uporabo določene metode razred in učence dobro proučiti (Chang in Millett, 2013).

2.6 IZSLEDKI RAZISKAV POSLUŠANJA OB BRANJU

V raziskavah so bili ugotovljeni različni pozitivni učinki, ki jih ima metoda PoB na različne učence. Izsledki raziskav kažejo, da je spretnost pri združevanju branja in poslušanja vzpostavljena že zelo zgodaj in se izboljšuje skozi osnovno šolo. PoB pa postane bolj selektivno in ekonomično prek bralnih izkušenj (McMahon, 1983). Dokazano je, da metoda pozitivno vpliva na motivacijo učencev, ki sta se jim izboljšala tudi tekočnost branja in razumevanje (Schneeberg, 1977; Rasinski, 1990; Woodall, 2010).

Predmeti, kot so zgodovina, družboslovje, naravoslovje, matematika in literatura, pogosto zahtevajo od učencev, da pridobijo informacije in koncepte s pomočjo samostojnega branja, zato imajo dijaki s primanjkljaji na področju bralnega razumevanja težave in je zato manj verjetno, da so v šolskem okolju uspešni. Možnosti za prekinitev šolanja so za vse učence s primanjkljaji na področju pismenosti veliko večje kot za ostale učence (Carnine in Grossen, 1991; Shapiro, 1989). Učinkovite in uspešne metode, ki omogočajo tem dijakom pridobivati informacije iz besedil, jim lahko pomagajo uspeti pri mnogih predmetih (Skinner idr., 1998). Metoda PoB prinaša pozitivne učinke prav tem dijakom, za katere so značilni primanjkljaji pri branju. Njim se je s pomočjo PoB povečala raven bralnega razumevanja pri normalni hitrosti branja (Skinner idr., 1998). Spet druga raziskava je dokazala, da je PoB izboljšalo stopnjo razumevanja pri vseh dijakih s čustvenimi motnjami in primanjkljaji na bralnem področju (Skinner idr., 2005). Raziskave potrjujejo, da metoda PoB pri razumevanju besedila najbolj pomaga šibkim bralcem (Ortlieb in Verlaan, 2012; Biemiller in Shany, 1995; Hurk idr., 1991). Učenci zaznavajo različne oblike zaznavanja drugače. Dijakom so ne glede na njihovo raven zgodbe z metodo PoB zanimivejše, lažje, zdijo se jim krajše in jim bolj posvečajo pozornost. To je še posebej opazno pri šibkih bralcih. Eden izmed glavnih razlogov za to je, da se med PoB čutijo varne in bolj zaupajo v svoje sposobnosti (Chang, 2009). Številnim študentom je metoda PoB izboljšala besedišče in zapomnitev besed (Brown idr., 2008). Tudi količina in pogostost PoB prineseta dobre rezultate pri hitrosti branja in poznavanju besedišča. Več kot študenti berejo in vadijo doma, boljši je napredek. Raven bralnega gradiva nima vpliva na pridobitev znanja, bodisi v hitrosti branja ali poznavanja besedišča (Kano in Gobel, 2013).

Pri učenju tujega jezika je metoda PoB zelo pomembna, saj združuje poslušanje in branje hkrati ter znatno izboljšuje slušne zmožnosti. Z uporabo te metode se znanje in spretnosti prenašajo tudi na druga gradiva (Chang in Millett, 2013). Metoda pa je prav tako učinkovita pri starejših bralcih. Dve strategiji, ki povečujeta tekočnost branja otrok in mladostnikov, sta delovali tudi v študiji odraslih s primanjkljaji na področju bralnih zmožnosti. Ti dve strategiji sta PB in PoB. Obe strategiji sta okrepili tekočnost branja, vendar ni bila nobena učinkovitejša od druge (Winn idr., 2006).

Metoda PoB ima lahko notranjo težavo, da se govorjena beseda ne prekriva nujno z zapisano besedo. V treh raziskavah se metoda ni tako dobro izkazala. Morda sta bila hitrost predstavitve besedila in branje prehitra za bralce, ki niso mogli slediti besedilu. Vidni so bili le manjši napredki dejanskega razumevanja učencev (Reitsma, 1988; Schmitt idr., 2011; Holmes, 1985). Iz tega lahko zaključimo, da niso vse metode primerne za vse učence v razredu. Učitelji morajo biti zelo pozorni na to, katero metodo uporabijo in kako jo uporabijo. Pomembno pa je, da jim pri tem pomagajo še drugi delavci šole, na primer šolski psihologi, ki bolje določijo učinkovitost določenih postopkov za posameznega učenca (Schmitt idr., 2011).

Raziskave so torej pokazale, da je pri učenju tujega jezika metoda PoB zelo pomembna, saj združuje poslušanje in branje hkrati. Moramo pa se zavedati, da so pri uporabi te metode pomembne izkušnje in natančen načrt dela. Treba je tudi vedeti, da metoda ni vedno primerna za vse učence, zato moramo pred uporabo metode razred kot celoto in individualne učence dobro proučiti.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 OPREDELITEV PROBLEMA

Od učencev se že v prvem triletju pričakuje, da prebirajo različne vrste besedil z vedno večjo stopnjo samostojnosti. Namen tega je, da v tretjem triletju in pri nadaljnjem študiju berejo brez pomoči učitelja. Čeprav so učitelji nenehno izpostavljeni različnim novim metodam, kako izboljšati bralno razumevanje in bralno pismenost nasploh, so bile nekatere spregledane ali celo neuporabljene. PoB je ena izmed metod, ki se je izkazala za zelo uspešno pri različnih bralcih, še posebej pri šibkih (Ortlieb in Verlaan, 2012).

PoB je zelo učinkovita metoda, ki učencem prinaša različne pozitivne učinke. Učinki PoB so različni od učenca do učenca, obstaja pa več dejavnikov, ki lahko vplivajo na učinkovitost dejavnosti PoB. Stopnja govora in znanje branja sta dva takšna dejavnika. Še en takšen dejavnik je lahko jezik, ki se ga učimo, in tudi poznavanje vsebine (Winke, Gass in Sydorenko, 2013). Metoda je primerna tako za mlajše kot za starejše bralce. Na področju merjenja izboljšanja tekočnosti branja, razumevanja in dekodiranja besed pri PoB je bilo po svetu že opravljenih nekaj raziskav (Reitsma, 1988; Kano in Gobel, 2013; Rasinski, 1990; Winn idr., 2006; Skinner, Cooper in Cole, 1997; Skinner idr., 1998; Skinner in Shapiro, 1989), medtem ko v Sloveniji podobnih raziskav ni zaslediti. Avtorica tega dela v slovenski znanstveni literaturi ni našla na termin »Reading while listening«, zato je morala v pričujočem delu ob pomoči strokovnjakov jezikoslovcev ter didaktov tujih jezikov in slovenščine prevesti ta termin v slovenski jezik.

Večina tujih raziskav pa še vedno ni ugotovila vseh učinkov PoB na izboljšanje posameznih sestavin jezikovnih zmožnosti angleščine. To je bil razlog, da smo v raziskavi ugotavljali zaznave študentov in študentk tretjega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani o njihovem napredku pri posamezni jezikovni zmožnosti in njenih sestavinah in te primerjali z dosežki na testih znanja iz angleščine pri implementaciji metode PoB.

3.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Povezanost med dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ob implementaciji metode PoB

1. Kakšna je povezanost med dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ob implementaciji metode PoB?

Povezanost med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-tega ob implementaciji metode PoB

2. Kakšna je povezanost med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-tega ob implementaciji metode PoB?

Povezanost med dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-teh ob implementaciji metode PoB

3. Kakšna je povezanost med dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-teh ob implementaciji metode PoB?

Povezanost med skupnimi dosežki na testu znanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju znanja angleškega jezika pri uporabi metode PoB

4. Kakšna je povezanost med skupnimi dosežki na testu znanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju znanja angleškega jezika pri uporabi metode PoB?

Povezanost med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi spretnostmi tujejezikovne zmožnosti

5. Kakšna je povezanost med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi spretnostmi tujejezikovne zmožnosti?

3.3 RAZISKOVALNA METODA

Raziskovalni pristop empiričnega dela magistrskega dela je kvantitativen. V raziskavi je uporabljena kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

3.3.1 Vzorec raziskave

V raziskavi je sodelovalo dvaindevetdeset študentov in študentk tretjega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Način vzorčenja je priložnostni.

3.3.2 Opis pripomočkov za zbiranje podatkov

3.3.2.1 Portfolio

Pri implementaciji metode PoB je bila obvezna izdelava portfolia. Vsak študent je moral prebirati knjige ob poslušanju istega besedila vsaj trideset ur v semestru in sproti zapisovati dnevnik branja v portfolio. Priporočeno je bilo, da naj poslušajo vsak dan do dvajset minut. Knjigo so si lahko izbrali študenti sami, največkrat je šlo za romane. Slušni posnetek so prejeli od učitelja, nekateri pa tudi iz spleta. Izveden je bil tudi pregled sprotne individualnega (samostojnega) dela: ime knjige, katere strani so prebrali in koliko časa so določen dan poslušali.

