

Težavnost in razumevanje strokovnih besedil v tujem jeziku



dr. Alenka Umek, PhD, visokošolski učitelj lektor
Ekonomska fakulteta, Katedra za jezike za poslovne in ekonomske vede

V okviru širše empirične raziskave strokovne pismenosti v angleškem jeziku med 378 študenti na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani smo preučili povezanost med bralčevo oceno težavnosti strokovnih besedil v tujem jeziku in bralnim razumevanjem. Ob tem nas je zanimalo, katere besedilne dejavnike bralci zaznavajo kot ključne za razumevanje strokovnega besedila v tujem jeziku. Z uporabo bivariatne statistične analize smo testirali povezanost bralčeve subjektivne ocene težavnosti besedila z dejanskim razumevanjem, merjenim s testom razumevanja treh strokovnih besedil s področja financ v angleškem jeziku. Rezultati so pokazali, da je bila bralčeva zaznava težavnosti besedila statistično značilno negativno povezana z rezultati testa bralnega razumevanja oz. uspešnostjo branja. Ugotovitve kvalitativne analize so potrdile osrednjo vlogo terminologije kot dejavnika bralnega razumevanja strokovnih besedil v tujem jeziku.

Ključni pojmi: težavnost besedil, bralno razumevanje, disciplinarna/strokovna pismenost, tuji jezik, strokovna besedila

UVOD

Univerzitetni študij ekonomskih in poslovnih ved temelji na branju strokovne literature tako v slovenskem kot v angleškem jeziku in akademski uspeh študentov je neločljivo povezan z učinkovitim branjem strokovnih besedil v tujem jeziku (Gunderson in drugi 2020). Le-to od bralca zahteva ne le bralne spretnosti, temveč tudi dobro znanje tujega jezika in specifično strokovno znanje. Ob branju študijske literature si študenti ustvarijo mnenje o težavnosti besedil, zato nas je v tej raziskavi zanimalo, kakšna je bralčeva ocena zahtevnosti določenega strokovnega besedila v tujem jeziku, in če je povezana z dejansko uspešnostjo branja oziroma bralnim razumevanjem.

BRALNO RAZUMEVANJE

Branje je ponotranjena kognitivna dejavnost, katere cilj je razumevanje besedilnega sporočila. Zaradi njegove nevidnosti je branje možno preučevati samo posredno bodisi kot proces ali kot rezultat razumevanja. Z orodji za sledenje pogleda lahko merimo očesne fiksacije in premike pri branju (Brunfaut in McCray 2015) in na tem temelju sklepamo o različnih ravneh bralnega procesa. Še pogostejše kot bralni proces pa preučujemo rezultate branja, ki jih predstavlja bralčevo razumevanje besedila in ga merimo s testi bralnega razumevanja.

Bralno razumevanje je tvorjenja pomena, ki nastaja ob bralčevi interakciji z besedilom (Ruddell



in drugi 2019). V tem procesu bralec rekonstruira oz. interpretira pomen besedila s tem, da ga poveže z svojim znanjem in izkušnjami (Koda 2005; Grabe 2009; Bernhart 2011; McNeil 2012; Kendeou in O'Brien 2016). Med teoretičnimi modeli, ki ponazarjajo bralni proces, je najvplivnejši Van Dijk-Kintschev situacijski model (1983), po katerem bralec najprej kreira svojo predstavo besedila (ang. textbase) v delovnem spominu, nato pa to predstavo v procesu sklepanja poveže s svojim znanjem in izkušnjami iz dolgoročnega spomina. S tem bralec ustvari svoj lastni mentalni ali situacijski model besedila, ki vključuje bralčevo inter-

