

Halina Chodkiewicz

Instytut Anglistyki, UMCS Lublin

**PROBLEMATYKA NAUCZANIA
UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA
W JĘZYKU DRUGIM/OBCYM
W ŚWIEŹLE NAJNOWSZYCH
BADAŃ NAUKOWYCH**

**Teaching reading in a second/foreign language in the light
of the latest research findings**

The present paper aims to provide a selective overview of major issues pertaining to L2/FL reading instruction with special attention to new research findings in the field. The problems chosen to focus on are: fluency and speed of reading, reading/vocabulary connections, the impact of discourse organization on the effectiveness of reading and strategy instruction. It is shown that empirical investigations carried out in recent years have shed more light on the many variables contributing to the ultimate success in L2 reading development and complex interrelationships between them. The discussion throughout the paper is illustrated with brief reports on selected studies and the problem of research methodology in the area is also emphasized. Implications for classroom instruction requiring L2 learners' participation in a variety of reading tasks are suggested.

1. Wstęp

Od wielu lat zagadnienie opanowywania umiejętności czytania w języku drugim pozostaje w sferze zainteresowania badaczy w wielu krajach na świecie, nie tylko ze względu na poszukiwania naukowych wyjaśnień funkcjonowania procesu czytania i rozwijania tak ważnej w świecie współczesnym umiejętności, ale również ze względu na potrzebę tworzenia nowych teorii interpretujących jej istotę, które pozwolą specjalistom na stawianie właściwych hipotez badawczych i umożliwią podejmowanie skutecznych rozwiązań na gruncie praktycznym. Z jednej strony dydaktycy potrzebują rzetelnej wiedzy, która pozwoliłaby im zrozumieć skom-

plikowaną naturę procesów psycholingwistycznych zachodzących podczas czytania, tj. sposobu przetwarzania informacji zawartej w tekście przy wykorzystaniu wiedzy językowej, mechanizmów kognitywnych, uwagi, pamięci, czy automatyzacji niektórych poziomów działania. Z drugiej zaś czekają na wyniki badań, które informowałyby ich o skutecznych zabiegach dydaktycznych i uzasadnionych regułach postępowania w procesie nauczania czytania. Dydaktyka języka drugiego wymaga wieloaspektowego podejścia do jakże rozmaitych sytuacji, w których uczeń i nauczyciel stają się partnerami w osiągnięciu wytyczonych celów, uwarunkowanych między innymi przez takie zmienne, jak: wiek i poziom zaawansowania językowego uczących się, ich indywidualne oczekiwania i motywacja, kombinacja języków, jakie znają i jakich uczą się, materiały tekstowe oraz konkretne ćwiczenia stosowane przez nauczyciela (Grabe 2004).

Niniejszy artykuł stanowi przegląd problemów badawczych dotyczących nauczania umiejętności czytania w języku drugim/obcym podejmowanych w okresie ostatnich kilkunastu lat, postrzeganych jako wiodące przez autorów anglojęzycznych zajmujących się tą dziedziną. Badania odnoszą się do różnych kontekstów edukacyjnych, a więc i do różnych kombinacji językowych, w większości jednak do takich, w których jednym z języków badanych jest język angielski występujący jako język rodzimy, drugi lub obcy. Można stwierdzić, że dla wielu znanych rozwiązań praktycznych wprowadzanych przez nauczycieli w zakresie nauczania umiejętności czytania w języku drugim opracowana została podbudowa empiryczna, a z kolei w innych przypadkach to właśnie badania empiryczne skierowały uwagę na skuteczność podejmowania pewnych zabiegów dydaktycznych (Grabe 2004; Koda 2005; Hudson 2007; Grabe 2009).

Należy przy tym zaznaczyć, iż w tak krótkim artykule nie jest możliwe oddanie pełnego obrazu tych badań ani dogłębne omówienie ich metodologii, ponieważ w grę wchodzi dziesiątki pozycji książkowych i setki artykułów publikowanych w czasopismach naukowych. Co więcej, badania podejmowane w zakresie nauczania czytania w języku drugim/obcym bardzo często odwołują się do istniejących już opracowań teoretycznych i rozwiązań praktycznych stosowanych w nauczaniu języka rodzimego. Istnieją bowiem analogie pomiędzy tymi dwoma kontekstami, a w sytuacji formalnej nauki języka drugiego, w pracy z uczniem, który już opanował umiejętność czytania w języku rodzimym (poza uczniami dyslektycznymi oraz dziećmi, które nie umieją czytać), oczekujemy naturalnego transferu pomiędzy tymi dwiema sprawnościami. Wiele technik nauczania czytania opracowanych dla nauczania czytania w języku rodzimym funkcjonuje równie efektywnie w nauczaniu innych języków.

2. Metodologia badań w zakresie nauczania umiejętności czytania w języku drugim

Pomimo faktu, iż badania nad umiejętnością czytania w języku drugim/obcym i jej rozwojem mają na celu udzielanie odpowiedzi na bardzo różnorakie pytania sta-

wiane przez teoretyków i praktyków, można określić pewne ogólne zagadnienia, które wylaniają się z powodzi materiałów badawczych jako te najczęściej reprezentowane w najnowszej literaturze. Wydaje się, że większość z nich opiera się na badaniu pewnego rodzaju relacji pomiędzy użyciem języka a umiejętnością czytania jako taką.

