

Učinek branja besed na branje neumetnostnega besedila in bralno razumevanje

Marija Ropič Kop, Saša Klar Zadravec

1 Uvod

Branje je ena od komunikacijskih dejavnosti, ki poteka od 1. razreda osnovne šole pri predmetu slovenščina. V teoretičnem delu bomo osvetlili določene ugotovitve dosedanjih raziskav, ki so do neke mere povezane z našo longitudinalno empirično raziskavo. Prav tako bodo v oporo za preučevanje na ravni vzročnega razlaganja oz. za iskanje odgovorov na vprašanja.

Pogosto zasledimo vprašanja, kaj poveča zmožnost branja, ali zmožnost glasovnega zavedanja učinkuje na branje, ali ima začetno branje mladih bralcev pred sistematičnim opismenjevanjem v 1. razredu osnovne šole učinek na razvoj branja v kasnejših razredih osnovne šole ipd.

1.1 Učinek glasovnega zavedanja na branje

Anthony s sodelavci (2007) je preučeval sposobnosti fonološkega zavedanja pri starejših predšolskih otrocih in poudarja, da je bila splošna kognitivna sposobnost le posredno povezana s porajajočo se pismenostjo v zmožnosti glasovnega zavedanja. Starejši predšolski otroci imajo v primerjavi z mlajšimi bolj razvito latentno sposobnost glasovnega zavedanja, vendar je struktura enakovredna. Lonigan s sodelavci (1998) je ugotovil, da se zmožnost glasovnega zavedanja s starostjo na splošno povečuje in je povezana s socialno-ekonomskim statusom.

Določene raziskave (Manyak, 2008; Papadimitriou in Vlachos, 2014; Ropič Kop in Klar Zadavec, 2021; Strickland, 2011) opozarjajo na pomemben učinek zmožnosti glasovnega zavedanja na dekodiranje oz. branje. Papadimitriou in Vlachos (2014) poudarjata pomen spodbujanja predbralnih aktivnosti v predšolskem obdobju, saj te v začetnih razredih napovedujejo bralno uspešnost v natančnosti in tekočnosti branja. Prav tako izpostavljata prepoznavanje otrok s primanjkljaji predbralnih zmožnosti že v predšolskem obdobju. Določeni avtorji (Cadoso-Matinset et al., 2010; Castles et al., 2012; Mesmer in Griffith, 2005; Ropič, 2016; Ropič 2017; Ropič Kop, 2020) poudarjajo pomen sistematičnega spodbujanja glasovnega zavedanja skozi daljše časovno obdobje.

Edyburn s sodelavci (2017) je pri opazovanju posameznih področij zgodnjega opismenjevanja v vrtcu pri pripravi na osnovno šolo ugotovil, da področja besedišča, glasovnega zavedanja in branja besed v vrtcu zagotavljajo močno napoved otrokovih bralnih dosežkov na koncu 1. razreda.

Tudi avtorja longitudinalne študije (Gellert in Elbro, 2017) sta opazovala zgodnje opismenjevanje v vrtcu kot pripravo na osnovno šolo in ugotovila, da glasovno zavedanje nima enakega učinka na branje v vseh razredih, in sicer pravita, da ima glasovno zavedanje pomemben učinek na začetno fazo učenja branja konec vrtca in v prvi polovici 1. razreda osnovne šole ter zmanjšan učinek na branje konec 1. razreda. Da je povezanost med zmožnostjo glasovnega zavedanja in sposobnostjo dekodiranja višja v vrtcu kot v 1. razredu, je ugotovil Nithart s sodelavci (2011).

Za nas je zanimiva tudi longitudinalna študija (Hogan et al., 2005), ki je opazovala in preverjala otroke od vrtca do 4. razreda osnovne šole, in sicer v vrtcu, v 2. in 4. razredu. Rezultati študije kažejo, da vrtčevsko spodbujanje zmožnosti glasovnega zavedanja napoveduje branje v 2. razredu. Meritve branja iz 2. razreda so napovedale branje v 4. razredu. Ugotovljena je bila vzajemna povezanost med zmožnostjo glasovnega zavedanja in branjem besed. Zmožnost glasovnega zavedanja v vrtcu je napovedala branje besed v 2. razredu in branje v 2. razredu je napovedovalo zmožnost glasovnega zavedanja v 4. razredu.ocene zmožnosti glasovnega zavedanja so zagotovile informacije o branju v vrtcu. Ugotovili so, da zmožnost glasovnega zavedanja izgubi svojo napovedno moč v 2. razredu. Avtorji menijo, da postaneta v tem obdobju zmožnosti glasovnega zavedanja in branja besed tako močno povezani, da zmožnost glasovnega zavedanja ne napoveduje branja v 4. razredu.

Holland in sodelavci (2004) so raziskovali, katera izmed veščin, kot so zmožnost glasovnega zavedanja, hitro in avtomatizirano poimenovanje besedišča ter ortografske zmožnosti, ima najboljši učinek na dekodiranje besed. Rezultati so pokazali, da imajo vse tri veščine hkrati najboljše učinek na branje.