DEJAVNIKI BRALNEGA RAZUMEVANJA	
BRALEC	Znanje: jezikovno: ortografija, fonologija, besedišče, skladnja, retorična struktura, žanr vsebinsko: tema besedila, splošno poznavanje sveta, kultura, stroka/disciplina Kognitivni procesi: nižja raven: dekodiranje, prepoznavanje besed, členjenje višja raven: semantični procesi lokalno in globalno, pragmatični procesi Kognitivne in metakognitivne strategije: predvidevanje, inferiranje, elaboriranje, vrednotenje, spremljanje Motivacijsko-emocionalni dejavniki: motivacija, interes, namen, ocena težavnosti besedila
BESEDILO	Jezikovni dejavniki: besedišče, skladnja, retorična struktura, žanr, berljivost, eksplisitnost, abstraktnost Nejezikovni dejavniki: tema in vsebina, pričakovano predznanje, raven specifičnosti in strokovnosti
NALOGA	Tip naloge: izbirna, izločevalna, dopolnjevalna, urejevalna, tvorbeni

Preglednica 1: Dejavniki bralnega razumevanja

pretacijo, dopolnitev in vrednotenje prebranega besedila. Bralčeva interpretacija besedila je lahko tudi napačna, in sicer zlasti takrat, ko se bralčevo znanje in izkušnje ne skladajo z besedilnim pomenom ali pričakovanim predznanjem (Alptekin 2006). Do bralčevega prirejanja besedilnega pomena pride zato, da ga bralec lahko lažje umesti med kognitivne sheme v svojem spominu (Kendou in van der Broek 2005; Chang 2006) in da »zapolni« praznine v besedilu (Ozuru in drugi 2009). Van Dijk-Kintschev situacijski model izpostavlja osrednjo vlogo bralca, ki ni le pasivni prejemnik besedila, ampak aktivno ustvarja besedilni pomen s svojim znanjem, kognitivnimi procesi in strategijami ter z motivacijsko-emocionalnimi lastnostmi.

DEJAVNIKI BRALNEGA RAZUMEVANJA

Ločimo tri skupine dejavnikov bralnega razumevanja, ki povezujejo bralca, besedilo in bralno nalogo (Preglednica 1). Bralci se razlikujejo glede na svoje znanje, izkušnje, kognitivne zmožnosti in spomin ter interes in motivacijo za branje. Vsi ti dejavniki potencialno vplivajo na bralčevo interakcijo z besedilom in na njihovo razumevanje. Temeljni bralčev dejavnik razumevanja so kognitivni procesi, ki na nižji ravni vključujejo zaznavanje in prepoznavanje vizualnih informacij, dekodiranje besed in dostop do njihovega pomena v bralčevem mentalnem leksikonu, členjenje in prepoznavanje skladenjskih relacij med besedami ter tvorjenje pomenskih

enot ali propozicij. Ti procesi so pri dobrih bralcih hitri in avtomatizirani in ne zahtevajo zavestnega procesiranja (Grabe 2009). Bralni procesi na višji ravni so semantični in pragmatični, vključujejo bralčeve kognitivne in metakognitivne strategije, zlasti sklepanje (inferiranje), dopolnjevanje (elaboriranje) in vrednotenje (evalvacijo) informacij, s čimer bralec tvori pomen od lokalne ravni stavka do globalne ravni besedila ter od dobredne do interpretacijske in kritične ravni razumevanja besedila (Alderson 2000).

Med bralčeve dejavnike razumevanja sodi tudi znanje tujega jezika, ki lahko vpliva na hitrost branja in kakovost razumevanja. Branje v prvem jeziku je praviloma avtomatizirano (Grabe 2009), kar ne velja vedno tudi za branje v tujem/drugem jeziku, ki je pri bralcih s slabšim znanjem jezika bolj zavestno, počasnejše, z več ugibanja in pogostejšimi napakami v razumevanju (Koda 2005). Bralne spretnosti se prenesejo iz prvega v tuji jezik, ko bralec doseže raven sporazumevalnega praga (angl. Threshold level) (Alderson 2000). Pri branju strokovnih besedil v tujem jeziku se kot dejavnik pridruži tudi bralčevo strokovno znanje z vsebinskega področja besedila, kar Shanahan (2017) izpostavi kot ključno merilo disciplinarne/strokovne pismenosti. Logično je sklepati, da bo bralec težje bral strokovna besedila z neznanimi ali bolj kompleksnimi temami besedil (Grabe 2000; Urquhardt in Weir 1998). To domnevo so