Jako rodzaj podsumowania wyników wieloletnich badań nad czytaniem w języku drugim, można potraktować model rozwijania umiejętności czytania w języku drugim zaproponowany przez Bernhardt (2005). Komponenty, które wymienia autorka wchodzi z sobą w interakcję i działają w sposób kompensacyjny (a nie kumulujący) w stosunku do siebie, tj. w momencie braków w jakimkolwiek z nich czytający wykorzystuje inne dostępne mu źródła informacji. W modelu Bernhardt (2005) te komponenty to: *umiejętność czytania w języku rodzimym* (znajomość alfabetu, zasób słownictwa, znajomość struktury tekstu itd. – 20% wariacji), *wiedza językowa w zakresie danego języka* (forma gramatyczna, wiedza leksykalna, wyrazy pokrewne, odległość pomiędzy językami itd. – 30% wariacji) oraz *komponent wariacji niewyjaśnionej* (50%), w skład którego wchodzi: *strategie zrozumienia tekstu, wiedza o świecie i danym temacie, zainteresowanie, motywacja ucznia* itd. Bernhardt wprowadza do swojego modelu jeszcze jeden wymiar, którym są *etapy rozwoju umiejętności czytania*, w pewnym sensie równoległe do poziomów biegłości językowej. Na podstawie badań prowadzonych w ostatnich latach można stwierdzić, że zależności pomiędzy komponentami opisanymi przez Bernhardt interesują wielu specjalistów, ale też coraz więcej pytań badawczych dotyczy czynników mających wpływ na rozwój umiejętności czytania zaliczanych przez badaczkę do komponentu wariacji niewyjaśnionej.

Co do naukowych metod badawczych, w studiach nad rozwijaniem umiejętności czytania w języku drugim stosowane są *metody ilościowe i jakościowe*. Wiele badań opartych jest na *formalnych eksperymentach* wymagających dużych prób badanych, a zebrane dane analizowane są przy pomocy technik statystyki opisowej oraz indukcyjnej. W *określaniu wariacji* powszechnie używane są testy ANOVA i MANOVA oraz techniki regresji jedno- lub wieloczynnikowej. Przy określaniu zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi często ustalane są *korelacje*. Innym, popularnym sposobem zbierania danych są *kwestionariusze i wywiady*, dostarczające danych ilościowych oraz jakościowych. Co do tych pierwszych, nietrudno zauważyć, jak odpowiedzialnym i czasochłonnym zadaniem dla badacza jest skonstruowanie samego instrumentu i jego walidacja (zob. opis procedury walidacyjnej dla inwentarza strategii czytania uświadamianych sobie przez czytającego – Mokhtari i Reichard 2002). Specjaliści wybierający analizę jakościową, tak bardzo istotną dla zrozumienia procesów natury poznawczej, niedostępnych zwykłej obserwacji, wykorzystują technikę retrospekcyjną zwaną *protokołem głośnego myślenia* (ang. *think aloud protocol*); czytający werbalizują swoje myśli opisując podejmowane decyzje, doświadczane problemy i sposoby ich rozwiązywania w procesie przetwarzania czytanego tekstu. Badania przy użyciu tej techniki miały szczególny wkład w lepsze rozumienie przetwarzania treści tekstów, monitorowania procesu czytania i jego ewaluacji (Pressley i Afflerbach 1995).

Bardzo istotną sprawą dla badaczy zajmujących się problematyką czytania jest, jak podkreśla Brantmaier (2004), utrzymywanie jednolitego zapisu i sposobu analizy wyników uzyskiwanych na podstawie *testów mierzących efektywność czytania*, ponieważ pozwala to na dokonywanie uogólnień wyników wielu badań przeprowadzonych w tym zakresie. Równie ważne jest używanie odpowiedniego rodzaju testów określających poziom znajomości języka na poszczególnych poziomach biegłości językowej oraz testów na zrozumienie tekstu i przyswojenie wybranych elementów językowych. *Testy na zrozumienie czytanego tekstu*, w całej swojej różnorodności (zadania wielokrotnego wyboru, typu prawda/fałsz, odpowiedzi na pytania otwarte, spisywanie wszystkiego, co uczeń zapamiętał itp.) pozwalają badaczowi spojrzeć na ten proces z różnych perspektyw, a podstawowe kryteria ich doboru to: poziom zaawansowania językowego uczniów, typ wykonywanych zadań oraz cel samego badania. *Testy słownictwa* dostarczają innych danych w zależności od tego, czy mierzą opanowanie słownictwa w sposób recepcyjny (domyślanie się znaczeń wyrazów z kontekstu) czy produkcyjny, a także czy funkcjonują jako *testy bezpośrednie* (ang. *immediate*) czy *opóźnione* (ang. *delayed*), co stanowić może dla interpretacji danego badania rozróżnienie ogromnej wagi. Podejmowanie kolejnych badań niejednokrotnie jest motywowane potrzebą zastosowania bardziej dokładnych i zarazem adekwatnych testów dla opisu danego zjawiska.

Dużą rolę w badaniach nad czytaniem odgrywa również *wybór odpowiedniego tekstu* zarówno jako typu tekstu, ale też jako tekstu dostosowanego do wykonywanego zadania, poziomu zaawansowania językowego, wieku czy zainteresowań badanych. Podstawowym zadaniem dla badacza staje się ustalenie trudności tekstu dla danej grupy czytających. Pomocnym narzędziem w podjęciu właściwej decyzji może okazać się zastosowanie jednej z *formuł czytelności tekstu* (ang. *readability formula*). Jednak Crossley, Greenfield i McNamara (2008) poddają krytyce jakość tradycyjnie używanych formuł czytelności tekstu, proponując nowe narzędzie zwane *Cob-Matrix*, przy pomocy którego można jednocześnie dokonywać analizy aspektów językowych, dyskursywnych i konceptualnych danego tekstu.

3. Nauczanie czytania w języku drugim: główne pola badawcze i przykłady badań

Niniejsza część artykułu koncentruje się, a zarazem ogranicza do analizy czterech zagadnień wybranych z ogromnego materiału empirycznego poświęconego nauczaniu umiejętności czytania, które, w przekonaniu autorki, mają wielką wagę dla lepszego zrozumienia teoretycznych podstaw konstruowania efektywnych zadań dydaktycznych w nauczaniu języka drugiego/obcego. Są to *plynność i tempo czytania, relacje pomiędzy czytaniem i słownictwem, wpływ świadomości organizacji dyskursu na rozumienie tekstu oraz wykorzystywanie strategii w czytaniu*. Celem poszczególnych sekcji jest zdefiniowanie samego problemu, określenie jego aktualnej percepcji oraz zaprezentowanie wyniku kilku przykładowych badań z tego zakresu z podkreśleniem ich implikacji dla dydaktyki językowej.