3.3.2.2 Ustni test

Ustni test je potekal v parih. Zajemal je branje posameznih angleških besed in besednih zvez (ocenjevanje pravilnosti izgovorjave samoglasnikov, soglasnikov, soglasniških in samoglasniških sklopov glasov ter ocenjevanje pravilnosti naglaševanja posameznih besed) ter branje krajših angleških besedil v dvojicah (ocenjevanje izgovorjave posameznih glasov, strnjen govor; fonemični zapis).

3.3.2.3 Pisni test

Test je zajemal poslušanje besedil prek CD-predvajalnika in reševanje nalog slušnega razumevanja, ki so se nanašale na poslušano besedilo (obkroževanje pravilnega odgovora, vstavljanje besed, povezovanje trditev, dokončanje stavkov). Ocenjevanje je potekalo za vse študente pod enakimi pogoji (enake naloge, enak čas reševanja, enaka navodila), objektivnost vrednotenja testa pa so zagotavljale vnaprej pripravljene rešitve.

3.3.2.4 Anketni vprašalnik

Študenti so morali ob koncu uporabe metode PoB izpolniti anketni vprašalnik, ki se je nanašal na njihovo mnenje o izboljšanju različnih jezikovnih zmožnosti in njihovih sestavin (npr. slovnice in besedišča). Vprašalnik sestavlja osem vprašanj. Prvo, drugo, peto in šesto vprašanje so vprašanja zaprtega tipa, tretje, četrto, sedmo in osmo vprašanje pa vprašanja odprtega tipa. Vprašanja so se nanašala na uporabo metode PoB pred izvedeno raziskavo, izboljšanje bralnih zmožnosti, izgovorjave in intonacije, slušnih spretnosti, tekočnosti branja in besedišča z uporabo metode PoB, napredek na drugih področjih po uporabi metode, izboljšanje znanja angleškega jezika z uporabo metode PoB, vir in stopnjo zanimivosti gradiva in na predloge o izboljšanju metode PoB. Odgovori

objektivnega tipa so bili kvantitativno analizirani, odgovori odprtega tipa pa kodirani in kasneje primerjani primerjani z dosežki na testu znanja.

3.3.3 Opis postopka zbiranja podatkov

Pred zbiranjem podatkov so bili študenti seznanjeni s potekom uporabe metode PoB in nalogami, ki so bile del izvajanja metode (naloge iz PoB, ustni in pisni test ter anketa). Metoda je bila izvedena na začetku šolskega leta 2013 na vzorcu dvaindevetdesetih študentov in študentk tretjega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Študenti so sodelovali pri uporabi metode PoB, hkrati pa so v okviru samostojnega dela poslušali ob branju različna bralna gradiva in izpolnjevali portfolio, ki je služil kot dnevnik branja. Na koncu uporabe metode PoB so imeli ustni in pisni test, ki je preverjal njihovo znanje pri posameznih elementih tujejezikovne zmožnosti. Anketa je bila izvedena pri vseh študentih januarja 2014. Študenti so rešili anketni vprašalnik med učnimi urami didaktike angleščine. Dosežene rezultate na testih znanja smo primerjali z odgovori iz anketnih vprašalnikov.

3.3.4 Opis postopka obdelave podatkov

Pridobljene podatke sem vnesla in jih statistično obdelala v programu SPSS 20.0. Za prikaz povprečnih rezultatov in standardnega odklona sem uporabila deskriptivne statistične postopke, za ugotavljanje povezanosti pa ustrezen korelacijski koeficient.

3.4 REZULTATI Z RAZLAGO

V nadaljevanju magistrskega dela bodo predstavljeni rezultati raziskovalnih vprašanj. Zaradi lažje preglednosti bodo rezultati obravnavani v več sklopih. V prvem sklopu bo predstavljena (1) povezanost med dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ob implementaciji metode PoB, v drugem (2) povezanost med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-tega ob implementaciji metode PoB, v tretjem (3) povezanost med dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-teh ob implementaciji metode PoB, v četrtem (4) povezanost med skupnimi dosežki na testu znanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju znanja angleškega jezika pri uporabi metode PoB ter v zadnjem sklopu (5) povezanost med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi jezikovnimi zmožnostmi v angleščini.

3.4.1 Povezanost med dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ob implementaciji metode PoB

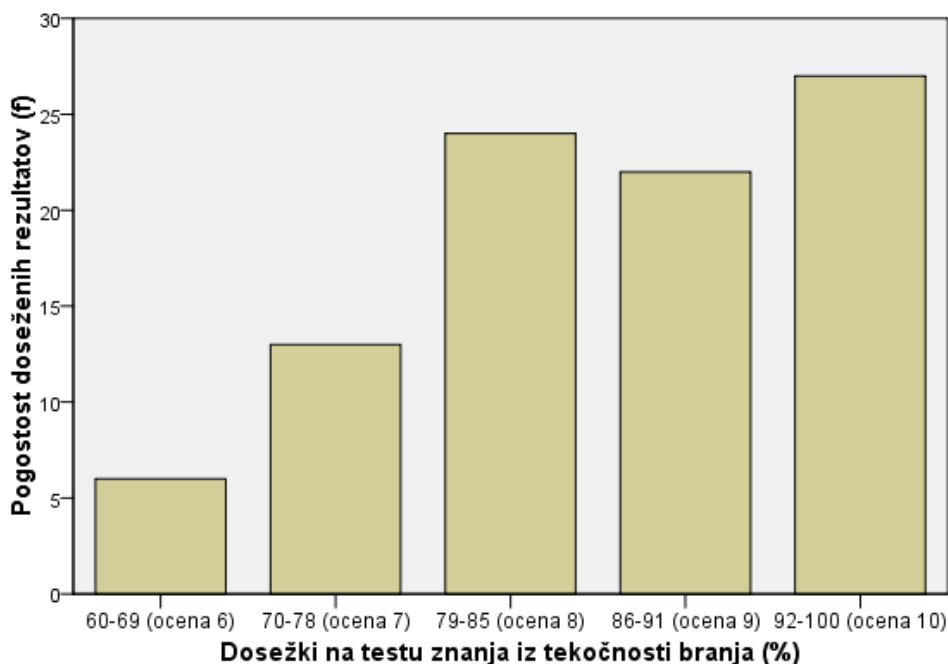
Dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja

Prvo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na dosežke na testu znanja iz tekočnosti branja v angleškem jeziku pri uporabi metode PoB.

Test znanja je rešilo vseh 92 študentov. Najnižji rezultati so se gibali v razponu 60–69 % (ocena 6), najvišji pa v razponu 92–100 % (ocena 10). V grafu 1 so predstavljeni doseženi rezultati iz tekočnosti branja na testu znanja. Rezultati so prikazani v doseženih odstotkih na testu.

Pri vseh nalogah na testu znanja je bila uporabljena naslednja ocenjevalna lestvica za lažjo analizo pridobljenih rezultatov:

Dosežen rezultat v %	Ocena
92–100	10 (odlično)
86–92	9 (prav dobro)
79–85	8 (prav dobro)
70–78	7 (dobro)
60–69	6 (zadostno)
0–59	5 (nezadostno)



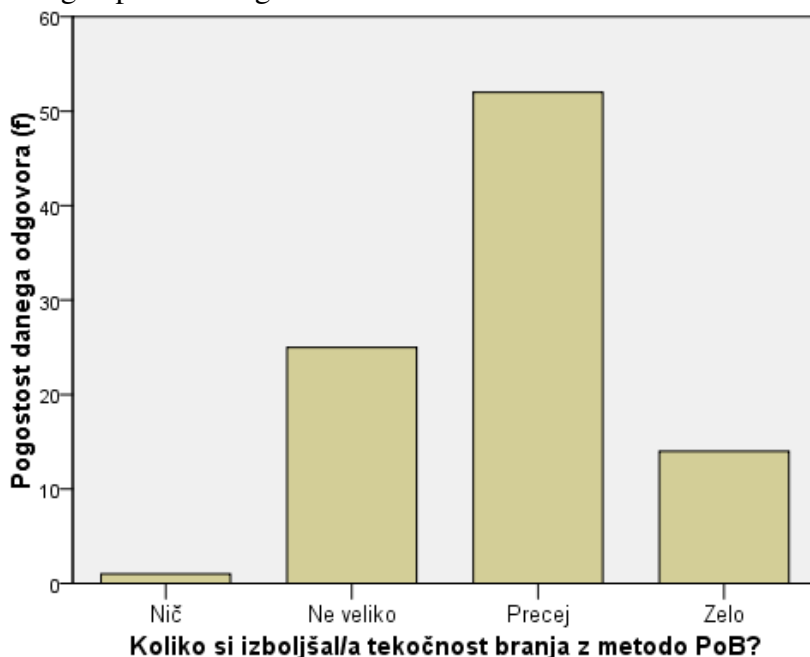
Graf 1: Dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja

Kot je razvidno iz grafa 1, je večina študentov dosegla rezultat v razponu 79–100 % (skupaj 73 študentov od 92). Največ (27) študentov je na testu znanja doseglo rezultat 92–100 % (ocena 10). Najmanj (6) študentov pa je doseglo rezultat 60–69 % (ocena 6). Povprečna ocena na tem testu znanja je 8,55. Večina študentov je bila na testu (zelo) uspešna.

Zaznava študentov glede izboljšanja tekočnosti branja ob implementaciji metode PoB

Za raziskovalne namene magistrskega dela je pomembno analizirati tudi zaznave študentov glede izboljšanja tekočnosti branja ob uporabi metode PoB v angleškem jeziku.