empirične raziskave sicer potrdile, a pod določenimi pogoji. Strokovno znanje je bilo prediktor bralnega uspeha, če so bralci dosegli raven spoznavnega praga (Clapham 1996; Ridgway 1997; Uso Juan 2006; Shaw in McMillion 2018), če je bilo besedilo visoko specializirano (Umek 2023), če je bilo strokovno znanje bralcev objektivno merjeno (Uso Juan 2006; Umek 2023), če je šlo za bralno razumevanje več povezanih strokovnih besedil (Karimi 2017), če so imeli bralci višjo kapaciteto delovnega spomina (Shin in drugi 2019) in če je obstajala skladnost med znanjem, ki ga avtor pričakuje od bralca, in bralčevim dejanskim znanjem (Alptekin 2006).

Ob bralčevih kognitivnih dejavnikih na bralno razumevanje vplivajo tudi motivacijsko-emocionalni dejavniki. Bralci se namreč razlikujejo po splošni motivaciji za branje, namenu branja in doživljanju zanimivosti besedila. Pečjak (2012) v to kategorijo dejavnikov uvršča tudi bralčevo oceno težavnosti besedila. Opredelimo jo kot bralčevo zaznavo lastnosti besedila, ki ga najbolj ovirajo pri razumevanju. Gre za subjektivno oceno bralca, ki lahko vpliva na to, katere bralne strategije bo uporabil in kako uspešno bo prebral besedilo. (Horiba 2013). Do sedaj ni bilo izvedeno veliko empiričnih raziskav, ki bi preučevale vlogo bralčeve ocene zahtevnosti besedila, njihovi rezultati pa so mešani. Peretz in Shoham (1990) nista našla povezave med bralčevo zaznavo težavnosti in razumevanjem. Grotek in Ślęzak-Świat (2024) sta primerjali ocenjeno in merjeno zahtevnost besedil v prvem in drugem jeziku. Ugotovili sta, da so bila besedila v drugem jeziku glede na subjektivne ocene bralcev in meritve berljivosti težja kot v prvem jeziku, pri čemer so ob percepciji težjega besedila bralci povečali zbranost in bolj uspešno uporabili bralne procese in strategije. Nasprotno pa so bralci hitreje in manj zbrano prebrali lažje besedilo in bralno nalogo, kar je imelo za posledico slabši bralni dosežek. Ferbežar (2012) je v študiji razumevanja in razumljivosti besedil med govornici prvega in drugega jezika ugotovila, da je pri več bralnih nalogah obstajala korelacija med bralčevo oceno težavnosti in bralnim dosežkom, s tem da se je povezava razlikovala pri posameznih nalogah. Pri nekaterih je bila pozitivna, pri drugih bralnih nalogah pa negativna. Ko je ugotavljala tudi zaznavo bralnih ovir pri bralcih besedil v prvem in drugem jeziku, je Ferbežar (2012) zaključila, da sta obe skupini pri večini bralnih nalog navedli besedišče kot glavni vir težav pri bralnem razumevanju.

ZAHTEVNOST BESEDILA

Za objektivno merjenje stopnje zahtevnosti besedil so razvili formule berljivosti (ang. Readability formulas) (Benjamin 2012), ki temeljijo na dolžini in številu besed in stavkov ter dolžini in številu