3.1. Płynność i tempo czytania

Ważnym problemem dotyczącym nauczania czytania w języku drugim, postrzeganym w ostatnich latach jako ten, który wymaga zastosowania zintensyfikowanych zabiegów dydaktycznych, takich jak np. ćwiczenia automatyzujące, budujące zasób szybko rozpoznawalnego słownictwa (ang. *sight vocabulary*) lub wielokrotne czytanie tego samego tekstu, również z towarzyszeniem nagrania z taśmy (Anderson 1999), jest rozwijanie płynności czytania. W swojej nowo opublikowanej książce, Hudson (2007) definiuje płynność czytania jako wypadkową szybkiego przetwarzania całych zdań i fraz, wzrokowego rozpoznawania wyrazów i często używanych zbitek literowych, szybkiego czytania oraz dużego zasobu słownictwa. Zgodnie z poglądem Gorsuch, Taguchi i Sasamoto (2006), to właśnie płynność procesu czytania, dzięki precyzji i automatyczności w rozpoznawaniu wyrazów oraz użyciu wiedzy prozodycznej i syntaktycznej, zapewnia odpowiednie tempo czytania i umożliwia czytającemu skuteczne rozumienie tekstu. W przypadku uczących się języka drugiego, czytanie 200 słów na minutę traktowane jest jako tempo minimalne dla płynnego czytania, zaś 300 wyrazów jako wynik optymalny (Anderson 1999).

W kontekście tych rozważań, pojawiają się pytania badawcze o istnienie związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy płynnością czytania i rozumieniem tekstów (Grabe 2004; Taguchi, Takayasu-Maass i Gorsuch 2004). Eksperyment, którego celem było ustalenie tej zależności przeprowadzili Fukkink, Hulstijn i Simis (2005) w Holandii na grupie studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Stwierdzili oni, iż wykonywanie przez uczniów ćwiczeń w rozpoznawaniu wyrazów, niezależnie od czytania tekstu, nie prowadzi do przeniesienia nabytej sprawności na efektywność rozumienia tekstu ciągłego. Inna technika, a mianowicie wielokrotne czytanie tekstu (stosowana w nauczaniu czytania w języku angielskim jako języku rodzimym), została wykorzystana w badaniach, które przeprowadzili Taguchi, Takayasu-Maass i Gorsuch (2004) oraz Gorsuch i Taguchi (2008). Uczący się języka angielskiego jako obcego – Japończycy w pierwszym przypadku i Wietnamczycy – w drugim, osiągnęli lepsze wyniki zrozumienia tekstów w rezultacie zautomatyzowania rozpoznawania wyrazów w nich zawartych.

Interpretując wyniki swoich i podobnych badań Gorsuch, Taguchi i Sasamoto (2006) wnioskuje, że zależność pomiędzy umiejętnością rozpoznawania wyrazów i rozumieniem tekstu nie może być wyjaśniona przy pomocy tzw. *teorii automatyzacji* (ang. *automaticity theory*), ponieważ nie chodzi tu jedynie o szybkie rozpoznawanie wyrazów i zwolnienie pewnego zasobu uwagi w celu wykorzystania go w procesie rozumienia tekstu. Automatyczne rozpoznawanie poszczególnych wyrazów w tekście stanowi konieczny (lecz nie wystarczający) warunek w osiągnięciu płynności i rozumienia w czytaniu. Gorsuch, Taguchi i Sasamoto (2006) proponują oprócz wyjaśnienie relacji pomiędzy automatyzacją procesu rozpoznawania wyrazów a zrozumieniem tekstu na założeniach tzw. *teorii sprawności werbalnej* (ang. *verbal efficiency theory*). Teoria ta przyjmuje, że rozpoznawanie poszczególnych wyra-

zów odbywa się w dwóch fazach: pre-leksykalnej i post-leksykalnej, przy czym ta druga faza wymaga przetwarzania informacji syntaktycznych i semantycznych zawartych w danym tekście. Innymi słowy, w zautomatyzowane rozpoznawanie jednostek leksykalnych włączone zostają kognitywne procesy wyższego rzędu, co pozostaje również w zgodzie z opinią Grabe i Stoller (2002).

3.2. Czytanie a słownictwo

Kolejne zagadnienie szeroko reprezentowane w badaniach poświęconych nauczaniu czytania w języku drugim/obcym to zależność pomiędzy umiejętnością czytania a znajomością słownictwa przez czytającego. Wzrost zainteresowania tym problemem zaowocował badaniami z udziałem osób czytających dobrze i źle w języku rodzimym (ang. *good and bad readers*), w których udowodniono, że proces czytania składa się z dwóch podstawowych komponentów: umiejętności rozumienia tekstu oraz wiedzy leksykalnej, a statystyczna korelacja pomiędzy nimi jest wyjątkowo silna (Dixon, LeFevre i Twiley 1989; Laufer 1997; Droop i Verhoeven 2003). Dydaktykom wskazano na konieczność podejmowania pracy nad słownictwem w zakresie (1) zwiększania zasobu słownictwa poprzez nauczanie wybranych elementów leksykalnych w celu osiągnięcia lepszego rozumienia czytanego tekstu oraz (2) akwizycji wiedzy leksykalnej poprzez odgadywanie/domyślanie się znaczeń nieznanymi wyrazów z kontekstu podczas czytania (Nagy 1988, 1997). Pomimo iż badania w języku rodzimym nie potwierdziły skuteczności bezpośredniego nauczania słownictwa przed wykonywaniem zadań w czytaniu, sama odmiennność sytuacji w nauczaniu języka drugiego, którą charakteryzuje słaba znajomość języka mówionego uczniów, rysuje potrzebę organizowania systematycznej bezpośredniej pracy nad słownictwem (Hudson 2007).