1.2 Tekočnost glasnega branja in bralno razumevanje

Tekočnost branja ugotavljamo ob glasnem branju. Označuje zmožnost natančnega ter hitrega branja z ustrezno izraznostjo, kar omogoča tudi bralno razumevanje (Ropič Kop in Vizjak Puškar, 2000). Pomembno je, da tekočnost branja razvijamo skozi celotni proces šolanja, in to pri vseh predmetih. S. Pečjak (2012) izpostavlja štiri različne kriterije tekočnosti branja, in sicer natančnost, ritem, tehniko in izraznost. Na tem mestu bomo podrobneje predstavili njeno opredelitev dveh kriterijev, ritma in izraznosti, saj bomo prilagojene ocene le-teh uporabili v naši raziskavi. Avtorica ritem deli na tri stopnje: tekoč (redka omahovanja in premori, enakomeren ritem), delno tekoč (manj omahovanja, nekaj premorov, nekaj ponovitev, razmeroma enakomeren ritem) in netekoč (pogosto omahovanje, številni premori, pogoste ponovitve, menjajoč razburkan ritem). Izraznost vrednoti v treh stopnjah, in sicer kot ustrezno izraznost, branje z nekaj izraznosti in monotono branje.

Za nas je bila zanimiva petletna longitudinalna študija (Tafa in Manolitsis, 2008), ki se je osredotočila na skupino grških zgodnjih bralcev od vrtca do 4. razreda in skupino grških nezgodnjih bralcev. Rezultati so pokazali, da se je prednost zgodnjih bralcev pri bralnem razumevanju ohranila do 2. razreda, pri tekočnosti branja pa do 4. razreda. Ob tem kaže poudariti, da so v začetku zabeležili uspešnejše zmožnosti glasovnega zavedanja pri zgodnjih bralcih v primerjavi z nezgodnjimi bralci. Do konca 1. razreda sta obe skupini učencev dosegli podobne zmožnosti glasovnega zavedanja. Avtorja ugotavljata, da je razvoj zgodnje pismenosti in pozneje razvoj pismenosti pri obeh skupinah potekal po isti poti kot pri večini otrok, vendar so se zgodnji bralci po tej poti premikali hitreje kot njihovi vrstniki nezgodnji bralci.

V nadaljevanju se sprašujemo, ali tekočnost glasnega branja napoveduje razumevanje prebranega. Študija Kim et al. (2010) ugotavlja, da tekočnost glasnega branja v 1. razredu najbolj napoveduje bralno razumevanje v 3. Hitrost glasnega branja je povezana z besedilom (npr. vrsta, težavnost) in je močan napovedovalec bralnega razumevanja. Tekoče glasno branje se razvije iz branja besed, kar zahteva integracijo različnih veščin, in sicer

zmožnost glasovnega zavedanja in poznavanja črk. Na tekočnost glasnega branja vpliva tudi besedišče v branem besedilu. Pri tekočem glasnem branju se ne pričakuje, da bodo učenčeva natančnost in avtomatizirana zmožnost glasovnega zavedanja, poimenovanje črk in dekodiranje besed dodatno prispevali k razumevanju branja.

Poleg natančnosti in hitrosti je izraznost (tj. pavze, trajanje, višina, intenzivnost) ena izmed bistvenih značilnosti tekočega branja. Raziskava Álvarez-Cañizo et al. (2018) je raziskala, kako se razvoj branja z izraznostjo pri španskih učencih 3. in 5. razreda razlikuje glede na vrsto in dolžino povedi. Ugotovili so, da učenci 3. razreda še niso razvili branja z izraznostjo, ki bi bila podobna odraslim, saj so delali več premorov in težko predvidevali stavčno strukturo. Učenci 5. razreda so pokazali bistveno več izraznosti branja in ob tem so se odražale že nekatere značilnosti izraznega branja odraslih. Nadalje so ugotovili, da je bralna izraznost tesno povezana z bralno izkušnjo in se razvija na podoben način kot dekodiranje in hitrost branja.

Študija Cowie et al. (2002), ki je preučevala tekočnost in izraznost branja učencev, starih osem do deset let, je ugotovila delno neodvisnost tekočnosti in izraznosti branja. V naravni situaciji branja opazimo, da zadostna raven tekočega glasnega branja omogoča izraznost branja, čeprav je možno tudi tekoče glasno brati brez ustrezne izraznosti. Prav tako so ugotovili, da je bil čas branja povezan s tekočnostjo branja. Slabši bralci so dosegli slabši čas branja in so brali neizrazno. Bralci, ki so brali izrazno, so brali hitreje.