zlogov v besedah. V angleškem jeziku se pogosto uporabljajo Flesch Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level in Gunning Fog Index. Widyantoro in drugi (2020) so primerjali bralčevo subjektivno zaznavo zahtevnosti besedil z berljivostjo besedil, merjeno s formulami berljivosti. Ugotovili so, da se je presoja bralcev znatno razlikovala od rezultatov meritev s formulami berljivosti in sklenili, da se berljivosti ne sme enačiti z razumljivostjo. Besedilo je namreč lahko zelo berljivo, a vseeno težko razumljivo. Ob tem je pomembno poudariti, da formule berljivosti temeljijo na zunanjih značilnostih besedila, zato jih je smiselno uporabljati skupaj s strokovno presojo, ki zajema druge jezikovne in vsebinske lastnosti besedila (Alderson 2000; Brunfaut 2014). Med jezikovne lastnosti besedila prištevamo besedišče, skladnjo in diskurz. Avtor izbira vrsto besedišča bodisi terminologijo, ki je namenjena strokovni javnosti, ali pa splošno izrazje, ki je namenjeno laični javnosti. Besedilo ima določene skladenjske lastnosti, kot so zloženost in dolžina povedi ter koherenca oz. povezanost elementov besedila v celoto. Poleg jezikovnih so pomembne tudi nejezikovne ali vsebinske lastnosti besedila, h katerim prištevamo raven strokovnosti (od visoko specializiranega strokovnega besedila do poljudnega besedila), količino in zgoščenost informacij, konkretnost ali abstraktnost vsebine ter ekspliciten ali impliciten način posredovanja. Domnevamo, da je besedilo za bralca zahtevnejše in težje razumljivo, če je višja stopnja strokovnosti besedila (Grabe 2001), če so informacije bolj zgoščene, če je vsebina bolj abstraktna in način podajanja manj ekspliciten (Shanahan 2017; Gunderson in drugi 2020). Po strnjenem pregledu dejavnikov bralnega razumevanja lahko sklenemo, da zahtevnost besedila ni splet lastnosti, ki bi bil absoluten in vezan zgolj na besedilo, ampak gre za relativen pojem, ki je odvisen od skladnosti med besedilnimi in bralčevimi dejavniki.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Želeli smo preučiti odnos med bralčevo subjektivno zaznavo zahtevnosti besedila in dejansko uspešnostjo pri bralnem razumevanju. V prvi vrsti nas je zanimala povezava med oceno težavnosti in dosežkom na testu razumevanja, v drugem koraku pa tudi, katere ovire v razumevanju strokovnih besedil v tujem jeziku zaznavajo bralci. Zastavili smo si naslednji raziskovalni vprašanji:

1. Ali obstaja korelacija/povezanost med bralčevo oceno težavnosti strokovnega besedila v tujem jeziku in bralčevim razumevanjem besedila?
2. Katere dejavnike težavnosti strokovnih besedil v tujem jeziku zaznavajo bralci kot ovire pri razumevanju?

METODOLOGIJA

Pričujoča študija vključuje podatkovni niz iz širše raziskave strokovne pismenosti v tujem jeziku na terciarni ravni izobraževanja, v kateri je bila uporabljena kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih metod raziskovanja (Umek 2023).

Respondenti in strokovna skupina

V raziskavo je bilo vključenih 378 študentov drugega letnika univerzitetnega študija na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, od tega 20 v pilotno in 358 v glavno študijo. Vzorec je bil homogen glede na prvi jezik in leta učenja drugega jezika. Pri izbiranju strokovnih besedil, pripravi testne specifikacije, sestavljanju testa bralnega razumevanja, ocenjevanju in kodiranju odgovorov respondentov ter ugotavljanju veljavnosti je sodelovala skupina petih univerzitetnih učiteljev, doktorjev znanosti s področja financ. S tem smo upoštevali načelo, da je raven strokovnosti ocenjevalcev ključna za presojo strokovnih besedil (Pill in Smart 2020).

Ključne spremenljivke in merski inštrumenti

Neodvisno spremenljivko je predstavljala bralčeva ocena težavnosti besedila, odvisno spremenljivko pa dosežek na testu bralnega razumevanja treh strokovnih besedil v angleškem jeziku. Uporabili smo naslednje merske inštrumente:

1. Tri besedila s področja financ v angleškem jeziku in test bralnega razumevanja s 17 kratkimi vprašanji odprtega tipa.
2. Vprašalnik o posameznem besedilu, v katerem so bralci ocenili težavnost tega besedila na 7-stopenjski Likertovi lestvici in napisali utemeljitev svoje ocene.