Należy zauważyć, że większość badań dotyczących zależności pomiędzy czytaniem a akwizycją słownictwa obcojęzycznego, które zostały opublikowane w ostatnich kilkunastu latach dotyczyła skuteczności i przebiegu procesu akwizycji słownictwa w procesie czytania, tj. problematyki niezamierzonego uczenia się słownictwa z kontekstu (zob. przegląd badań Chodkiewicz 2000). Jak w przypadku problemu płynności czytania, inspirujące dla badaczy języka drugiego okazały się być badania empiryczne przeprowadzone w zakresie języka rodzimego (Nagy, Herman i Anderson 1985; Nagy, Anderson i Herman 1987). Wykazały one średni przyrost wiedzy leksykalnej o 15% w trakcie tzw. *normalnego czytania*, a przy tym zwróciły uwagę na wielość czynników mających wpływ na ten proces, takich jak między innymi nastawienie czytającego, jego poziom językowy i umiejętność czytania, metody testowania znajomości słownictwa i ich wrażliwość na recepcyjne przyswajanie słownictwa, czy jakość kontekstu, na podstawie którego następuje domysł leksykalny (Swanborn i de Glopper 1999).

Liczne badania eksperymentalne Hulstijn'a oraz współautorów, oprócz dostarczenia dowodów na skuteczność niezamierzonego przyswajania słownictwa z kontekstu w czasie czytania, podkreśliły wpływ jakości (elaboracja, powtarzanie)

i częstotliwości przetwarzania elementów leksykalnych na zapamiętywanie jako bardziej efektywne niż sama intencja uczących się, aby dane wyrazy zapamiętać (Hulstijn 2001). W badaniu, które przeprowadzili Hulstijn, Hollander i Greidanus (1996) 78 uczniów holenderskich uczniów języka francuskiego na poziomie zaawansowanym czytało tekst zawierający 16 badanych słówek (8 pojawiło się 1 raz, zaś pozostałe – 3 razy) w trzech grupach: (1) przy użyciu tekstu opatrzonego glosami na marginesie tekstu (ekwiwalenty w języki rodzimym), (2) z wykorzystaniem słownika oraz (3) czytając jedynie tekst oryginalny (grupa kontrolna). W każdej z tych grup nastąpił przyrost wiedzy leksykalnej: największy przy czytaniu tekstu z glosami, zaś zbliżony poziomem w pozostałych dwóch grupach (studenci niezbyt chętnie sięgali po słowniki), a częstotliwość pojawiania się poszczególnych wyrazów miała wpływ na dokładność w zapamiętywaniu ich znaczeń. Problemowi zapamiętywania znaczeń nieznanymi wyrazów z kontekstu poświęciła również swoje badanie Rott (1999), która udowodniła wpływ ilości ekspozycji na dany wyraz na jego zapamiętywanie w formie recepcyjnej, bądź produkcyjnej. W badaniu wzięło udział 67 studentów amerykańskich uczących się języka niemieckiego, a 12 wyrazów pojawiało się w 6 różnych kontekstach 2, 4 lub 6 razy, przy czym grupa kontrolna w ogóle nie miała kontaktu z tymi wyrazami. Badanie potwierdziło skuteczność domyslenia się znaczeń wyrazów z kontekstu, a najlepsze rezultaty uzyskali studenci po 6-krotnym pojawieniu się danego elementu leksykalnego, kiedy jego zapamiętywanie badano w formie recepcyjnej, wkrótce po badaniu (test bezpośredni).

W eksperymencie przeprowadzonym przez Chodkiewicz (2000) zmierzono wzrost wiedzy leksykalnej w odniesieniu do 60 trudnych wyrazów wybranych z kontekstu, uzyskując dane od 222 polskich studentów neofilologii i kolegów językowych, podzielonych na 3 poziomy zaawansowania, którzy czytali 3 oryginalne artykuły prasowe w celu ich zrozumienia. W trakcie czytania wykonywali oni zadanie wielokrotnego wyboru skierowane na główne myśli tekstów, zadanie typu prawda/falsz skierowane na wybranie informacji szczegółowych lub czytali dany tekst bez użycia dodatkowych materiałów. Średni wzrost wiedzy leksykalnej wyniósł 13,8%, przy czym nieco lepszy statystycznie wynik uzyskali studenci czytający tekst autonomicznie. Zadania wykonywane przez studentów, zgodnie z zamierzonym celem, w różnym stopniu pomogły im w zwiększeniu zrozumienia tekstów, przy czym najmniej pomocne były dla uczniów najbardziej zaawansowanych. Poza tym badanie wykazało, iż wzmacnianie stopnia zrozumienia tekstu nie pociąga za sobą w sposób proporcjonalny wzrostu wiedzy leksykalnej, a zależność pomiędzy zrozumieniem treści przetwarzanego dyskursu a akwizycją wiedzy leksykalnej wydaje się być bardzo złożona. Podobne przemyślenia na ten temat deklarował Ellis (1995).

W celu jakościowego zbadania samego procesu domysłu leksykalnego wielu badaczy posłużyło się technikami retrospektywnymi stosując protokoły głośnego myślenia, w których badani głośno odczytują teksty zawierające pewną ilość nieznanymi wyrazów opisując jednocześnie swoje myśli związane z odkry-

waniem ich znaczenia (np. Haastrup 1991; Pressley i Afflerbach 1995). W badaniu poświęconemu domyślaniu się znaczeń nieznanymi wyrazów z kontekstu przeprowadzonym przez Nassaji (2003) wzięło udział 21 dorosłych osób, pięciu narodowości, uczących się w Kanadzie języka angielskiego, a ich zadaniem było przeczytanie krótkiego tekstu z 10 wyrazami, których znaczenia należało się domyślić. W swojej analizie autor wyróżnił następujące strategie używane przez czytających: powtarzanie fragmentu tekstu zawierającego dany wyraz, weryfikowanie domysłu w oparciu o kontekst, zadawanie pytań w poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań, analiza części składowych wyrazu, świadome monitorowanie rozwiązywanego problemu i szukanie wyrazów o analogicznym brzmieniu lub formie graficznej. Wziął również pod uwagę kilka źródeł informacji służących domysłowi leksykalnemu, takich jak: wiedza gramatyczna, morfologiczna, wiedza o świecie, rodzaj dyskursu oraz znajomość języka rodzimego. Badanie wykazało, że najbardziej efektywnymi strategiami domysłu leksykalnego są strategie metakognitywne wymagające ewaluacji (np. zadawanie pytań w poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań) oraz te posługujące się kontekstem. Uzyskane dane pozwoliły również stwierdzić, że strategie służące domysłowi leksykalnemu wchodzą w ścisłe relacje z poziomem biegłości językowej, umiejętnością czytania tekstu ze zrozumieniem, rodzajem tekstów, wykonywanych zadań oraz charakterystycznych cech danej jednostki leksykalnej.