Calet et al. (2019) poudarjajo vlogo izraznosti pri bralnem razumevanju. Nudenje pomoči pri branju je temeljilo na večkratnem branju s poudarkom na izraznosti. Ker slabe bralne sposobnosti v prvih razredih osnovne šole vodijo v slabše bralne sposobnosti v vseh naslednjih šolskih letih, je pospeševanje večšine branja v tem obdobju bistvenega pomena. Rezultati kažejo, da so vaje med začetnim in končnim preverjanjem pokazale izboljšanje tekočnosti branja besed in natančnosti branja, kar je pomembno izboljšalo tudi razumevanje branja (Nevo et al., 2016). Pomembne učinke vaje v bralni uspešnosti predstavlja študija Fuchs et al. (2012), ki ugotavlja učinek redne vaje za večjo bralno uspešnost. Slednja se je pokazala kot dolgoročni napovedovalec razumevanja branja na podlagi spremljanja učencev od 1. do 5. razreda. V vzorec so bili vključeni slabši bralci v 1. razredu.

Primerna učiteljeva pomoč učencem z bralnimi težavami in namenjena pozornost branju v razredu sta pokazali pomemben učinek v razumevanju branja v 3. razredu (Miller et al., 2014).

1.3 Namen in raziskovalna vprašanja

Povod za izvedeno in v tem prispevku predstavljeno longitudinalno raziskavo sta bili že izvedeni raziskavi M. Ropič Kop (202) ter M. Ropič Kop in S. Klar Zadavec (2021). V prvi smo ugotovili zmožnost glasovnega zavedanja na ravni zaznave začetnega in končnega glasu pri dveh skupinah učencev, in sicer so eno skupino predstavljali učenci običajne populacije v slovenskih osnovnih šolah, v drugo skupini pa je bilo več učencev tujcev, kar je predstavljalo jezikovno in kulturno drugačnost ter manj spodbudno okolje. Rezultati so pokazali, da je zmožnost glasovnega zavedanja bolj razvita v prvi skupini učencev (Ropič Kop, 2020). V drugi raziskavi, ki smo jo izvedli na istem vzorcu in prav tako oblikovali dve skupini učencev, smo ugotovili razlike v zmožnosti branja besed kot zmožnosti spontanega branja učencev v začetku 1. razreda pred začetkom sistematičnega opismenjevanja. Omenjena raziskava je pokazala statistično značilno razliko med skupinama učencev pri branju besed. Ta razlika se je odražala v prid skupini učencev, kjer je bilo pomembno manj učencev z jezikovno in kulturno drugačnostjo.

Porajajoča se pismenost, ki se odraža v začetnem branju pri starejših predšolskih otrocih in učencih v začetku 1. razreda, se odraža tudi pri slovenskih otrocih/učencih. Namen naše longitudinalne raziskave je bil preučiti, ali obstaja povezanost med spremenljivkami branja v 1. in 3. razredu.

Ker smo učence v 1. razredu individualno preverili pri branju, smo jih individualno preverili tudi v 3. razredu. Omenjena oblika preverjanja branja besed nam je vzela veliko časa, njena izvedba pa je bila organizacijsko zahtevna. Pri branju besed in branju besedila smo preverili več učencev, kot smo jih lahko upoštevali v longitudinalni raziskavi. Vse v vzorec vključene učence smo preverili v 1. in 3. razredu. V kolikor bi fizično zmogli, bi preverili tudi branje učencev v 2. razredu, saj tukaj vidimo primanjkljaj – podobno tudi pri raziskovanju na področju branja v slovenskem prostoru.

Postavili smo si raziskovalno vprašanje, ali ima glasno branje besed v začetku 1. razreda učinek na zmožnosti branja v 3. razredu, in sicer na čas, ritem in izraznost branja, na število napak v branju ter na bralno razumevanje nižje in višje ravni.

Z našo longitudinalno raziskavo želimo v slovenskem prostoru prispevati k pomenu spontane pismenosti v predšolskem obdobju pred sistematičnim opismenjevanjem, spodbuditi sistematično spodbujanje glasovnega zavedanja v vrtcu in ugotoviti učinek predznanja branja besed v začetku 1. razreda na branje neumetnostnega besedila v 3. razredu.

2 Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo.

2.1 Vzorec

Vključili smo učence 1. razreda in jih spremljali v zmožnosti branja še v 3. razredu. Pri obdelavi pridobljenih podatkov v 1. in 3. razredu smo upoštevali le tiste učence, katerih branje smo preverili v 1. in 3. razredu. Skupno je sodelovalo 171 učencev, od tega 89 učencev in 82 učenk – vzorec je bil torej po spolu uravnotežen.

2.2 Pripomočki

Preverjanje branja v 1. in 3. razredu smo izvedli individualno. V 1. razredu so učenci prebrali maksimalno 16 besed, ki so bile razvrščene po težavnostni stopnji.

V 3. razredu smo preverili glasno branje neumetnostnega besedila, in sicer smo izmerili čas glasnega branja, ob tem spremljali bralčevo upoštevanje ritma branja in ga vrednotili v treh stopnjah (menjujoč ritem, razmeroma enakomeren ritem, enakomeren ritem), spremljali bralčevo izraznost branja v treh stopnjah (monotono branje, branje z nekaj izraznosti, ustrezna izraznost) in beležili morebitne napake pri branju. Po branju so ustno odgovorili na štiri vprašanja nižje ravni razumevanja branja, pri katerih so skupno prejeli maksimalno pet točk. Ta raven je predstavljala besedno raven, kjer so vsi odgovori razvidni iz besedila. Sledilo je še pet vprašanja višje ravni, ki so prinesla največ pet točk. Pri odgovarjanju na slednja vprašanja so si učenci pomagali s sklepanjem oz. z uporabo predhodnega znanja.