Učitelji finančnih predmetov so izbrali avtentična besedila s področja financ v angleškem jeziku, ki so primerljiva s študijsko literaturo pri finančnih predmetih na fakulteti. Izbiranje besedil je potekalo v več fazah. Enajst besedil po izboru glavnega strokovnega svetovalca so učitelji financ najprej rangirali glede na pet izbranih kriterijev za določitev ravni strokovnosti besedila: specifičnost, primernost, seznanjenost, novost in razlaga konceptov. V ožji izbor so prišla štiri besedila, ki smo jih nato preverili z dvema formulama za merjenje stopnje berljivosti (Flesch Reading Ease in Gunning Fog Index) in ugotovili, da med besedili ni bilo večjih razlik. Učitelji financ so nato pripravili testno specifikacijo in test bralnega razumevanja za vsa besedila s kratkimi vprašanji odprtega tipa. Test bralnega razumevanja smo preizkusili v pilotni študiji v skupini 20 študentov z namenom, da zagotovimo veljavnost, zanesljivost, občutljivost in uporabnost merskih inštrumentov. Po analizi rezultatov je bilo od prvotno štirih izločeno eno be-



sedilo, nekaj vprašanj je bilo opuščeni ali spremenjenih. Za glavno študijo, v kateri je sodelovalo 358 študentov, smo izbrali tri besedila in test razumevanja s 17 kratkimi vprašanji. K vsakemu od treh besedil smo dodali kratek vprašalnik, ki so ga respondenti izpolnili takoj po branju, ko je bil vtis o besedilu še svež in pozabljanje ni moglo vplivati na rezultate. Respondenti so težavnost besedil ocenjevali s 7-stopenjsko Likertovo lestvico, v kateri je vrednost 1 pomenila »zelo lahko« besedilo, vrednost 7 pa »zelo težko«. Respondente smo prosili tudi za kratko utemeljitev ocene.

Izvedba raziskave: zbiranje in analiza podatkov

Pred začetkom raziskave smo pridobili soglasje vodstva fakultete za izvedbo, kasneje pa tudi soglasje in prostovoljno privolitev sodelujočih študentov. Za zagotovitev anonimnosti smo uporabili šifre za vse uporabljene instrumente. Raziskava je potekala med predavanji angleškega poslovnega jezika v drugem letniku univerzitetnega programa študija ekonomije. V kvantitativnem delu študije smo podatke analizirali s programom SPSS, in sicer najprej z deskriptivno statistično analizo, nato pa smo povezanost med neodvisno in odvisno spremenljivko testirali z uporabo bivariatne statistične analize. V drugem delu študije smo odgo-

vore na odprta vprašanja v vprašalniku obdelali s kvalitativno analizo.

REZULTATI in DISKUSIJA

Cilj raziskave je bil dvojen: prvo, preveriti povezanost med bralčevo oceno težavnosti besedila in dosežkom pri bralnem razumevanju ter drugo, ugotoviti mnenje bralcev o glavnih ovirah ali dejavnikih pri razumevanju besedila. Rezultati bivariatne statistične analize so za vsa tri besedila skupaj pokazali, da obstaja statistično značilna negativna povezanost med bralčevo oceno težavnosti besedila in bralnim razumevanjem, ki je izražena s Spearmanovim koeficientom korelacije ($\rho = -.308^{**}$, $p \geq 0.001$) (Preglednica 2). To pomeni, da so bralci, ki so ocenili besedila kot bolj zahtevna, v povprečju dosegli slabši rezultat na testu bralnega razumevanja. Nasprotno pa so respondenti, ki so besedila ocenili kot lažja, v povprečju dosegli boljši rezultat pri bralnih nalogah. Ob tem velja poudariti, da korelacija pomeni so-pojavnost obeh spremenljivk, nikakor pa ne implicira vzročnosti. Ugotovitev, da je uspešnost branja obratno sorazmerna z oceno težavnosti besedila, se zdi logična in pričakovana. Vodi nas k sklepu, da so bralci pravilno ocenili težavnost besedil, ker je njihova ocena težjega besedila pomenila, da so bralci besedilo tudi dejansko slabše razumeli in obratno.