Na anketno vprašanje je odgovorilo vseh 92 študentov. V grafu 2 so predstavljene ugotovitve iz uporabljenega anketnega vprašalnika glede zaznav študentov.



Graf 2: Izboljšanje tekočnosti branja z metodo PoB

Kot je razvidno iz grafa 2, največ (52) študentov meni, da so si z uporabo metode PoB precej izboljšali tekočnost branja. To število predstavlja kar 56,5 % vseh študentov. 14 (15,2 %) študentov meni, da so si z metodo zelo izboljšali tekočnost branja. 25 (27,2 %) študentov meni, da si z metodo niso veliko izboljšali tekočnosti branja. Samo 1 študent pa je bil mnenja, da se njegova tekočnost branja ni izboljšala. Kar 66 (71,7 %) študentov torej meni, da so si izboljšali tekočnost branja.

Povezanost med dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ob implementaciji metode PoB

V nadaljevanju nas je zanimala povezanost med dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja in zaznavo študentov o njihovem lastnem izboljšanju tekočnosti branja ob uporabi metode PoB. V preglednici 1 so rezultati podrobneje predstavljeni.

Tabela 1: Primerjava povezanosti med dosežki študentov na testu znanja iz tekočnosti branja in njihovo zaznavo glede njenega izboljšanja

			Dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja v %					Skupaj
			92–100	86–91	79–85	70–78	60–69	
Koliko si izboljšal/-a tekočnost branja z metodo PoB?	Zelo	Število (N)	5	5	2	0	2	14
		% znotraj zaznav	35,7	35,7	14,3	0,0	14,3	100,0
		% skupaj	5,4	5,4	2,2	0,0	2,2	15,2
	Precej	Število (N)	13	11	13	11	4	52
		% znotraj zaznav	25,0	21,2	25,0	21,2	7,7	100,0
		% skupaj	14,1	12,0	14,1	12,0	4,3	56,5
	Ne veliko	Število (N)	9	5	9	2	0	25
		% znotraj zaznav	36,0	20,0	36,0	8,0	0,0	100,0
		% skupaj	9,8	5,4	9,8	2,2	0,0	27,2
	Nič	Število (N)	0	1	0	0	0	1
		% znotraj zaznav	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
		% skupaj	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	1,1
Skupaj		Število (N)	27	22	24	13	6	92
		% znotraj zaznav	29,3	23,9	26,1	14,1	6,5	100,0
		% skupaj	29,3	23,9	26,1	14,1	6,5	100,0

Iz preglednice 1 je razvidno, da so študenti, ki so trdili, da se jim je tekočnost branja z metodo PoB zelo izboljšala, na testu znanja dosegli dobre rezultate. Kar 12 od 14 študentov je doseglo rezultat 79–100 %. Študenti (N = 52), ki so menili, da se jim je tekočnost branja precej izboljšala, so na testu znanja dosegli različne rezultate. 37 študentov je doseglo rezultat 79–100 %, ostalih 15 pa se jih je na testu znanja slabše odrezalo. Zanimivi so rezultati študentov (N = 25), ki so menili, da si z metodo PoB niso veliko izboljšali tekočnosti branja, saj so vsi, razen dveh, dosegli dobre rezultate na testu znanja. Prav tako je študent, ki je menil, da se sploh ni izboljšal, na testu znanja dosegel rezultat 86–91 % (ocena 9).

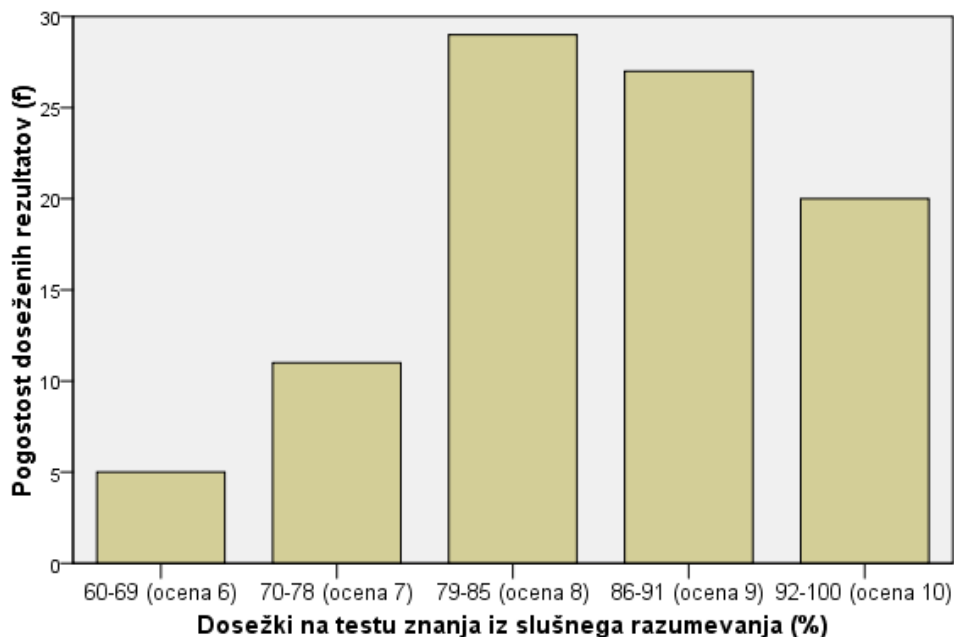
Korelacijske študije so pokazale, da med izmerjenimi dosežki študentov na testu znanja iz tekočnosti branja in njihovo zaznavo glede njenega izboljšanja ni statistično pomembne povezave ($r = 0,06$).

3.4.2 Povezanost med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-tega ob implementaciji metode PoB

Dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja

Drugo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na dosežke na testu znanja iz slušnega razumevanja v angleškem jeziku pri uporabi metode PoB.

Test znanja je rešilo vseh 92 študentov. Najnižji rezultati so se gibali v razponu 60–69 % (ocena 6), najvišji pa v razponu 92–100 % (ocena 10). V grafu 3 so predstavljeni doseženi rezultati na testu znanja iz slušnega razumevanja. Rezultati so prikazani v doseženih odstotkih na testu.



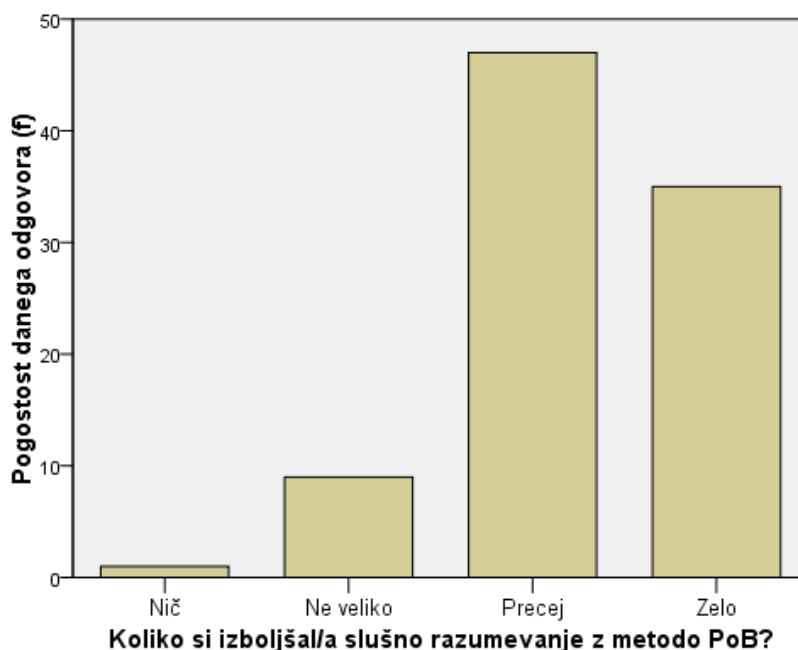
Graf 3: Dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja

Iz grafa 3 je razvidno, da je na testu znanja iz slušnega razumevanja največ (29) študentov doseglo rezultat 79–85 % (ocena 8), kar predstavlja 31,5 % vseh študentov. Sledi jim 27 študentov, ki so dosegli rezultat 86–91 % (ocena 9). 20 študentov je doseglo rezultat 92–100 % (ocena 10), 11 pa rezultat 70–78 % (ocena 7). Najmanj (5) študentov je na testu znanja doseglo rezultat 60–69 % (ocena 6). Povprečna ocena študentov je 8,5.

Zaznava študentov glede izboljšanja slušnega razumevanja ob implementaciji metode PoB

Pomembno je analizirati tudi zaznave študentov glede izboljšanja slušnega razumevanja pri uporabi metode PoB v angleškem jeziku.

Na anketno vprašanje je odgovorilo vseh 92 študentov. V grafu 4 so predstavljene ugotovitve iz uporabljenega anketnega vprašalnika glede zaznav študentov.



Graf 4: Izboljšanje slušnega razumevanja z metodo PoB

Iz grafa 4 je razvidno, da več kot polovica (47) študentov meni, da se jim je z metodo PoB precej izboljšalo slušno razumevanje. 35 (38 %) študentom se zdi, da se jim je slušno razumevanje zelo izboljšalo. Kar 82 (89,1 %) študentov meni, da so si izboljšali slušne zmožnosti. Samo 1 študent je mnenja, da se mu slušno razumevanje ni izboljšalo.