2.3 Obdelava podatkov

Z analizo povezanosti spremenljivk smo izračunali korelacije med podatki o branju besed v začetku 1. razreda in podatki o zmožnosti branja, ki so zajemali čas, ritem, izraznost, pravilnost branja ter razumevanje nižje in višje ravni v 3. razredu. Bivariantne korelacije smo izračunali s Pearsonovim koeficientom korelacije, pri čemer smo izvedli testiranje statistično značilnih razlik koeficienta. Po ugotovljenih korelacijah smo z regresijsko analizo ugotovili še učinek prediktorjev na posamezni kriterij.

3 Rezultati raziskave in razprava

V tem poglavju bomo predstavili rezultate bivariantne korelacije in regresijske analize z razpravo glasnega branja besed v začetku 1. razreda na zmožnosti branja v 3. razredu, in sicer na čas, ritem in izraznost branja, na število napak v branju ter na bralno razumevanje nižje in višje ravni.

Tabela 10 prikazuje šibko povezanost med branjem besed v začetku 1. razreda in časom branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. To pomeni, da so imeli učenci 3. razreda, ki so dosegli slabši čas branja, na začetku 1. razreda manjše predznanje v branju besed. Zmožnost branja besed na začetku 1. razreda predstavlja porajajoče se branje oz. zmožnost branja pred sistematičnim opismenjevanjem in vpliva na čas branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Rezultati naše raziskave poudarjajo podobno kot v svoji raziskavi Cowie s sodelavci (2002), in sicer da je čas branja povezan s tekočnostjo slednjega.

Standardna odklona v branju besed v 1. razredu in v branju neumetnostnega besedila v 3. razredu kažeta na velike individualne razlike v zmožnosti branja. V razumevanju rezultatov v naši longitudinalni raziskavi si pomagamo s sorodno raziskavo. Tafa in Manolitsis (2008) sta ugotovila boljše zmožnosti glasovnega zavedanja pri zgodnjih bralcih, kar smo v izvedeni raziskavi (Ropič Kop, 2020), v katero so bili vključeni isti učenci, potrdili tudi mi. Naša ugotovitev, da so zgodnji bralci uspešnejši tudi v 3. razredu, se prav tako sklada z grško raziskavo (Tafa in Manolitsis, 2008). Prav tako Hogan s sodelavci (2005) poudarja vzajemno povezanost med glasovnim zavedanjem in branjem besed.

Ker ima glasovno zavedanje pomemben učinek na branje, je pomembno in potrebno sistematično spodbujanje v predšolskem obdobju (zlasti v vrtcu) skozi daljše časovno obdobje, kar v raziskavi dokazuje tudi Papadimitrion in Vlachos (2014). Tudi naša raziskava potrjuje, da ima branje besed pred sistematičnim opismenjevanjem učinek na branje v 3. razredu.

Tabela 10: Pearsonov koeficient korelacije (r, p) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »čas branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	n	M	SD	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Čas branja neumetnostnega besedila	171	218,85	110,27	-0,35**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Multipli koeficient korelacije v Tabeli 11 je statistično značilen. Oba prediktorja, to je skupina in branje besed, pojasnjujeta skoraj 16 % variance časa branja v 3. razredu, kar pomeni, da imata branje besed in skupina pomemben učinek na čas branja. Branje besed kot prediktor ima statistično značilen vpliv na čas branja. Vpliv skupine učencev (1, 2) na čas branja v 3. razredu je prav tako statistično značilen, a je vpliv nekoliko manjši kot v primeru branja besed, saj so v obeh skupinah nekateri učenci dosegli boljši oz. slabši čas branja v 3. razredu.

Tabela 11: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »čas branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	-5,43	0,00	42,07	15,82	2	0,00	0,16
Skupina	2,64	0,01	-6,82				

Opomba: Odvisna spremenljivka: čas branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

Iz Tabele 12 razberemo, da obstaja statistično značilna korelacija med branjem besed v 1. razredu in ritmom branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Predznanje v branju besed v 1. razredu ima učinek na ritem branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Učenci, ki so brali besede že na začetku 1. razreda, so prej dosegli boljši ritem v branju. Med spremenljivkama je zmerna povezanost.

Ritem branja smo vrednotili v treh stopnjah, in sicer so brali z enakomernim ritmom (tekoč ritem), z razmeroma enakovrednim ritmom (delno tekoč ritem) in z menjujočim ritmom (netekoč ritem). Povprečje kaže na delno tekoč ritem.