		Bralno razumevanje Tri besedila skupaj
Ocena težavnosti Tri besedila skupaj	Spearmanov koeficient	- .308**
	Vrednost p	< 0.001
	n	353

**statistično značilno pri $p < 0.01$, *statistično značilno pri $p < 0.05$

Preglednica 2: Korelacija med spremenljivkama Ocena težavnosti in Bralno razumevanje

V kvalitativnem delu raziskave smo želeli najti tiste besedilne dejavnike, ki jih bralci zaznavajo kot ovire pri razumevanju strokovnih besedil v tujem jeziku (Preglednica 3). Na podlagi analize odgovorov v vprašalniku lahko ugotovimo, da so bile ovire v največji meri leksikalne, saj so respondenti pri vseh treh besedilih kot dejavnik zahtevnosti daleč najpogosteje izpostavili besedišče, in sicer so ga opisali kot neznano, strokovno, specializirano. Besedišče je bilo velika ovira za kar 50 % bralcev tretjega besedila, za 35 % bralcev drugega besedila

in 28 % bralcev prvega besedila. Bralci so v manjši meri navajali druge lastnosti besedil, kot so vsebina ali skladenjske lastnosti besedil. Pri drugem besedilu so kot oviro omenjali tudi dolžino besedila. Nekateri bralci se ob splošni oceni »lahko« ali »težko besedilo« niso natančneje opredelili, zakaj se jim je besedilo zdelo lahko ali težko oz. katera lastnost besedila je k temu prispevala. Po mnenju bralcev je bilo najtežje tretje besedilo, najlažje pa prvo, pri katerem so respondenti pojasnjevali, da je bilo besedišče znano in nespecializirano.

DEJAVNIKI BRALNEGA RAZUMEVANJA	
Besedilo 1	28.5 % - Besedišče, Neznano besedišče, Specializirano besedišče, Težko besedišče 18.4 % - Znano besedišče, Nespecializirano besedišče 18.2 % - Lahko besedilo
Besedilo 2	35.7 % - Besedišče, Neznano besedišče, Specializirano besedišče, Težko besedišče 21.8 % - Dolgo besedilo 10.6 % - Težko besedilo
Besedilo 3	50.0 % - Besedišče, Neznano besedišče, Specializirano besedišče, Težko besedišče 13.1 % - Težko besedilo 10.3 % - Drugo

Preglednica 3: Dejavniki težavnosti besedila: ocena bralcev



Primerjava izsledkov te raziskave z dognanji v sicer maloštevilnih primerljivih empiričnih študijah pokaže, da so nekateri avtorji poročali o mešanih rezultatih pri različnih bralnih nalogah, kjer je statistična povezava med bralčevo oceno in bralnim dosežkom nihala med pozitivno in negativno vrednostjo (Ferbežar 2012). Drugi avtorji povezave bodisi niso ugotovili (Peretz in Shoham 1990) ali pa so poročali o pozitivni statistični povezavi med oceno težavnosti in bralnim dosežkom (Grotek in Ślęzak-Świat 2024). To jih je navedlo k sklepu, da je bralce zaznava težjega besedila spodbudila k večji pozornosti in bolj učinkoviti uporabi bralnih procesov in strategij, obratno pa so bralci lažjemu besedilu posvetili manj pozornosti in dosegli slabši bralni rezultat. V pričujoči empirični raziskavi smo ugotovili negativno statistično povezavo med bralčevo oceno težavnosti in bralnim dosežkom, kar smo pojasnili s tem, da je bila bralčeva ocena težavnosti besedil točna, saj je bil njihov bralni dosežek pri težjih besedilih slabši, pri lažjih pa boljši. Podobno kot v študiji Ferbežar (2012) so bralci tudi v tej raziskavi izpostavili strokovno besedišče oz. terminologijo kot ključno oviro pri bralnem razumevanju strokovnih besedil v tujem jeziku.