Podsumowując powyższe rozważania, można przytoczyć pogląd Nagy'ego (2007), który wysunął *hipotezę metalingwistyczną*, zakładającą istnienie ścisłego związku pomiędzy akwizycją słownictwa i rozwijaniem umiejętności czytania. W obu przypadkach angażowana jest świadomość metajęzykowa na wszystkich ważnych poziomach językowych: fonologicznym, ortograficznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym, pragmatycznym, a także na poziomie dyskursu i zachowania strategicznego.

3.3. Wpływ świadomości organizacji dyskursu na zrozumienie tekstu

Problemy związane z potrzebą uświadamiania sobie przez czytającego w języku drugim wiedzy na temat budowy struktury tekstu i organizacji dyskursu przyciągają w ostatnich latach uwagę wielu badaczy. Osoba czytająca tekst w celu jego zrozumienia wykorzystuje, między innymi, obecność wielu sygnałów pomocnych we właściwym przetworzeniu dyskursu. Odnoszą się one do: spójności strukturalnej/formalnej tekstu (kohezja – użycie synonimów, powtórzeń, elipsy, wyrazów referencyjnych – zaimki, przedimki itp.), spójności semantycznej (koherencja tekstu poprzez relacje pomiędzy następującymi po sobie sądami, lokalne i globalne rozumienie tekstu, oparte na wspólnej wiedzy autora i czytającego), spójności informacyjnej – zapewnianie właściwego przepływu informacji poprzez ich dystrybucję w tekście (organizacja tematyczno-rematyczna) oraz do sposobu kształtowania ważności informacji poprzez podawanie wybranych informacji na pierwszym planie, zaś innych w tle komunikatu. Nie mniej ważna

dla czytającego jest znajomość wzorców organizacji retorycznej tekstów, takich jak problem-rozwiązanie, przyczyna-skutek, porównanie/kontrast, klasyfikacja, argumentacja za i przeciw itp. Jak wykazują badania, wykorzystywanie przez uczących się języka drugiego wyżej wspomnianych aspektów organizacji dyskursu może w dużym stopniu pomóc im w odbiorze tekstu jako komunikatu o znaczeniu kulturowym, a także znacząco wpłynąć na zapamiętanie i przyswojenie wybranych treści w procesie czytania (Grabe i Stoller 2002; Grabe 2004).

Dokonując oceny stanu badań w odniesieniu do języka angielskiego jako rodzimego, Goldman i Rakestraw (2000) potwierdzają ogromną rolę, jaką odgrywają różne aspekty struktury dyskursu w tworzeniu mentalnej reprezentacji tekstu wspólnie z wiedzą o świecie posiadaną przez czytającego. Podkreślają również wagę informacji niesionych przez znaczniki dyskursu (m.in. różne typy łączników) czy użycie takich sygnałów strukturalnych, jak: tytuły, podtytuły, wprowadzenia, streszczenia, wyliczenia lub elementy typograficzne. Wyniki badań empirycznych pozwalają wysnuć wniosek, iż wskazówki strukturalne mają znaczący wpływ na efektywność wyszukiwania głównych myśli w tekście oraz ich zapamiętywanie (budowanie hierarchicznej struktury tekstu przez czytającego). Interpretację tekstu ułatwia również paralelizm pomiędzy jego powierzchniową strukturą i strukturą konceptualną (struktura sytuacji/domeny konceptualnej) oraz zamierzone podniesienie ważności wybranych aspektów tej struktury poprzez zastosowanie odpowiednich elementów typograficznych lub wprowadzanie zdań podkreślających spójność pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.

W zakresie nauczania czytania w języku drugim również pojawiły się nowe publikacje poświęcone kwestii uświadamiania uczniom wpływu struktury tekstu i organizacji dyskursu na skuteczność procesu czytania. I tak, dwa eksperymenty formalne przeprowadzone przez Ozono i Ito (2003) oraz Pretorius (2006) wykazały istotną zależność pomiędzy rozumieniem logicznych relacji w tekście określanych przez łączniki sygnalizujące ilustrację, przyczynę i kontrast, a efektywnością procesu czytania. Ciekawą rzeczą jest, że badania te odbyły się w innym czasie i w odległych od siebie miejscach. W badaniu Ozono i Ito (2003) wzięło udział 60 studentów uniwersytetu japońskiego, podzielonych na 3 grupy zaawansowania językowego, którzy czytali 6 krótkich tekstów w celu wstawienia w luki brakujących łączników. Studenci na wyższym stopniu zaawansowania bez problemu wykonywali postawione przed nimi zadanie, podczas gdy studenci słabsi mieli trudności z użyciem łączników przyczyny i kontrastu. Badaniem z udziałem 84 studentów uniwersytetu medycznego w Republice Południowej Afryki, Pretorius (2006) potwierdziła, że zrozumienie logicznych relacji wyrażających przyczynę i kontrast jest zdecydowanie trudniejsze od użycia przykładu. Należy zaznaczyć, że studenci w tym badaniu czytali dłuższe testy i wykonywali w oparciu o nie inne, bardzo urozmaicone zadania wymagające zrozumienia badanych relacji.

Jako inną ważną kwestię dla rozumienia tekstów w języku drugim specjaliści postrzegają uwarunkowania kulturowe dotyczące samej formy tekstu. Badając wpływ retorycznych konwencji kulturowych na efektywność czytania Chu,

Swaffar i Charney (2002) udowodniły, że studenci chińscy uczący się języka angielskiego na uniwersytecie na Tajwanie zapamiętywali więcej informacji z tekstów napisanych w oparciu o struktury typowe dla ich języka rodzimego niż angielskiego. Stąd wniosek, że praca nad czytaniem tekstem jedynie pod kątem wyznajdowania w nim głównych myśli i śledzenia cech dyskursu nie jest wystarczająca, ze względu na rozwijane w czytających oczekiwania co do rodzaju struktury retorycznej tekstu, zdeterminowane w dużej mierze kulturowo.