Tabela 12: Pearsonov koeficient korelacije (*r*, *p*) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »ritem branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Ritem branja neumetnostnega besedila	171	1,95	0,69	-0,44**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Iz Tabele 13 ugotovimo, da je multipli koeficient korelacije statistično značilen. Oba prediktorja skupaj pojasnjujeta 22 % variance ritma, kar izpostavlja še večji pomen branja besed na začetku 1. razreda in skupin učencev pri ritmu branja neumetnostnega besedila v 3. razredu kot v času branja

neumetnostnega besedila v 3. razredu. Branje besed na začetku 1. razreda kot prediktor ima statistično značilen učinek na ritem branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Vpliv skupine učencev na ritem branja je negativen in statistično značilen. Zmožnost predznanja v branju besed na začetku 1. razreda ima večji vpliv kot skupina učencev (1, 2) na ritem branja neumetnostnega besedila v 3. razredu.

Tabela 13: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »ritem branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	6,82	0,00	0,05	23,63	2	0,00	0,22
Skupina	-2,35	0,02	-0,22				

Opomba: Odvisna spremenljivka: ritem branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

Iz Tabele 14 razberemo statistično značilno korelacijo med branjem besed v 1. razredu in izraznostjo branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Učenci, ki so v 1. razredu zmogli prebrati več besed, so v 3. razredu v branju dosegli višjo stopnjo izraznosti. Med spremenljivkama ugotavljamo zmerno povezanost. Če pogledamo na aritmetično sredino z vidika kriterijev S. Pečjak (2012) za izraznosti branja v 3. razredu, vidimo, da učenci že dosegajo branje z nekaj izraznosti. Ob tem moramo dodati, da nekateri učenci 3. razreda že berejo z ustrezno izraznostjo in da nekateri zmorejo le še monotono branje.

Nekateri bralci v 3. razredu so že brali z izraznostjo, ki je podobna branju odraslih. Nekateri bralci so glasno tekoče brali, a ob tem niso upoštevali izraznosti. Podobno ugotavlja študija Álvarez-Cañizo et al. (2018) za španske tretješolce. Prav tako opozarjamo na opažanje pri glasnem tekočem branju v podobnosti z drugo študijo (Cowie et al., 2002). Vsi učenci v začetnih letih šolanja ne berejo izrazno, čeprav berejo tekoče.

Tabela 14: Pearsonov koeficient korelacije (*r*, *p*) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »izraznost branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Izraznost branja neumetnostnega besedila	171	1,77	0,71	0,43**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Multipli koeficient korelacije v Tabeli 15 je statistično značilen. Oba prediktorja skupaj pojasnujeta skoraj 19 % variance izraznosti branja. To predstavlja nekoliko manjši učinek kot pri ritmu branja. Branje besed v 1. razredu kot prediktor ima statistično značilen učinek na izraznost branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Vpliv skupine učencev na izraznost branja neumetnostnega besedila v 3. razredu ni statistično značilen, ker v obeh skupinah nekateri učenci izrazno berejo.

Tabela 15: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »izraznost branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	5,72	0,00	0,05	19,40	2	0,00	0,19
Skupina	1,11	0,27	0,11				

Opomba: Odvisna spremenljivka: izraznost branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

Tabela 16 kaže negativno in statistično značilno korelacijo med branjem besed v 1. razredu in napakami pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Spremenljivki izražata šibko povezanost. Kljub temu je opazen učinek zmožnosti branja besed v začetku 1. razreda na pravilnost branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. To pomeni, da so učenci, ki so dosegli zmožnost branja besed v 1. razredu, brali z manj napakami v 3. razredu. Med spremenljivkama ugotavljamo šibko povezanost.

S. Pečjak (1995) meni, da bralcem največjo oviro do usvojitve tekočega branja predstavljata prešibko predznanje in revnejše besedišče. V vzorcu učencev naše raziskave je nekaj učencev z manjšim predznanjem in revnim besediščem, ki je posledica manj spodbudnega oz. tujejezičnega okolja, in ti imajo težave pri slovenskem jeziku. Vse to učinkuje na zmožnost branja.

Nevo s sodelavci (2016) je ugotovil izboljšanje v natančnosti branja v fazi končnega preverjanja po izvedenih vajah branja, ki so sledile začetnemu preverjanju branja. Učitelji bi morali dati večji poudarek ponovnemu (večkratnemu) branju. S tem bi vplivali na zmanjšanje napak pri branju.

Tabela 16: Pearsonov koeficient korelacije (*r*, *p*) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »napake pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Napake pri branju neumetnostnega besedila	171	6,91	5,346	-0,25**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

V Tabeli 17 ugotovljamo, da je multipli koeficient korelacije statistično značilen, oba prediktorja skupaj pa pojasnujeta 9 % variance v pravilnosti branja. Branje besed kot prediktor ima statistično značilen učinek na napake pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Vpliv skupine na število napak pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu je statistično značilen. Manj napak pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu imajo tisti učenci, ki so imeli predznanje branja na začetku 1. razreda.