Povezanost med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-tega ob implementaciji metode PoB

Pomembno je primerjati povezanost med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ob implementaciji metode PoB. V preglednici 2 so rezultati podrobneje predstavljeni.

Tabela 2: Primerjava povezanosti med dosežki študentov na testu znanja iz slušnega razumevanja in njihovo zaznavo glede njegovega izboljšanja

			Dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja (%)					Skupaj
			92–100	86–91	79–85	70–78	60–69	
Koliko si izboljšal/-a slušno razumevanje z metodo poslušanje ob branju?	Zelo	Število (N)	8	9	10	6	2	35
		% znotraj zaznav	22,9	25,7	28,6	17,1	5,7	100,0
		% skupaj	8,7	9,8	10,9	6,5	2,2	38,0
	Precej	Število (N)	10	13	16	5	3	47
		% znotraj zaznav	21,3	27,7	34,0	10,6	6,4	100,0
		% skupaj	10,9	14,1	17,4	5,4	3,3	51,1
	Ne veliko	Število (N)	2	5	2	0	0	9
		% znotraj zaznav	22,2	55,6	22,2	0,0	0,0	100,0

		% skupaj	2,2	5,4	2,2	0,0	0,0	9,8
	Nič	Število (N)	0	0	1	0	0	1
		% znotraj zaznav	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0
		% skupaj	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0	1,1
Skupaj		Število (N)	20	27	29	11	5	92
		% znotraj zaznav	21,7	29,3	31,5	12,0	5,4	100,0
		% skupaj	21,7	29,3	31,5	12,0	5,4	100,0

Kot je razvidno iz preglednice 2, so študenti, ki so trdili, da se jim je slušno razumevanje z metodo PoB zelo izboljšalo, na testu znanja dosegli dobre rezultate. Kar 27 od 35 študentov je doseglo rezultat 79–100 %. Študenti (N = 47), ki so menili, da se jim je slušno razumevanje precej izboljšalo, so tudi na testu znanja dosegli dobre rezultate. 39 študentov je doseglo rezultat 79–100 %, ostalih 8 pa je na testu znanja doseglo slabše rezultate. Zanimanja vredni so rezultati študentov (N = 9), ki so menili, da si z metodo PoB niso veliko izboljšali slušnega razumevanja, saj so vsi dosegli dobre rezultate na testu znanja.

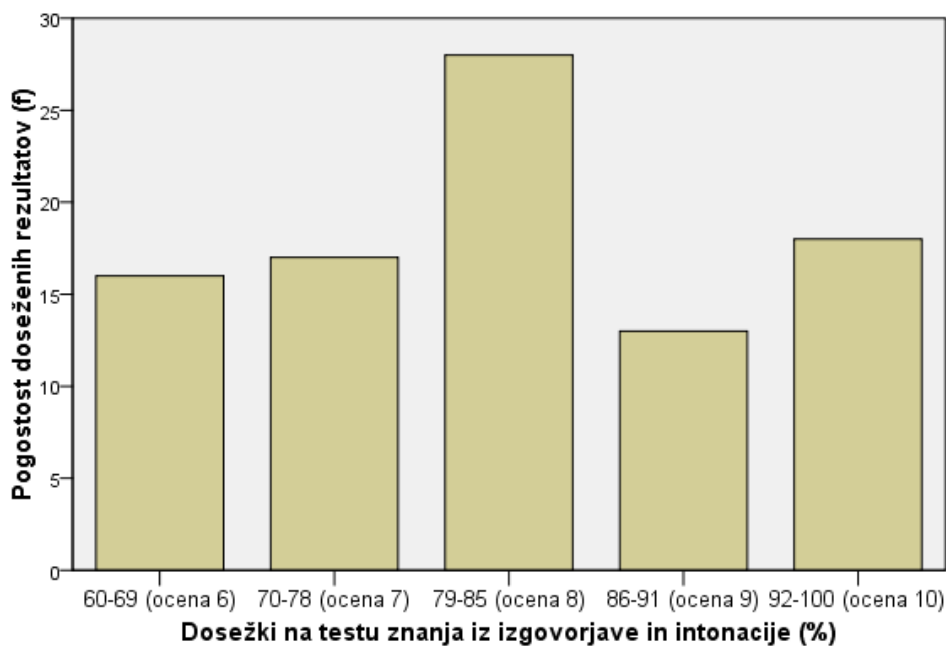
Rezultati korelacijske analize so pokazali, da med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-tega ni statistično pomembnih povezav. Pearsonov korelacijski koeficient znaša 0,09.

3.4.3 Povezanost med dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-teh ob implementaciji metode PoB

Dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije

Tretje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na dosežke na testu znanja iz izgovorjave in intonacije v angleškem jeziku pri uporabi metode PoB.

Test znanja je rešilo vseh 92 študentov. Najnižji rezultati so se gibali v razponu 60–69 % (ocena 6), najvišji pa v razponu 92–100 % (ocena 10). V grafu 5 so predstavljeni doseženi rezultati na testu znanja iz slušnega razumevanja. Rezultati so prikazani v doseženih odstotkih na testu.



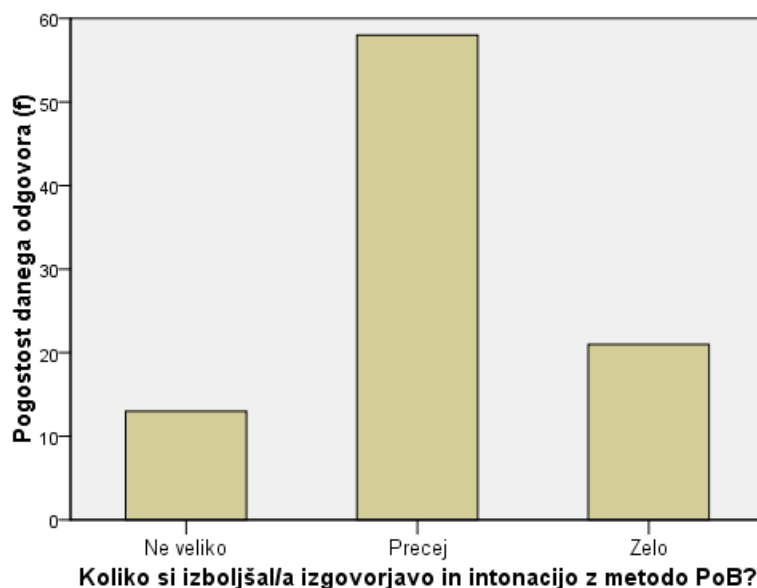
Graf 5: Dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije

Kot lahko razberemo iz grafa 5, so imeli v primerjavi s prejšnjima dosežkoma študenti tukaj več težav. Največ študentov ($N = 28$) je doseglo rezultat 79–85 % (ocena 8), kar predstavlja 30,4 % vseh študentov. Ostali rezultati so si med seboj precej podobni. 18 študentov je doseglo rezultat 92–100 % (ocena 10), 17 študentov rezultat 70–78 % (ocena 7) in 16 študentov rezultat 60–69 % (ocena 6). Najmanj študentov ($N = 13$) je doseglo rezultat 86–91 % (ocena 9). Povprečna dosežena ocena je 8,00.

Zaznava študentov glede izboljšanja izgovorjave in intonacije ob implementaciji metode PoB

Za raziskavo te naloge je pomembna tudi primerjava zaznav študentov glede izboljšanja izgovorjave in intonacije pri uporabi metode PoB v angleškem jeziku.

Na anketno vprašanje je odgovorilo vseh 92 študentov. V grafu 6 so predstavljene ugotovitve iz uporabljenega anketnega vprašalnika glede zaznav študentov.



Graf 6: Izboljšanje izgovorjave in intonacije z metodo PoB

Iz grafa 6 lahko razberemo, da več kot polovica študentov ($N = 58$) meni, da so si z metodo PoB precej izboljšali izgovorjavo in intonacijo pri angleškem jeziku. 21 študentov je mnenja, da so si intonacijo in izgovorjavo zelo izboljšali, najmanj ($N = 13$) pa jih meni, da si intonacije in izgovorjave niso veliko izboljšali. Skupaj kar 79 študentov (85,8 %) meni, da so si izboljšali izgovorjavo in intonacijo.

Povezanost med dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-teh ob implementaciji metode PoB

Zanimala nas tudi primerjava povezanosti med dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-teh ob implementaciji metode PoB. V preglednici 3 so rezultati podrobneje predstavljeni.