Problem kulturowych implikacji czytanego tekstu pojawił się także w badaniu Maxim (2006). Zaproponowane przez tę badaczkę rozwiązania dydaktyczne wspomagały efektywność zrozumienia tekstu, jednocześnie nastawiając studentów na odbiór tekstu jako komunikatu o wartości kulturowej. Amerykańscy studenci uczący się języka niemieckiego czytali 142-stronicową powieść w wersji oryginalnej przechodząc przez kilka faz. Po krótkim wprowadzeniu czytali tekst wyszukując główne wydarzenia, idąc za organizacją tekstu jako komunikatu. Wybierali również pewne szczegóły oraz wyrażenia językowe do zapamiętania i użycia w późniejszej reprodukcji w streszczeniu. Na zakończenie oceniali implikacje kulturowe tekstu i jego funkcję komunikacyjną w odbiorze adresata. Ten sposób pracy nad tekstem uzyskał pozytywną ocenę studentów.

3.4. Rola strategii w nauczaniu umiejętności czytania: czytelnik strategiczny

Bardzo obszerne pole badawcze na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zostało opanowane przez specjalistów zajmujących się strategiami czytania, rozpatrywanymi z perspektywy konceptualnej, teoretycznej, empirycznej i czysto praktycznej (obecność strategii uczenia się w większości współczesnych podręczników do nauki języków obcych). Graesser (2007) definiuje strategie czytania jako rodzaj aktywności poznawczej lub zachowań stosowanych w celu doskonalenia wybranych aspektów procesu rozumienia czytanego tekstu. Koda (2005) dodaje, że skuteczność zachowań strategicznych zależy od zdolności kognitywnych i metakognitywnych czytającego oraz intencji co do ich użycia. Ważną myśl dla konceptualizacji strategii przedstawia Grabe (2009), kwestionując przyjmowany dotąd podział strategii na kognitywne i metakognitywne, co uzasadnia tym, że w procesie akwizycji językowej właściwie mamy do czynienia ze świadomością metakognitywną, kontrolą metakognitywną oraz procesami metakognitywnymi, jak np. kontrolowanie całego procesu rozumienia tekstu m.in. w celu radzenia sobie z zaistniałymi problemami. Jako rozwiązanie tego problemu, sugeruje on przyjęcie w zamian konceptu świadomości metalingwistycznej, w rozumieniu proponowanym przez Nagy'ego (2007), o czym już była mowa w tym artykule. Grabe (2009) również podkreśla fakt, że strategie z natury podlegają świadomej refleksji, ale w wyniku ich automatyzacji mogą stać się sprawnościami.

Jedne z najwcześniejszych prac badawczych, które podjęły próbę klasyfikacji strategii osób czytających przy użyciu protokołów głośnego myślenia były autorstwa Hosenfeld (1984) i Block (1986). Block dodatkowo zaobserwowała,

że pomimo posiadanej wiedzy na temat strategii czytania nie wszyscy studenci potrafią zastosować je w celu bardziej efektywnego zrozumienia tekstu. Anderson (1991), który w swoim badaniu wykorzystał do identyfikacji różnych rodzajów strategii czytania opisy typowych zachowań, jakie podali mu amerykańscy studenci uczący się drugiego języka, wykazał, że studenci, którzy podawali większą liczbę używanych przez siebie strategii uzyskiwali lepsze wyniki na testach czytania, chociaż, ogólnie rzecz biorąc, wszyscy studenci relacjonowali podobne rodzaje zachowań strategicznych. Bardzo wyczerpującą taksonomię strategii czytania przedstawił McDonough (1995), rozróżniając pomiędzy *strategiami natury technicznej* (np. podkreślanie, używanie glosariusza), *strategiami opartymi na wyjaśnianiu i upraszczaniu* (np. użycie parafrazy) oraz *strategiami dotyczącymi spójności tekstu* (np. tworzenie makrostruktury tekstu). Jako ostatni rodzaj strategii w jego klasyfikacji pojawia się monitorowanie (świadoma zmiana planu pracy, reakcja na pojawiające się problemy i wiele innych). Chamot i El-Dinary (1999) natomiast zaobserwowały bardzo ogólną zależność pomiędzy stosowanymi strategiami w czytaniu a poziomem znajomości języka drugiego: uczniowie słabsi koncentrowali się na dekodowaniu, podczas gdy uczniowie bardziej zaawansowani stosowali strategie domyslenia się, przewidywania czy elaboracji.

Jak zauważyła Anderson (2005), kilkanaście lat później, wśród uznanych narzędzi stosowanych do identyfikowania, klasyfikowania i mierzenia strategii uczenia się znalazły się standaryzowane inwentarze strategii, protokoły głośnego myślenia i refleksyjne dzienniki. Badacze z zasady używają więcej niż jednego narzędzia realizując zasadę triangulacji. Znaczący wkład w lepsze zrozumienia funkcjonowania strategii czytania niewątpliwie wnieśli w ostatnim czasie Mokhtari i Sheorey (2002). Autorki te skonstruowały inwentarz strategii czytania w języku drugim pod nazwą *The Survey of Reading Strategies* (SORS), który posłużył im jako narzędzie badawcze. SORS klasyfikuje strategie czytania na 3 typy:

- strategie globalne (np. posiadanie celu w czytaniu, potwierdzanie lub odrzucanie przewidywań);
- strategie typu rozwiązywanie problemu (dopasowanie tempa czytania, skupienie się na problemie w razie spadku koncentracji);
- strategie wspomagające (robienie notatek, podkreślanie ważnych myśli w tekście).