Na podlagi ugotovitev pričujoče raziskave lahko izpostavimo nekaj predlogov za pedagoško prakso, katere cilj je razvijanje strokovne/disciplinarne pismenosti na terciarni ravni izobraževanja. Pri poučevanju z uporabo avtentičnih strokovnih besedil v tujem jeziku spodbujamo ozaveščenost bralcev o jezikovnih in vsebinskih dejavnikih zah-



tevnosti strokovnih besedil v tujem jeziku. Načrtno razvijamo bralne spretnosti in strategije, prilagojene različnim besedilom. Pred branjem aktiviramo predznanje bralcev z obravnavo strokovno specifičnih vsebin, konceptov in terminologije. Med branjem ali po njem se posvetimo retorični strukturi strokovnega besedila, skladenjskim lastnostim in členjenju v besedilu. Pri obravnavi in poučevanju strokovne terminologije upoštevamo ugotovitve študije Ash in Bauman 2017 o vlogi strokovnega besedišča pri bralnem razumevanju, v kateri izpostavita, da na bralno razumevanje vpliva bralčevo konceptualno znanje in ne besedišče samo po sebi. Strokovna terminologija je namreč integralni del strokovnega konceptualnega znanja in jo obravnavamo v okviru obravnave strokovnih vsebin. Pozornost posvetimo trem kategorijam strokovnega besedišča (Nation 2001). V prvi so izrazi, ki so del strokovne terminologije določene discipline, in se praviloma ne pojavljajo v splošnem jeziku (npr. v tej študiji: *exogeneous*, *imprimatur*). V drugi kategoriji je tehnično izrazje, ki ima različen pomen znotraj in izven stroke oz. ima tako specializiran kot splošen pomen (npr. v tej študiji: *bond*, *security*, *royalty*). V

tretjo kategorijo strokovnega besedišča sodijo izrazi, ki imajo podoben oz. povezan pomen v stroki in splošnem jeziku (npr. v tej študiji: *downgrade*). V pedagoški praksi je smiselno upoštevati, da so za bralca praviloma največja ovira tehnični izrazi iz druge kategorije zaradi njihove večpomenskoosti, ki stroke nevedčega bralca kljub kontekstu zlahka zavedejo v napačno interpretacijo. Zato pri poučevanju strokovne terminologije v tujem jeziku uporabimo naloge, ki kontrastirajo specializirani in nespecializirani pomen izrazov.

ZAKLJUČEK

Bralčeva ocena zahtevnosti strokovnega besedila v tujem jeziku temelji na interakciji in ujemanju med besedilnimi in bralčevimi dejavniki razumevanja. Bralec aktivno ustvarja besedilni pomen s svojim jezikovnim, splošnim in strokovnim znanjem, kognitivnimi procesi in strategijami ter motivacijsko-emocionalnimi lastnostmi. Splet besedilnih in bralčevih dejavnikov vpliva na to, v kakšni meri bralec razume besedilo in na kateri ravni – dobesedni, interpretacijski ali kritični. V tej raziskavi smo preučili pogled bralcev na zahtevnost strokovnih besedil v tujem jeziku in poveza-



Viri in literatura

- Alderson, C. (2000): *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alptekin (2006): Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, let. 34 (št. 4): str. 494-508.
- Ash, G. E. in Bauman, J. F. (2017): Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S. E. Israel (ur.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, (str. 377-405). New York: The Guilford Press.
- Bernhardt, E. B. (2011): *Understanding advanced second-language reading*. New York: Routledge.
- Benjamin, R. (2012): Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*, let. 24, (št. 1): str. 63-88.
- Brunfaut, T. (2014): Language for specific purposes: Current and future issues. *Language Assessment Quarterly*, let. 11: str. 216-225.
- Brunfaut, T. in McCray, G. (2015): *Looking into test-takers' cognitive processes while completing reading tasks: A mixed method eye-tracking and stimulated recall study*. British Council ARACs research reports online. Dostopno na https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/brunfaut_and_mccray_report_final_0.pdf, 2. 8. 2024.
- Clapham, C. (1996): *The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Chang, C. (2006): Effects of topic familiarity and linguistic difficulty on the reading strategies and mental representations of nonnative readers of Chinese. *Journal of Language and Learning*, let. 4, (št. 2): str. 172-198.
- Gunderson, L., D'Silva, R. A. in Murphy Odo, D. (2020): *ESL (ELL) Literacy instruction*. New York: Routledge.
- Grabe, W. P. (2000). Reading research and its implications for reading assessment. V Kunnan J. A. (ur.), *Fairness and validation in language assessment*, str. 226-262. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. P. (2009): *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotek, M. in Ślęzak-Świat, A. (2024): The Perceived and measured difficulty of texts and tasks in L1 and L2. *Reading in a Foreign Language*, let. 36 (št. 1): str. 1-20.
- Ferbežar, I. (2012): *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Horiba, Y. (2013): Task-induced strategic processing in L2 text comprehension. *ScholarSpace University of Hawaii*, let. 25 (št. 2): str. 98-125.
- Karimi, M. N. (2017): The mediated/unmediated contributions of language proficiency and prior knowledge to L2 multiple-texts comprehension: A structural equation modelling analysis. *Applied Linguistics*, let. 39 (št. 6): str. 912-932.
- Kendeou, P. in O'Brien, E. J. (2016): Individual differences in prior knowledge. V: Afflerbach, P. (ur.), *Handbook of individual differences in reading*, str. 151-163. New York: Routledge.
- Kendeou, P. in van den Broek, P. (2005): The effects of readers' mi-