Tabela 3: Primerjava povezanosti med dosežki študentov na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter njihovo zaznavo glede njunega izboljšanja

			Dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije					Skupaj
			(%)					
			92–100	86–91	79–85	70–78	60–69	
Koliko si izboljšal/-a izgovorjavo in intonacijo z metodo PoB?	Zelo	Število (N)	7	4	2	2	6	21
		% znotraj zaznav	33,3	19,0	9,5	9,5	28,6	100,0
		% skupaj	7,6	4,3	2,2	2,2	6,5	22,8
	Precej	Število (N)	10	9	21	11	7	58
		% znotraj zaznav	17,2	15,5	36,2	19,0	12,1	100,0
		% skupaj	10,9	9,8	22,8	12,0	7,6	63,0
	Ne veliko	Število (N)	1	0	5	4	3	13
		% znotraj zaznav	7,7	0,0	38,5	30,8	23,1	100,0
		% skupaj	1,1	0,0	5,4	4,3	3,3	14,1
Skupaj		Število (N)	18	13	28	17	16	92
		% znotraj zaznav	19,6	14,1	30,4	18,5	17,4	100,0
		% skupaj	19,6	14,1	30,4	18,5	17,4	100,0

Iz preglednice 3 lahko razberemo, da so si rezultati med seboj zelo različni. Večina študentov se je pri tej zaznavi močno razlikovala. Od študentov ($N = 21$), ki so trdili, da sta se jim izgovorjavo in intonacija z uporabo metode PoB zelo izboljšali, je na testu znanja samo 11 študentov doseglo dobre rezultate (oceni 9 in 10). Kar 18 od 58 študentov, ki so menili, da so se precej izboljšali, je doseglo slabši rezultat, in sicer 60–78 % (oceni 6 in 7). Študenti ($N = 13$), ki so menili, da se jim izgovorjavo in intonacija nista veliko izboljšali, so na testu znanja tudi dosegli slabše rezultate.

Rezultati raziskave so med primerjavo povezanosti med dosežki študentov na testu iz izgovorjave in intonacije ter njihovo zaznavo glede njunega izboljšanja pokazali statistično pomembno povezanost. Pearsonov koeficient med spremenljivkama znaša $-0,18$, kar pomeni, da je povezanost negativna, statistično pomembna in neznatna. Moč povezanosti pa je zelo šibka in že na meji zanemarljive. Glede na rezultate korelacijske analize sklepamo, da posamezna zaznava študenta

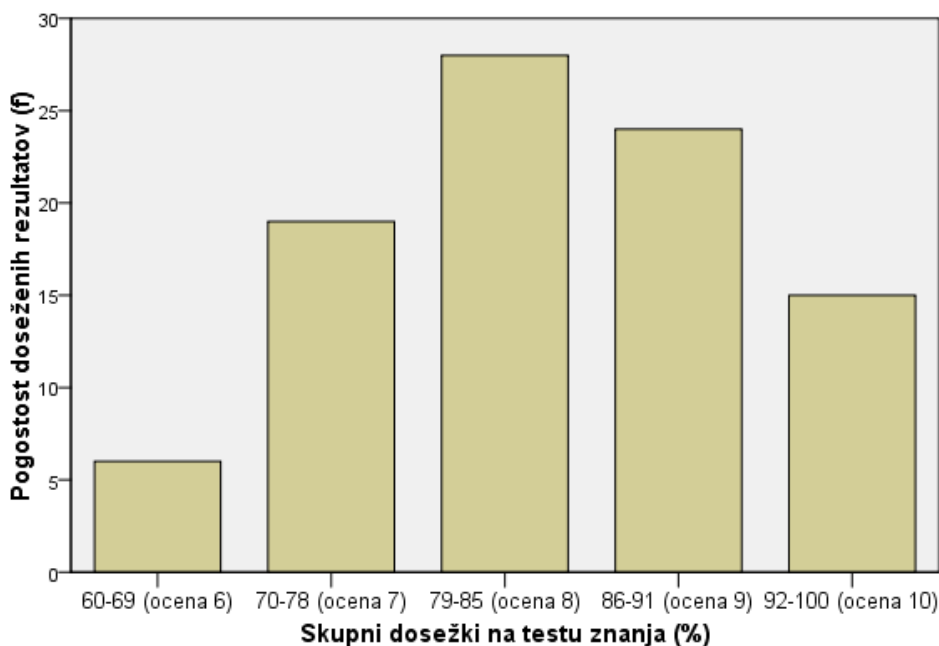
glede njegovega izboljšanja izgovorjave in intonacije nima vpliva na njegov dosežek na testu znanja.

3.4.4 Povezanost med skupnimi dosežki na testu znanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju znanja angleškega jezika pri uporabi metode PoB

Skupni dosežki na testu znanja

Četrto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na skupne dosežke študentov na testu znanja iz angleškega jezika pri uporabi metode PoB.

Test znanja je rešilo vseh 92 študentov. Najnižji rezultati so se gibali v razponu 60–69 % (ocena 6), najvišji pa v razponu 92–100 % (ocena 10). V grafu 7 so predstavljeni skupni doseženi rezultati na testu znanja. Rezultati so prikazani v doseženih odstotkih na testu.



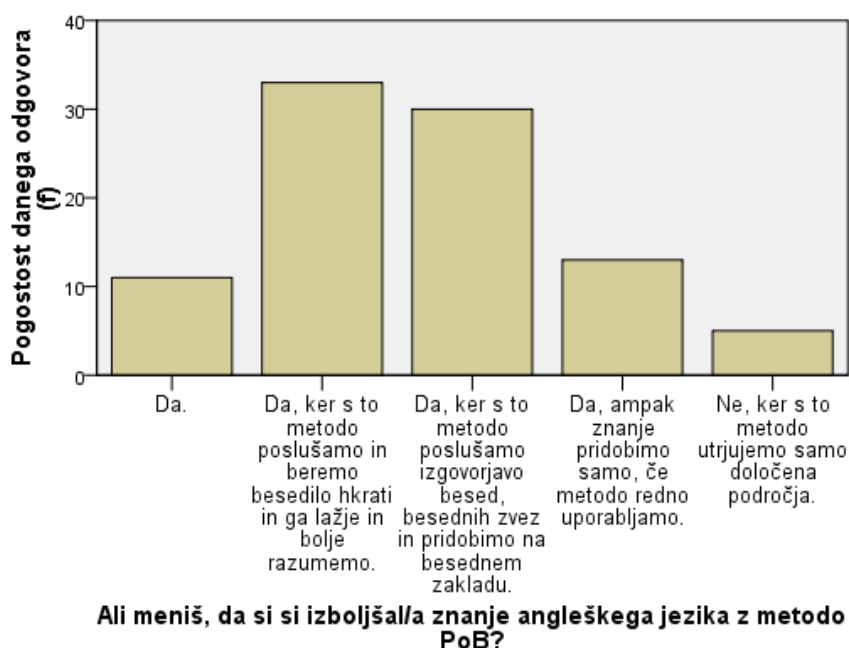
Graf 7: Skupni dosežki na testu znanja

Kot lahko razberemo iz grafa, je največ študentov ($N = 28$) skupno doseglo rezultat 79–85 % (ocena 8). To predstavlja 30,4 % vseh študentov. Tesno jim sledijo študenti ($N = 24$), ki so dosegli rezultat 86–91 % (ocena 9). 19 študentov je doseglo rezultat 70–78 % (ocena 7), 15 pa rezultat 92–100 % (ocena 10). Najmanj študentov ($N = 6$) je doseglo rezultat 60–69 % (ocena 6). Večina skupnih dosežkov se torej giblje v razponu 70–91 %. Povprečna dosežena ocena je 8,25.

Zaznava glede izboljšanja znanja angleškega jezika pri uporabi metode PoB

V okviru raziskovalnega vprašanja je treba analizirati tudi zaznave študentov glede izboljšanja znanja angleškega jezika pri uporabi metode PoB.

Na anketno vprašanje je odgovorilo vseh 92 študentov. Vprašanje je bilo odprtega tipa, zato smo dobili različne odgovore, ki smo jih razvrstili v pet kategorij. V grafu 8 so predstavljene ugotovitve iz uporabljenega anketnega vprašalnika glede zaznav študentov.



Graf 8: Izboljšanje znanja angleškega jezika z metodo PoB

Iz grafa 8 lahko razberemo, da največ študentov ($N = 33$) meni, da so si z metodo PoB izboljšali znanje angleškega jezika, ker so s to metodo hkrati poslušali in brali besedilo ter ga zato lažje razumeli. Sledijo jim študenti ($N = 30$), ki so menili, da so si izboljšali znanje angleškega jezika, ker so s to metodo poslušali izgovorjavo besed in besednih zvez, jo s tem izboljšali in pridobili tudi na besednem zakladu. 11 študentov je na vprašanje odgovorilo samo z *da*, 13 pa jih je mnenja, da so si znanje izboljšali in da ga lahko pridobimo samo, če metodo PoB redno uporabljamo. Samo 5 študentov je menilo, da si s to metodo ne moremo izboljšati znanja angleškega jezika, ker z njo utrjujemo samo določene stvari. Skupaj kar 87 študentov (94,6 %) meni, da so si izboljšali znanje angleškega jezika z metodo PoB.

Povezanost med skupnimi dosežki na testu znanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju znanja angleškega jezika pri uporabi metode PoB

Pomembno je tudi primerjati povezanost med skupnimi dosežki študentov na testu znanja iz angleškega jezika ter njihovo zaznavo glede izboljšanja le-tega ob implementaciji metode PoB. V preglednici 4 so rezultati podrobneje predstavljeni.