W przeprowadzonym badaniu, autorki uwzględniły pewne cechy osobowe czytających. Wykazały, że uczący się języka drugiego używali większej liczby strategii w czytaniu niż rodzimi użytkownicy języka, w szczególności strategii wspomagających. Nie było natomiast różnicy w użyciu strategii przez kobiety i mężczyzn, za wyjątkiem strategii podkreślenia (częściej używana przez kobiety). Studenci, którzy lepiej oceniali swój poziom umiejętności czytania używali też więcej strategii, co świadczyło o wyższym poziomie prowadzenia refleksji i monitorowania strategii.

Wiele miejsca w literaturze przedmiotu poświęcono sposobom i skuteczności treningu strategii czytania, gdzie powszechnym podejściem jest łączenie kilku strategii poddawanych ćwiczeniu przez czytającego. Jedna z często stosowanych

technik zwana *reciprocal teaching* wymaga prowadzenia dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniami, dla których wspólnym celem jest dotarcie do znaczenia tekstu. Prowadzenie dialogu wspomagają następujące strategie: generowanie pytań, streszczenie, poszukiwanie wyjaśnienia w razie pojawienia się problemu i przewidywanie dalszej treści tekstu (Trabasso i Bouchard, 2002). Skuteczność tej techniki została potwierdzona przez Rosenshine i Meister (1994), którzy stosując standardowy test czytania porównywali stopień osiąganego rozumienia tekstów przez uczniów w języku rodzimym przy użyciu technik tradycyjnych (zadawanie pytań, wyjaśnianie tekstu) i techniki *reciprocal teaching*. Innym sposobem jednoczesnego ćwiczenia kilku strategii czytania jest tzw. *collaborative strategic reading*, które wymaga pracy nad tekstem w grupach przy użyciu następujących strategii: wprowadzenie do tematu (aktywizowanie posiadanej wiedzy oraz przewidywania), monitorowanie zrozumienia w procesie czytania (radzenie sobie z wszelkimi, w tym leksykalnymi problemami), określanie głównych myśli oraz streszczanie przeczytanego tekstu i generowanie pytań, które mógłby zadać nauczyciel na teście. Badanie przeprowadzone przez Klinger i Vaughn (2000) w amerykańskiej szkole podstawowej w grupie 37 dzieci uczących się języka angielskiego jako drugiego udowodniło, że dzieci potrafiły ze sobą współpracować, wykorzystując wymienione strategie i osiągając wymierny efekt w postaci opanowanego słownictwa.

4. Podsumowanie i wnioski

Analiza wyników badań dotyczących nauczania umiejętności czytania w języku obcym bardzo poszerza naszą wiedzę na temat czynników i procesów mających wpływ na sukces dydaktyczny. Ich wielość i wzajemne powiązania wymagają jednak dogłębnego zrozumienia przez nauczycieli-profesjonalistów, zanim wykorzystają oni tę wiedzę dla celów praktycznych. Doświadczenie autorki wskazuje na fakt, że wielu nauczycieli, nawet takich, którzy dobrze sobie radzą, nauczając w warunkach szkolnych, chociażby dzięki własnej filozofii nauczania i wykorzystywaniu nowoczesnych podręczników, nie posiada wiedzy teoretycznej czy informacji o wynikach ważnych badań naukowych, które pomogłyby im w refleksji nad zadaniami, jakie rutynowo wykonują w praktyce szkolnej i w ich ewaluacji. Często nie są oni w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie o powody dokonywanych przez nich wyborów lub zasadności stosowania wybranych technik.

Nauczanie umiejętności czytania w języku obcym zajmuje szczególne miejsce wśród innych sprawności językowych, pozostając jednocześnie w ścisłym związku z nimi, ponieważ większość materiałów stosowanych przez nauczycieli w klasie stanowią teksty w formie pisemnej. To nauczyciel decyduje o tym, przy użyciu jakiej techniki i ile razy uczeń będzie czytać chociażby teksty podręcznikowe, i w jakiej mierze pozwoli mu to na doskonalenie płynności w czytaniu, a może wręcz okaże się być niezamierzoną przeszkodą? Obudowanie czytanego tekstu przy pomocy różnorodnych zadań – w tym słownikowych czy odwołujących się do aspektów organizacji dyskursu – dokonywane przez autora podręcznika, stanowi

jedynie propozycję pewnej procedury, którą nauczyciel powinien zrozumieć na tyle, aby być ją w stanie zmodyfikować w zależności od indywidualnych potrzeb swoich uczniów. Przekonanie nauczycieli (jak się wydaje, bardzo rozpowszechnione w naszym kraju) o tym, że odgadywanie znaczeń wyrazów z kontekstu – obiektywnie mało wydajne – należy traktować jako główny sposób opanowywania słownictwa obcojęzycznego w warunkach szkolnych, szczególnie gdy czytanie ekstensywne w większości sytuacji w ogóle nie istnieje, prowadzi do zaniedbań w systematycznej pracy nad słownictwem związanym z danym tekstem lub tematem. Natomiast ignorowanie aspektów organizacji dyskursu i nieświadomienie tego problemu uczniom ogranicza możliwość opanowywania przez nich nie tylko ważnych strategii rozumienia czytanych tekstów, ale też strategii pisania. Z kolei koncentrowanie się jedynie na czytaniu głośnym i indywidualnym, cichym pozbawia ucznia możliwości treningu wielu strategii, które wymagają pracy w grupie, wspólnie wykonującej zadanie w czytaniu.