Tabela 17: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »napake pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	-3,86	0,00	-0,24	8,35	2	0,00	0,09
Skupina	2,17	0,03	1,74				

Opomba: Odvisna spremenljivka: napake v branju neumetnostnega besedila v 3. razredu

Tabela 18 kaže, da obstaja statistično značilna korelacija med nižjo ravnjo razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu in branjem besed na začetku v 1. razreda. Spremenljivki sta šibko povezani. Zgodnje spontano branje učencev v 1. razredu je pomembno vplivalo na usvajanje bralne tehnike, ki je tudi v 3. razredu dopuščala besedno razumevanje prebranega besedila. Za nižjo raven razumevanja branja je značilno, da naloge zahtevajo reprodukcijo ali prepoznavanje. Na ta način se odražata razumevanje besed in bralčev spomin.

Naša raziskava podpira ugotovitev raziskave Kim et al. (2010), da tekočnost branja najbolj napoveduje razumevanje branja v 3. razredu.

Tabela 18: Pearsonov koeficient korelacije (*r*, *p*) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »nižja raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Nižja raven bralnega razumevanja	171	3,75	1,12	0,23**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Multipli koeficient korelacije v Tabeli 19 je statistično značilen in oba prediktorja skupaj pojasnujeta 5 % variance nižje ravni razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Branje besed v 1. razredu kot prediktor ima statistično značilen učinek na nižjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. To pomeni, da so učenci, ki

so imeli predznanje v branju besed že na začetku 1. razreda, tudi v 3. razredu uspešneje odgovarjali na vprašanja nižje ravni razumevanja pri branju neumetnostnega besedila. Učinek skupine na nižjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu je negativen in ni statistično značilen, ker so v vzorcu zajeti učenci uspešno odgovarjali na vprašanja nižje ravni razumevanja po branju neumetnostnega besedila v 3. razredu – tudi tisti učenci, ki v začetku 1. razreda še niso brali.

Vaja v branju, ki jo poudarja Nevo s sodelavci (2016), ima pomemben učinek na razumevanje branja. Ker smo v naši raziskavi preverili nižjo raven, v kateri najdejo bralci odgovor v besedilu, bi s ponovnim branjem povečali tudi razumevanje. Učinke vaje v bralni uspešnosti učencev od 1. do 5. razreda (slabši bralci) ugotavlja tudi Fuchs s sodelavci (2012). Učenci, ki so bili vključeni v našo raziskavo, so z odgovori dosegli v povprečju 3,75 točk od petih. Med njimi so bili tudi slabši bralci. Ob redni vaji branja lahko pričakujemo izboljšano bralno uspešnost. To dokazuje tudi Fuchs s sodelavci (2012).

Tabela 19: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »nižjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	0,24	0,00	0,04	4,78	2	0,01	0,05
Skupina	-0,02	-0,29	-0,05				

Opomba: Odvisna spremenljivka: nižja raven razumevanja branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

V Tabeli 20 vidimo, da obstaja statistično značilna korelacija med višjo ravno razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu in branjem besed v 1. razredu. Med spremenljivkama obstaja šibka povezanost. Porajajoča se pismenost ima učinek na zmožnost branja besed že pred sistematičnim opismenjevanjem v 1. razredu. Ti učenci so imeli možnost hitrega napredovanja v branju in pridobivanja posameznih informacij z branjem. Vse to jim je omogočilo tudi razumevanje s sklepanjem, ki je lahko zajeto iz samega besedila ali s povezovanjem besedilnih informacij s predhodnim znanjem ali posploševanjem pri daljših besedilih ipd.

Ob primerjanju aritmetične sredine doseženih točk nižje (Tabela 18) in višje ravni (Tabela 20) razumevanja opažamo, da so bili učenci uspešnejši v bralnem razumevanju na nižji ravni. Ugotavljamo, da bralno besedilo učencem nudi vir informacij.

Učitelji v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) nudijo pomoč učencem z bralnimi težavami in to se pozitivno odraža v bralni uspešnosti ter razumevanju branja učencev 3. razreda, kot to ugotavlja tudi Miller s sodelavci (2014).

Tabela 20: Pearsonov koeficient korelacije (r , p) med spremenljivkama »višja raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu in »branje besed« v 1. razredu

Spremenljivke	n	M	SD	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Višja raven bralnega razumevanja	171	2,96	1,27	0,22**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Iz Tabele 21 razberemo, da je multipli koeficient korelacije statistično značilen. Oba prediktorja skupaj pojasnjujeta 5 % variance višje ravni razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Branje besed v začetku 1. razreda kot prediktor ima statistično značilen učinek na višjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Učinek skupine na višjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu ni statistično značilen. Odgovori na vprašanja višje ravni zahtevajo implicitno in elaborativno sklepanje učencev na ravni besedila. V obeh skupinah so učenci, ki so uspešno ali neuspešno odgovarjali na vprašanja višje ravni.

Tabela 21: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »višjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	t	p	β	F	df	p	R^2
Branje besed v 1. razredu	3,00	0,00	0,05	4,52	2	0,01	0,05
Skupina	-0,48	0,63	-0,09				

Opomba: Odvisna spremenljivka: višja raven razumevanja branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

Branje besed v 1. razredu ima pomemben učinek na branje besedila v 3. razredu, na kriterije tekočnosti branja in nekoliko manjše bralno razumevanje nižje in višje ravni.