Tabela 4: Povezanost med skupnimi dosežki študentov na testu znanja iz angleškega jezika ter njihovo zaznavo glede njegovega izboljšanja

			Skupni dosežki na testih znanja (%)					Skupaj
			92–100	86–91	79–85	70–78	60–69	
Ali meniš, da si si izboljšal/-a znanje angleškega jezika z metodo PoB?	Da.	Število (N)	2	2	6	1	0	11
		% znotraj zaznav	18,2	18,2	54,5	9,1	0,0	100,0
		% skupaj	2,2	2,2	6,5	1,1	0,0	12,0
	Da, ker s to metodo poslušamo in beremo besedilo hkrati ter ga	Število (N)	2	9	10	6	6	33
		% znotraj zaznav	6,1	27,3	30,3	18,2	18,2	100,0
		% skupaj	2,2	9,8	10,9	6,5	6,5	35,9

	lažje in bolje razumemo.							
	Da, ker s to metodo poslušamo izgovorjavo besed in besednih zvez in pridobimo na besednem zakladu.	Število (N)	9	6	7	8	0	30
		% znotraj zaznav	30,0	20,0	23,3	26,7	0,0	100,0
		% skupaj	9,8	6,5	7,6	8,7	0,0	32,6
	Da, ampak znanje pridobimo samo, če metodo redno uporabljamo.	Število (N)	1	5	4	3	0	13
		% znotraj zaznav	7,7	38,5	30,8	23,1	0,0	100,0
		% skupaj	1,1	5,4	4,3	3,3	0,0	14,1
	Ne, ker s to metodo utrjujemo samo določene stvari.	Število (N)	1	2	1	1	0	5
		% znotraj zaznav	20,0	40,0	20,0	20,0	0,0	100,0
		% skupaj	1,1	2,2	1,1	1,1	0,0	5,4
Skupaj	Število (N)	15	24	28	19	6	92	
	% znotraj zaznav	16,3	26,1	30,4	20,7	6,5	100,0	
	% skupaj	16,3	26,1	30,4	20,7	6,5	100,0	

Kot lahko razberemo iz preglednice 4, je 10 od 11 študentov, ki so na anketno vprašanje odgovorili z *da*, sklepalo, da so si izboljšali znanje angleškega jezika in so tudi dosegli dobre rezultate. Prav tako je tudi pri ostalih trditvah večina študentov, ki je sklepala, da se jim je znanje iz različnih razlogov izboljšalo, dosegla dobre rezultate na testu znanja. Presenetljivo je, da so skoraj vsi študenti ($N = 4$), ki so menili, da se njihovo znanje ni izboljšalo, dosegli dobre rezultate (ocene 8, 9 in 10). Od vseh študentov ($N = 87$), ki so menili, da se jim je znanje angleškega jezika izboljšalo, jih je samo 24 doseglo slabši končni rezultat (oceni 6 in 7).

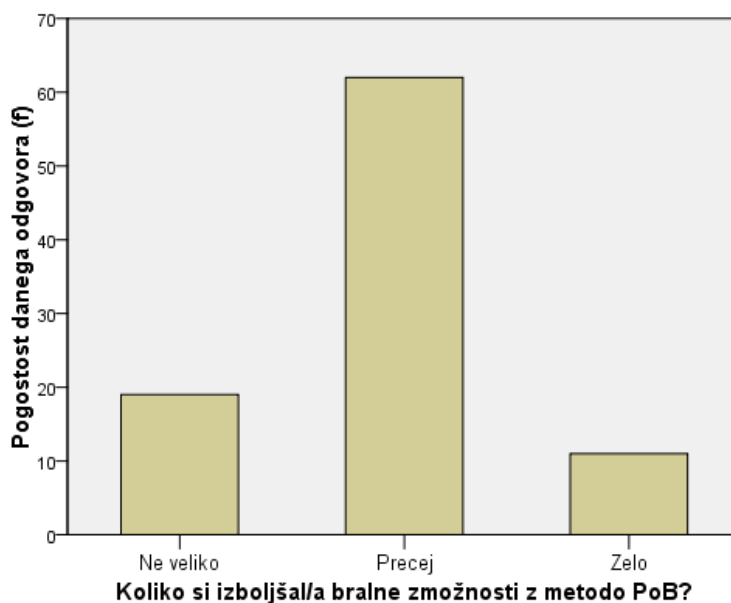
Rezultati korelacijske analize so pokazali, da med skupnimi dosežki študentov na testu znanja iz angleškega jezika ter njihovo zaznavo glede njegovega izboljšanja ni statistično pomembnih povezav. Pearsonov korelacijski koeficient znaša 0,12.

3.4.5 Povezanost med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi spretnostmi tujejezikovne zmožnosti

Zaznave študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti

Zadnje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na zaznave študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti v angleškem jeziku pri uporabi metode PoB.

Na anketno vprašanje je odgovorilo vseh 92 študentov. V grafu 9 so predstavljene ugotovitve iz uporabljenega anketnega vprašalnika glede zaznav študentov.

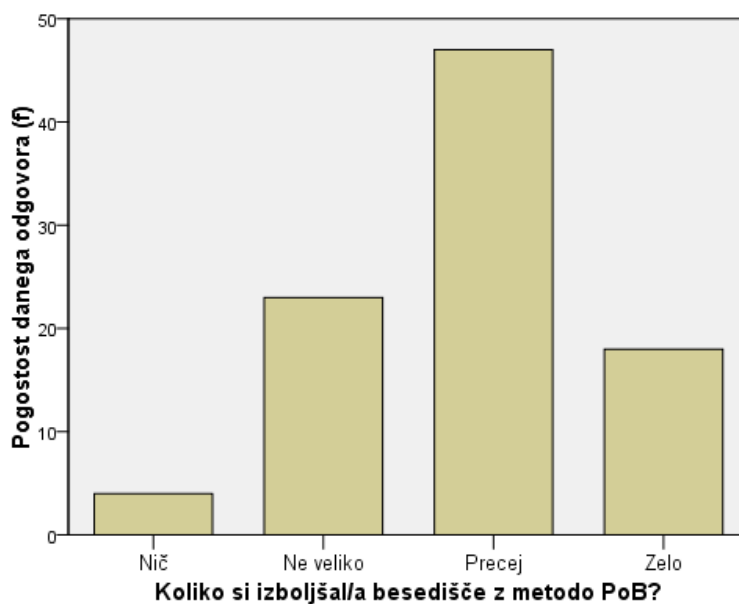


Graf 9: Izboljšanje bralnih zmožnosti z metodo PoB

Kot je razvidno iz grafa 9, največ študentov ($N = 62$) meni, da so si precej izboljšali bralne zmožnosti z metodo PoB. To predstavlja kar 67,4 % vseh študentov. Najmanj ($N = 11$) jih je mnenja, da so si zelo izboljšali bralne zmožnosti. 19 študentov (20,7 %) meni, da si niso veliko izboljšali bralnih zmožnosti. Skupaj kar 73 študentov (79,4 %) meni, da so si izboljšali bralne zmožnosti z metodo PoB.

Preostale spretnosti tujejezikovne zmožnosti

Raziskati je treba vse preostale spretnosti tujejezikovne zmožnosti, ki smo jih merili v pričujoči raziskavi. To so tekočnost branja (graf 1), slušno razumevanje (graf 3), izgovorjava in intonacija (graf 6) ter besedišče. Ker so ostale spretnosti že raziskane, bodo v grafu 10 predstavljene ugotovitve v zvezi z zaznavami študentov o besedišču iz uporabljenega anketnega vprašanja.



Graf 10: Izboljšanje besedišča z metodo PoB

Glede na graf 10 je največ študentov (N = 48) mnenja, da so si precej izboljšali besedišče z metodo PoB. To predstavlja 52,2 % vseh študentov. 21 študentov (22, 8 %) meni, da so si zelo izboljšali besedišče, 22 (23, 9) pa, da si ga niso izboljšali veliko. Samo 1 študent meni, da si besedišča ni izboljšal. Skupaj kar 69 študentov (75 %) meni, da so si besedišče z metodo PoB izboljšali.

Povezanost med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi spretnostmi tujejezikovne zmožnosti

Za raziskovalne namene tega magistrskega dela je treba raziskati tudi povezanost med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi spretnostmi tujejezikovne zmožnosti. V preglednici 5 so predstavljene ugotovitve glede zaznav študentov iz posameznih anketnih vprašanj.

Tabela 5: Ugotovitve glede povezanosti med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi spretnostmi tujejezikovne zmožnosti

Izboljšanje bralnih zmožnosti	Pogostost danih odgovorov (f)	Pogostost danih odgovorov v %
Zelo	11	12,0
Precej	62	67,4
Ne veliko	19	20,7
Nič	0	0,0
Skupaj	92	100,0
Izboljšanje tekočnosti branja	Pogostost danih odgovorov (f)	Pogostost danih odgovorov v %
Zelo	14	15,2
Precej	52	56,5
Ne veliko	25	27,2
Nič	1	1,1
Skupaj	92	100,0
Izboljšanje slušnega razumevanja	Pogostost danih odgovorov (f)	Pogostost danih odgovorov v %
Zelo	35	38,0
Precej	47	51,1
Ne veliko	9	9,8
Nič	1	1,1
Skupaj	92	100,0
Izboljšanje izgovorjave in intonacije	Pogostost danih odgovorov (f)	Pogostost danih odgovorov v %
Zelo	21	22,8
Precej	58	63,0
Ne veliko	13	14,1
Nič	0	0,0
Skupaj	92	100,0
Izboljšanje besedišča	Pogostost danih odgovorov (f)	Pogostost danih odgovorov v %
Zelo	21	22,8
Precej	48	52,2
Ne veliko	22	23,9
Nič	1	1,1
Skupaj	92	100,0

Iz preglednice 5 je razvidno, da je približno enako število študentov menilo, da so se jim z metodo PoB zelo izboljšale bralne zmožnosti (12,0 %) in tekočnost branja (15,2 %). V okviru vseh spretnosti tujejezikovne zmožnosti je vedno več kot polovica študentov pri vsaki zmožnosti odgovorila, da so se precej izboljšali. Največ študentov je to trdilo za bralne zmožnosti (67,4 %), najmanj pa za slušno razumevanje (51,1 %). Skoraj enako število študentov je trdilo, da se jim tako bralne zmožnosti (20,7 %) kot besedišče (23,9 %) niso veliko izboljšali.