Podsumowując niniejszą dyskusję, należy poprzeć stanowisko Grabe (2004), który twierdzi, że przed specjalistami w dziedzinie nauczania czytania stoją dwa zadania. Z jednej strony – rozpowszechnianie wiedzy o wynikach badań empirycznych, co pomaga nauczycielom-praktykom wybierać najbardziej efektywne zabiegi dydaktyczne, z drugiej strony – wskazywanie nieskuteczności wielu technik stosowanych tradycyjnie lub w wyniku braku fachowej wiedzy, w celu minimalizowania negatywnych skutków takich praktyk.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. C. i Urquhart, S. (red.). 1984. *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Anderson, N. 1991. „Individual differences in strategy use in second language reading and testing”. *Modern Language Journal* 75. 460-72.
- Anderson, N. 1999. *Exploring second language reading*. Boston: Thompson & Heinle.
- Anderson, N. 2005. „L2 learning strategies”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 757-771.
- Block, E. 1986. „The comprehension strategies of second language learners”. *TESOL Quarterly* 20. 463-94.
- Block, C. C. i Pressley, M. (red.). 2002. *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press.
- Bernhardt, E. 2005. „Progress and procrastination in second language reading”. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. 133-150.
- Brantmeier, C. 2004. „Statistical procedures for research on L2 reading comprehension: An examination of ANOVA and regression models”. *Reading in a Foreign Language* 16. 51-69.
- Chamot, A. U. i El-Dinary, P. B. 1999. „Children’s learning strategies in immersion classrooms”. *Modern Language Journal* 83. 319-341.
- Chodkiewicz, H. 2000. *Vocabulary acquisition from the written context: Inferring word meanings by Polish learners of English*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Chu, H. J., Swaffar, J. i Charney, D. 2002. „Cultural representations of rhetorical conventions: The effects on reading recall”. *TESOL Quarterly* 36. 511-541.
- Coady, J. i Huckin, T. (red.). 1997. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crossley, S. A., Greenfield, J. i McNamara D. S. 2008. „Assessing text readability using cognitively based indices”. *TESOL Quarterly* 42. 475-493.
- Droop, M. i Verhoeven, L. 2003. „Language proficiency and reading ability in first and second language learners”. *Reading Research Quarterly* 38. 78-103.
- Ellis, R. 1995. „Modified oral input and the acquisition of word meanings”. *Applied Linguistics* 16. 409-441.
- Dixon, P., LeFevre, J. A. i Twiley, L. C. 1989. „Word knowledge and working memory as predictors of working skill”. *Journal of Educational Psychology* 80. 465-472.
- Fukkink, R., Hulstijn, J. i Simis, A. 2005. „Does training of second language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study”. *Modern Language Journal* 89. 54-75.
- Goldman, S. R. i Rakestraw, J. A. 2000. „Structural aspects of constructing meaning from text”, w: Kamil, W., Mosenthal, P., Pearson, D. i Barr, R. (red.). 2000. 311-335.
- Gorsuch, G. i Taguchi, E. 2008. „Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam”. *System* 36. 253-278.
- Gorsuch, G., Taguchi, E. i Sasamoto, E. 2006. „Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link”. *Reading Matrix*: 6. 1-18.
- Grabe, W. 2004. „Research on teaching reading”. *Annual Review of Applied Linguistics* 24. 44-69.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. i Stoller, F. 2002. *Teaching and researching reading*. New York: Longman.
- Graesser, A. C. 2007. „An introduction to strategic reading comprehension”, w: McNamara, D. S. (red.). 2007. 3-26.
- Haastrup, C. 1991. *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hosenfeld, C. 1984. „Case studies with ninth grade readers”, w: Alderson, J. C. i Urquhart, S. (red.). 1984. 231-244.
- Hudson, T. 2007. *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M. i Greidanus, T. 1996. „Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words”. *Modern Language Journal* 80. 327-339.

- Hulstijn, J. H. 2001. „Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity”, w: Robinson, P. (red.). 2001. 258-256.
- Kamil, W., Mosenthal, P., Pearson, D. i Barr, R. (red.). 2000. *Handbook of reading research. Vol. III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Klingner, J. K. i Vaughn, S. 2000. „The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes”. *TESOL Quarterly* 34. 69-98.
- Koda, K. 2005. *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. 1997. „The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess”, w: Coady, J. i Huckin, T. (red.). 1997. 140-55.
- Maxim, H. H. 2006. „Integrating textual thinking into the introductory college-level foreign language classroom”. *Modern Language Journal* 90. 19-32.
- McDonough, S. H. 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- McNamara, D. S. (red.). 2007. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mokhtari, K. i Sheorey, R. 2002. „Measuring ESL students' awareness of reading strategies”. *Journal of Developmental Education* 25. 2-10.
- Mokhtari, K. i Reichard, C. A. 2002. „Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies”. *Journal of Educational Psychology* 2. 249-259.
- Nagy, W. E. 1988. *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana; IL: National Council of Teachers of English.
- Nagy, W. E. 1997. „On the role of context in first and second language vocabulary learning”, w: Schmitt, N. i McCarthy, M. (red.). 1997. 40-63.
- Nagy, W. E. 2007. „Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection”, w: Wagner, R. K., Muse, A. E. i Tannenbaum, K. R. (red.). 2007. 52-77.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. i Herman, P. E. 1987. „Learning word meanings from context during normal reading”. *American Educational Research Journal* 24. 237-270.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. i Anderson, R. C. 1985. „Learning words from context”. *Reading Research Quarterly* 20. 233-253.
- Nassaji, H. 2003. „L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge, sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing”. *TESOL Quarterly* 34. 645-670.
- Ozono, S. i Ito, H. 2003. „Logical connectives as catalysts for interactive L2 reading”. *System* 31. 283-297.
- Pretorius, E. J. 2006. „The comprehension of logical relations in expository texts by students who study through the medium of ESL”. *System* 34. 432-450.

- Pressley, M. i Afflerbach, P. 1995. *Verbal protocols of reading: The nature of the constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Robinson, P. (red.). 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenshine, B. V. i Meister, C. 1994. „Reciprocal teaching: A review of the research”. *Review of Educational Research* 64. 479-530.
- Rott, S. 1999. „The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading”. *Studies in Second Language Acquisition* 21. 589-619.
- Schmitt, N. i McCarthy, M. (red.). 1997. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanborn, M. S. L. i de Glopper, K. 1999. „Incidental word learning while reading: a meta-analysis”. *Review of Educational Research* 69. 261-85.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. i Gorsuch, G. J. 2004. „Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development”. *Reading in a Foreign Language* 16. (retrieved on December 10, 2008 from <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2004/taguchi/taguchi.pdf>)
- Trabasso, T. i Bouchard, E. 2002. „Teaching readers how to comprehend text strategically”, w: Block, C. C. i Pressley, M. (red.). 2002. 176-200.
- Wagner, R. K., Muse, A. E. i Tannenbaum, K. R. (red.). 2007. *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. New York: The Guilford Press.