4 Zaključek

Raziskava je odgovorila na raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili.

Longitudinalna raziskava je potrdila statistično značilno povezanost med začetnim branjem v 1. razredu pred sistematičnim opismenjevanjem v branju besed in glasnim branjem neumetnostnega besedila v 3. razredu. Branje besed v 1. razredu je šibko do zmerno povezano s časom branja, z ritmom, izraznostjo in s pravilnostjo branja ter z razumevanjem branja nižje in višje ravni v 3. razredu. Izid regresijske analize ugotavlja učinek branja besed na čas branja, ritem, izraznost in pravilnost branja ter razumevanje branja nižje in višje ravni v 3. razredu. Kot smo povedali že v razdelku Rezultati raziskave in razprava, so naši rezultati sorodni rezultatom raziskav drugih avtorjev.

Ugotovljeno podpira pomen predznanja učencev v začetku 1. razreda, ki pa je individualne narave. Znano je, da predznanje nastaja že v predšolskem obdobju v vrtcu ter v domačem in širšem okolju. Otroci se s črkami srečujejo vsakodnevno. Naloga in skrb odraslih bi morala biti posvečena temu, da jim svet črk čim prijazneje in igriveje približajo.

Sistematično opismenjevanje v 1. razredu bi moralo potekati skrbno. Posebna pozornost učiteljev bi morala biti posvečena pouku branja. Ta naj bi najprej potekal ob dekodiranju besed, potem ob branju povedi in nato ob branju primerne obsega povedi oz. besedila. Vodilo ob tem nam je lahko študija Miller et al. (2014), ki potrjuje pozitiven učinek vaje branja tudi pri učencih, ki so imeli v začetku bralne težave. Izboljšanje bralne tehnike je vplivalo tudi na učinek v razumevanju branja.

Pospeševanje tekočnosti branja v 1. VIO v osnovni šoli je izjemnega pomena tudi zato, ker s tem izboljšamo razumevanje branja. Tisti učenci, ki so bili bralno uspešni že v 1. razredu, so bili uspešnejši v razumevanju branja v 3. razredu. Domnevamo, da se bo v naslednjih razredih tekočnost branja še izboljšala in s tem se bo izboljšalo še bralno razumevanje.

Pomanjkljivost študije vidimo predvsem v številu preverjanj v času trajanja raziskave. V kolikor bi ponovno izvedli podobno raziskavo, bi načrtovali branje besed tudi na koncu 1. in 2. razreda. Potem bi lahko preverili povezanost med branjem besed v začetku 1. razreda in na koncu 2. razreda. Ob tako velikem vzorcu učencev bi bila izvedba težja, saj smo vse učence v 1. in 3. razredu preverili individualno, za kar smo potrebovali precej časa.

Literatura

- Álvarez-Cañizo, Marta, Suárez-Coalla, Paz, Cuetos, Fernando »Reading Prosody Development in Spanish Children« *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 31 no.1 (2018): 35-52. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.10007/s11145-017-9768-7>
- Anthony, Jason L., Williams, Jeffrey M., McDonald, Renee and Francis, David J. »Phonological Processing and Emergent Literacy in Younger and Older Preschool Children« *Annals of Dyslexia* 57 no. 2 (2007): 113-137.
- Calet, Nuria, Pérez-Morenilla, M. Carmen, De los Santos-Roig, Macarena »Overcoming Reading Comprehension Difficulties through a Prosodic Reading Intervention: A Single-Case Study« *Child Language Teaching and Therapy* 35 no. 1 (2019): 75-88. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/0265659019826252>
- Cardoso-Martins, Claudia, Mesquita, Tereza Cristina Lara and Ehri, Linnea. »Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations.« *Journal of Experimental Child Psychology* 109 no. 1 (2010): 25-38.
- Castles, Anne, Coltheart, Max, Wilson, Katherine, Valpied, Jodie and Wedgwood, Joanne. »The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences?« *Journal of Experimental Child Psychology* 104 no. 1 (2009): 68-88.
- Cowie, Roddy, Douglas-Cowie, Ellenb and Wilchmann, A. »Prosodic Characteristics of Skilled Reading: Fluency and Expressiveness in 8 - 10-Year-Old Readers« *Language and speech* 45 no. 1 (2002): 47-82.
- Edyburn, Kelly L., Quirk, Matthew, Felix, Erika, Swami, Sruthi, Goldstein, Ariel, Terzieva, Antoniya, Scheller, Jennifer »Literacy Screening among Latino/a and Dual Language Learner Kindergarteners: Predicting First Grade Reading Achievement« *Litaracy and instruction* 56 no. 3 (2017): 250-267. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/19388071.2017.1305470>
- Fuchs, Douglas, Compton, Donald L., Fuchs, Lynn S., Bryant, V. Joan, Hamlett, Carol L. and, Warren »First-Grade Cognitive Abilities as Long-Term Presdictors of Reading Comprehension and Disability Status« *Journal of Learning Disabilities* 45 no. 3 (2012): 217-231. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/0022219412442154>
- Gellert, Ana S. and Elbro, Carsten »Does a Dynamic Test of Phonological Awareness Predict Eary Reading Difficulties? A Longitudinal Study from Kindergarten through Grade 1« *Journal of Learning Disabilities* 50 no. 3 (2017): 227-237. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/0022219415609185>