4 ZAKLJUČEK

V magistrskem delu sem raziskala zaznave študentov tretjega letnika razrednega pouka o njihovem znanju angleščine pri uporabi metode PoB. Podrobneje me je zanimalo, kakšna je povezanost med dosežki na testu znanja iz tekočnosti branja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ob implementaciji metode PoB, kakšna je povezanost med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-tega ob implementaciji metode PoB, kakšna je povezanost med dosežki na testu znanja iz izgovorjave in intonacije ter zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-teh ob implementaciji metode PoB, kakšna je povezanost med skupnimi dosežki na testu znanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju znanja angleškega jezika pri uporabi metode PoB ter kakšna je povezanost med zaznavami študentov o njihovem izboljšanju bralnih zmožnosti in preostalimi (pod)spretnostmi in znanji tujejezikovne zmožnosti.

V raziskavi so sodelovali študenti tretjega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Študenti so najprej sodelovali pri uporabi metode PoB, hkrati pa so v okviru samostojnega dela poslušali ob branju različna bralna gradiva ter izpolnjevali portfolio, ki je služil kot dnevnik branja. Ob koncu uporabe metode PoB so bili ustno in pisno ocenjeni, rešiti pa so morali tudi anketni vprašalnik, ki se je nanašal na samo metodo.

Na podlagi rezultatov raziskave sem ugotovila, da so študenti ($N = 14$), ki so trdili, da se jim je tekočnost branja z metodo PoB zelo izboljšala, na testu znanja vsi razen dveh dosegli dobre rezultate (ocene 8, 9 in 10). Študenti ($N = 52$), ki so menili, da se jim je tekočnost branja precej izboljšala, so na testu znanja dosegli različne rezultate. 37 študentov je doseglo rezultat 79–100 % (ocene 8, 9 in 10), ostalih 15 pa se je na testu znanja slabše odrezalo (oceni 6 in 7). Zanimivi so rezultati študentov ($N = 25$), ki so menili, da si z metodo PoB niso veliko (*ne veliko*) izboljšali tekočnosti branja, saj so na testu znanja vsi, razen dveh, dosegli dobre rezultate (ocene 8, 9 in 10). Korelacijske študije so pokazale, da med izmerjenimi dosežki študentov na testu znanja iz tekočnosti branja in njihovo zaznavo glede njenega izboljšanja ni statistično pomembne povezave ($r = 0,06$).

Tudi študenti ($N = 82$), ki so trdili, da se jim je slušno razumevanje z metodo PoB izboljšalo (*zelo, precej*), so na testu znanja v večini ($N = 66$) dosegli dobre rezultate (ocene 8, 9 in 10). Zanimanja vredni so rezultati študentov ($N = 10$), ki so menili, da si z metodo PoB niso veliko izboljšali slušnega razumevanja, saj so na testu znanja vsi dosegli dobre rezultate (ocene 8, 9 in 10). Rezultati korelacijske analize so pokazali, da med dosežki na testu znanja iz slušnega razumevanja in zaznavo študentov o njihovem izboljšanju le-te ni statistično pomembnih povezav. Pearsonov korelacijski koeficient znaša 0,09.

Na testu znanja iz izgovorjave in intonacije so bili rezultati slabši kot pri drugih jezikovnih zmožnostih. Od študentov ($N = 21$), ki so trdili, da sta se jim izgovorjava in intonacija z metodo PoB zelo izboljšala, je na testu znanja samo polovica študentov dosegla dober rezultat (ocene 8, 9 in 10). Študenti, ki so menili, da se jim izgovorjava in intonacija nista veliko izboljšali (*ne veliko*), so tudi na testu znanja dosegli slabše rezultate (oceni 6 in 7). Ti podatki nakazujejo, da imajo študenti največje težave prav pri izgovorjavi in intonaciji. Rezultati raziskave so med primerjavo povezanosti med dosežki študentov na testu iz izgovorjave in intonacije ter njihovo zaznavo glede njunega izboljšanja pokazali statistično pomembno povezanost. Pearsonov koeficient med spremenljivkama znaša $-0,18$, kar pomeni, da je povezanost negativna, statistično pomembna in neznatna. Moč povezanosti pa je zelo šibka in že na meji zanemarljive. Glede na rezultate korelacijske analize sklepamo, da posamezna zaznava študenta glede njihovega izboljšanja izgovorjave in intonacije nima vpliva na njegov dosežek na testu znanja.

Največ študentov ($N = 33$) je menilo, da so si z metodo PoB izboljšali znanje angleškega jezika, ker so s to metodo hkrati poslušali in brali besedilo ter ga zato lažje razumeli. Sledili so jim študenti (N

= 30), ki so menili, da so si izboljšali znanje angleškega jezika, ker so s to metodo poslušali izgovorjavo besed in besednih zvez, jo s tem izboljšali in pridobili tudi na besednem zakladu. 11 študentov se je samo strinjalo, da so si znanje angleškega jezika izboljšali, 13 pa jih je bilo mnenja, da so si znanje izboljšali in da ga lahko pridobimo samo, če metodo PoB redno uporabljamo. Samo 5 študentov (5,4 %) je menilo, da si s to metodo ne moremo izboljšati znanja angleškega jezika, ker z njo utrjujemo samo določene stvari.

Pri primerjavi zaznav glede izboljšanja bralnih zmožnosti z drugimi (pod)spretnostmi tujejezikovne zmožnosti sem ugotovila, da je približno enako število študentov menilo, da so se jim z metodo PoB zelo izboljšale bralne zmožnosti (N = 11) in tekočnost branja (N = 14). V okviru vseh spretnosti tujejezikovne zmožnosti je vedno več kot polovica študentov pri vsaki zmožnosti oziroma jezikovnem znanju odgovorila, da so se precej izboljšali. Največ študentov je to trdilo za bralne zmožnosti (67,4 %), najmanj pa za slušno razumevanje (N = 62). Skoraj enako število študentov je trdilo, da se jim tako bralne zmožnosti (N = 19) kot tudi besedišče (N = 22) niso veliko izboljšali.

Na osnovi raziskovalnih rezultatov bi lahko sledil sklep, da študenti menijo, da so si s pomočjo metode PoB v veliki večini izboljšali tekočnost branja in slušno razumevanje ter so na teh dveh področjih tudi dosegli dobre rezultate. Nasprotno pa je z izgovorjavo in intonacijo, kjer je 85,8 % študentov menilo da so se pri tem izboljšali, vendar so bili rezultati slabši. Pri vseh spretnostih tujejezikovne zmožnosti in jezikovnem znanju je več kot polovica študentov mnenja, da so se pri posamezni spretnosti izboljšali. Študenti tudi menijo, da so si z metodo PoB izboljšali znanje angleškega jezika iz več razlogov. Nekateri menijo, da zato, ker so hkrati poslušali in brali besedilo ter ga zato lažje razumeli, drugi so menili, da so slišali izgovorjavo, jo s tem izboljšali in pridobili tudi na besednem zakladu, nekaj pa jih je bilo mnenja, da so si znanje izboljšali in da ga lahko pridobimo samo, če metodo PoB redno uporabljamo. Samo peščica študentov je menila, da si s to metodo ne moremo izboljšati znanja angleškega jezika, ker z njo utrjujemo samo določena področja.

Ugotovitev raziskave ne morem povezati z dejanskim izboljšanjem znanja pri različnih (pod)spretnostih tujejezikovne zmožnosti in jezikovnega znanja, saj bi bilo treba izvesti še bolj poglobljeno raziskavo, kjer bi ugotavljali začetno znanje angleškega jezika pred uporabo metode PoB ter vmesne in končne rezultate. Zanimivo bi bilo preveriti, kakšni bi bili dejanski rezultati pred in po uporabi metode PoB. Predpostavljamo, da bi metoda imela različen vpliv na napredek tujejezikovnega znanja in tujejezikovnih (pod)spretnosti študentov. Zanimivo bi bilo ugotoviti, koliko bi izboljšala znanje šibkim in koliko uspešnim študentom. Pridružujem se mnenju raziskovalcem, da obstaja več dejavnikov, ki lahko vplivajo na učinkovitost metode PoB. Stopnja govora in znanje branja sta dva takšna dejavnika. Še en dejavnik je lahko jezik, ki se ga učimo, in tudi poznavanje vsebine (Winke, Gass in Sydorenko, 2013). Rezultat PoB je lahko več stvari: učenci lahko spoznajo, da je možna večja raven razumevanja in izboljšanja procesa branja učečih (Amer, 1997; Dhaif, 1990), okrepijo se tekočnost branja, razumevanje in dekodiranje besed (Reitsma, 1988; Kano in Gobel, 2013; Rasinski, 1990; Hale, Oliver, Skinner, Winn in Ziegler, 2006), še posebej pri učencih s primanjkljaji bralnih zmožnosti (Skinner, Cooper in Cole, 1997; Skinner, Robinson, Morse, O'Neal in Jackson, 1998; Shapiro, 1989; Skinner, 1998).