- Hogan, Tiffany P., Catts, Hugh W. and Little, Todd D. »The Relationship between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness« *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 36 no. 4 (2005): 285-293. [http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1044/0161-1461(2005/029))
- Holland, Jason, McIntosh, David and Huffman, Lisa »The Role of Phonological Awareness, Rapid Automatized Naming, and Orthographic Processing in Word Reading« *Journal of Psychoeducational Assessment* 22 no. 3 (2004): 233-260. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/073428290402200304>
- Kim, Young-Suk, Petscher, Yaacov, Schatschneider, Christopher and Foorman, Barbara »Does Growth Rate in Oral Reading Fluency Matter in Predicting Reading Comprehension Achievement?« *Journal of Educational Psychology* 102 no. 3 (2010): 652-667.
- Lonigan, Christopher J., Burgess, Stephen R., Anthony, Jason L. and Barker, Theodore A. »Development of Phonological Sensitivity in 2- to 5-Year-Old Children« *Journal of Educational Psychology* 90 no. 2 (1998): 294-311
- Manyak, Patrick C. »Phonemes in Use: Multiple Activities for a critical Process.« *The Reading Teacher* 61 no. 8 (2008): 659-662.
- Mesmer, Heidi Anne E. and Griffith Pricilla L. »Everybody's selling It-But Just What is Systematic phonics Instruction?« *The Reading Teacher* 59 no. 4 (2005): 366-376.
- Miller, Amanda C., Fuchs, Douglas, Fuchs, Lynn S., Compton, Donald, Kerns, Devin, Zhang, Wenjuan, Yen, Loulee, Patton, Samuel and Kirchner, Danielle Peterson »Behavioral Attention: A Longitudinal Study of Whether and How It Influences the Development of Word Reading and Reading Comprehension among At-Risk Readers« *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7 no. 3 (2014): 232-249.
- Nelson, Jason M., Lindstrom, Jennifer H., Lindstrom, Will and Denis, Daniel »The Structure of Phonological Processing and Its Relationship to Basic Reading« *Exceptionality* 20 no. 3 (2012): 179-196. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/09362835.2012.694612>
- Nevo, Einat, Brande, Sigalit and Shaul, Shelley »The Effects of Two Different Reading Acceleration Training Programs on Improving Reading Skills of Second Graders« *Reading Psychology* 37 no. 4 (2016): 533-546. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/02702711.2015.1066911>
- Nithart, Christelle, Demont, Elisabeth, Metz-Lutz, Marie-Noelle, Majerus, Steve, Poncelet, Martine, Leybaert, Jacqueline »Early Contribution of

Phonological Awareness and Later Influence of Phonological Memory throughout Reading Acquisition« *Journal of Research in Reading* 34 no. 3 (2011): 346-363.

- Papadimitriou, Artemis M., Vlachos, Filippos M. »Which Specific Skills Developing during Preschool Years Predict the Reading Performance in the First and Second Grade of Primary School?« *Early Child Development and Care*, 184 no. 11 (2014): 1706-1722.
- Pečjak, Sonja »*Psihološki vidiki bralne pismenosti*« (2012) Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ropič, Marija. »Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah.« *Didactika Slovenica – Pedagoška obzorja* 31 no. 1 (2016): 44-55.
- Ropič, Marija. »Razvoj določenih ravni glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju.« V: Haramija, Dragica. (Eds.). *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta v Mariboru, 2017.
- Ropič Kop, Marija. The Ability to Perceive Initial and Final Sounds in a Word. V: Lipovec, Batič, Janja, Kranjec, Eva (ur.). *New Horizons in Subject-Specific Education: Research Aspects of Subject-Specific Didactics*. 2020, str. 53-69. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/481ž>
- Ropič Kop, Marija, Vizjak Puškar, Nika. Tekočé branje : 6. gradnik. V: Haramija, Dragica (ur.). *Gradniki bralne pismenosti : teoretična izhodišča*. 1. izd. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020. Str. 161-186, <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/515/631/1148-2>
- Ropič Kop, Marija in Klar Zadravec, Saša Zmožnost učencev v branju besed v začetku 1. razreda V: Žagar, Igor Ž. (ur.), Mlekuž, Ana (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju : medsebojni vplivi raziskovanja in prakse : [večavtorska znanstvena monografija]*. Brezplačna elektronska izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2021, str. 43-58 <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-343-1.pdf>
- Strickland, Dorothy S. »*Strategies for Beginning Readers and Writers and Those Needing Additional Support and Intervention in Teaching phonics Today*.« Newark, DE: *International Reading Association*, (2011): 50-56.
- Tafa, Eurimia and Manolitsis, George »A Longitudinal Literacy Profile of Greek Precocious Readers« *Reading Research Quarterly* 43 no. 2 (2008): 165-185.