Svojo raziskavo ocenjujem kot novost na področju raziskovanja različnih metod in pristopov na področju poučevanja tujih jezikov. Raziskave so na področju metode PoB v svetu pomanjkljive, v Sloveniji pa takšnih raziskav sploh ne zasledimo. Raziskava bo prinesla tudi smernice za nove načine izboljšanja izgovorjave in drugih jezikovnih (pod)spretnosti pri poučevanju angleščine na različnih stopnjah izobraževanja z uporabo metode PoB, ki v Sloveniji še nima svojega mesta.

5 VIRI IN LITERATURA

- Adamson, K. L., Atchison, L. A., Jackson, R. R., Mims, J. W., Skinner, C. H., Woodward, J. R. (1993). A comparison of fast rate, slow rate, and silent previewing interventions on reading performance. *Learning Disabilities Quarterly*, 26, 674–681.
- Adamson, K. L., Atchison, L. A., Robinson, D. H., Skinner, C. H., Woodward, J. R. (1998). Effects of different listening-while-reading rates on comprehension in secondary students with reading deficits. *Special Services in the Schools*, 13, 115–128.
- Allin, J. D., Hale, A. D., Oliver, R., Skinner, C. H., Winn, B. D. (2005). An investigation of listening and listening-while-reading accommodations on reading comprehension levels and rates in students with emotional disorders. *Psychology in the Schools*, 42 (1), 39–51.
- Amer, A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT Journal*, 51, 43–47.
- Babiyak, A. E., Koorland, M., Mathes, P. G. (2000). The effects of story mapping instruction on the reading comprehension of students with behavioral disorders. *Behavior Disorders*, 25, 239–258.
- Biemiller, A., Shany, M. T. (1995). Assisted Reading Practice: Effects on Performance for Poor Readers in Grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 382–395.
- Boksebeld, L. M., Freide, T. A. M. F., Van Bon, W. H. J., Van den Hurk, A. J. M. (1991). A comparison of three methods of reading-while-listening. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 471–476.
- Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, 79, 236–242.
- Brown, R., Donkaewbua, S., Waring, R. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20 (2), 136–163.
- Camine, D., Grossen, B. (1991). Strategies for maximizing reading success in the regular classroom. V G. Stoner, M. R. Shinn, H. M. Walker (ur.), *Interventions for achievement and behavior problems* (str. 333–355). Silver Springs, MD: The National Association of School Psychologists.
- Chang, A. C. S. (2009). Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories. *ScienceDirect*, 37, 652–663.
- Chang, A. C. S., Millett, S. (2013). The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: some hard evidence. *ELT Journal*, 68 (1), 31–39.
- Chomsky, C. (1972). *Stages in Language Development and Reading Exposure*. *Harvard Educational Review*, 42, 1–33.
- Cole, C. L., Cooper, L., Skinner, C. H. (1997). The effects of oral presentation previewing rates on reading performance. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 30, 331–333.
- Daly, E. J., III, Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 459–469.

- Deutsch, M., Katz, P. A. (1964). Modality of Stimulus Presentation in Serial Learning for Retarded and Normal Readers. *Perceptual and Motor Skills*, 19, 627–633.
- Dhaif, H. (1990). Reading aloud for comprehension: A neglected teaching aid. *Reading in a Foreign Language*, 7, 457–464.
- Downing, J. (1973). *Comparative Reading*. New York, N. Y.: Macmillan, 1973.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389–406.
- Freeland, J. T., Jackson, B., McDaniel, C. E., Skinner, C. H., Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37, 415–429.
- Gass, S., Sydorenko, T., Winke, P. (2013). Factors influencing the use of captions by foreign language learners: An eye-tracking study. *The Modern Language Journal*, 97 (1), 254–275.
- Goodman, K. S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126–135.
- Gough, P. B. (1972). Language by ear and by eye. V J. F. Kavanagh in I. G. Mattingly (ur.), *One second of reading* (str. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hale, A. D., McCallum, E., Mauck, B., Schmitt, A. J. (2011). Accommodating remedial readers in the general education setting: Is listening-while-reading sufficient to improve factual and inferential comprehension? *Psychology in the Schools*, 48 (1), 37–45.
- Hale, A. D., Oliver, R., Skinner, C. H., Winn, B. D., Ziegler, M. (2006). The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50 (3), 196–205.
- Holmes, B. C. (1985). The Effect of Four Different Modes of Reading on Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20 (5), 575–585.
- Jackson, R. R. Morse, D. T., O'Neal, M. R., Robinson, S. L., Skinner, C. H. (1998). Effects of models' reading rate on generalized reading performance in students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 13, 54–64.
- Jagger, A. M., Pinnell, G. S. (2003). Oral language: Speaking and listening in elementary classrooms. V J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, J. Jensen (ur.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (str. 881–913). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kano, M., Gobel, P. (2013). Implementing a year-long reading while listening program for Japanese University EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 27 (4), 1–15.
- Kruidenier, J. R. (2002). *Research-based principles for adult basic education reading instruction*. Washington, DC: National Institute for Literacy, Partnership for Reading.
- Kuhn, M. R., Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21.
- McMahon, M. L. (1983). Development of Reading-While-Listening Skills in the Primary Grades. *Reading Research Quarterly*, 19 (1), 38–52.
- Moffett, J. A. (1973). *Student-centered Language Arts Curriculum*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin Company.

- Ortlieb, E., Verlaan, W. (2012). Reading While Listening: Improving Struggling Adolescent Readers' Comprehension Through the Use of Digital Audio Recordings. V J. Cassidy, S. Grote-Garcia, E. Martinez, R. Garcia (ur.), *What's Hot in Literacy: A Combined Yearbook of the Specialized Literacy Professionals and Texas Association for Literacy Education* (str. 30–36). San Antonio: The University of the Incarnate Word.
- O'Shea, D. J., O'Shea, L. J., Sindelar, P. T. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 27, 129–142.
- Pečjak, S. (1996). *Kako do boljšega branja. Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, V. (1991). *Hitro in uspešno branje*. Ljubljana: samozaložba.
- Rasinski, T. (1990). Effects of Repeated Reading and Listening-while-Reading on Reading Fluency. *The Journal of Educational Research*, 83 (3), 147–150.
- Reitsma, P. (1988). Reading practice for beginners: Effects of Guided Reading, Reading While-Listening, and Independent Reading with Computer-Based Speech Feedback. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), 219–235.
- Richards, J., Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Malaysia: Pearson Education.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. Cambridge, New York in drugi: Cambridge University press.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403–408.
- Shapiro, E. S. (1989). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention*. New York: Guilford.
- Shneeberg, H. (1977). Listening while Reading: A Four Year Study. *The Reading Teacher*, 30 (6), 629–635.
- Skinner, C. H. (1998). Preventing academic skill deficits. V Watson, T. S., Gresham, F. M. (ur.), *Handbook of child behavior therapy* (str. 61–82). New York: Plenum Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart in Winston.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406.
- Vogel, J. (2000). Poslušanje kot učni cilj, vsebina in metoda v učbenikih za štiriletne srednje šole. *Jezik in slovstvo*, 46(6), 273–286.
- Wolpert, E. M. (1971). Modality and Reading: A Perspective. *The Reading Teacher*, 24 (7), 640–643.
- Woodall, B. (2010). Simultaneous Listening and Reading in ESL: Helping Second Language Learners Read (and Enjoy Reading) More Efficiently. *TESOL Journal*, 1, 186–205.

6 PRILOGE

6.1 PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK

Survey questionnaire

Name:.....

1. Have you ever done reading while listening before? Circle

- a. Yes in school and at home
- b. Only in school when we listened to reading texts in the textbook
- c. No.
- d. Other (write):

2. How much did you improve the following skills/knowledge by reading while listening project? Circle.

a. Reading skills (skimming, scanning, reading for the main ideas etc.).

- a. Very much
- b. Quite a lot
- c. Not a lot
- d. Not at all

b. Pronunciation and intonation

- a. Very much
- b. Quite a lot
- c. Not a lot
- d. Not at all

c. Listening skills

- a. Very much
- b. Quite a lot
- c. Not a lot
- d. Not at all

d. Fluency of reading (you can now read faster)

- a. Very much
- b. Quite a lot
- c. Not a lot
- d. Not at all

e. Vocabulary

- a. Very much
- b. Quite a lot
- c. Not a lot
- d. Not at all

3. Did you benefit in any other area? Write.

.....
.....

4. Do you think that by doing reading while listening you improved your English proficiency? Explain.

.....
.....

5. In general, were the books you read and listened to:

- a. Very interesting
- b. Quite interesting
- c. Not so interesting
- d. Boring

6. Where did you get the listening material from?

- a. Only from the Internet b. From the Internet and from the teacher c. Only from the teacher d. Other sources:

7. Would you like to suggest the teachers (Karmen and Mateja) to change certain things for the next year's reading while listening project? Write your recommendation.

.....
.....

8. Would you like to ass any other comments related to the reading while listening project? Use the reverse page if necessary.

.....
.....