nost njihove ocene težavnosti besedila z bralnim razumevanjem. Z bivariatno analizo smo ugotovili statistično značilno povezanost bralčeve ocene težavnosti besedila z rezultati testa bralnega razumevanja oz. uspešnostjo branja. Kvalitativna analiza je pokazala, da je terminologija najpomembnejši dejavnik razumevanja strokovnih besedil v tujem jeziku. Izsledki pričujoče raziskave vodijo k sklepu, da je potrebno pri razvijanju strokovne pismenosti v tujem jeziku, ki je eden izmed ciljev izobraževanja na terciarni ravni, sistematično krepiti bralčevo ozaveščenost o jezikovnih in vsebinskih lastnostih besedil. Zavedanje o tem, kaj so lahko razlogi za težave pri razumevanju, omogoča, da bralec ustrezno prilagodi bralne strategije in s tem izboljša razumevanje. Posebno pozornost velja posvetiti strokovnemu besedišču v tujem jeziku, ki ga obravnavamo v sklopu vsebinskih in konceptualnih znanj v določeni disciplini.

- sconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, let. 97 (št. 2): str. 235-245.
- Koda, K. (2005): *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeil, L. (2012): Extending the compensatory model of second language reading. *System*, let. 40: str. 64-76.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozuru, Y., Dempsey, K. in McNamara, D.S. (2009): Prior knowledge, reading skill and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, let. 19 (št. 3): str. 228-242.
- Pečjak, S. (2012): *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peretz, A. S. in Shoham, M. (1990): Testing reading comprehension in LSP: Does topic familiarity affect assessed difficulty and actual performance? *Reading in a Foreign Language*, let. 7 (št. 1): 447-455.
- Pill, J. in Smart, C. (2020): Raters: Behavior and training. V Winke, P. (ur.) in Brunfaut T. (ur.): *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing*, str. 135-144. New York: Routledge.
- Ridgway, T. (1997): Thresholds of the background knowledge effect in foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, let. 10: str. 55-76.
- Ruddell, R. B., Unrau, N. J. in McCormick, S. (2019): A sociocognitive model of meaning-construction. In Alvermann, D. E. (ur.), Unrau, N. J. (ur.), Sailors, M. (ur.) in Ruddell, B.R. (ur.) *Theoretical models and processes of literacy*, str. 204-232. New York: Routledge.
- Shanahan, C. (2017): Comprehension in the disciplines. V: Israel S. E. (ur.), *Handbook of research on reading comprehension*, str. 479-499. New York: The Guilford Press.
- Shaw, P in McMillion, A. (2018): Reading comprehension in advanced L2 readers. V Hylenstam, K. (ur.), Barting, I. (ur.) in Fant, L. (ur.), *High-level language proficiency in second language and multilingual contexts*, str. 1461-69. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, J., Dronjic, V., in Park, B. (2019): The interplay between working memory and background knowledge in L2 reading comprehension. *TESOL Quarterly*, let. 53 (št. 2): 320-347.
- Umek, A. (2023): *The role of background knowledge in reading comprehension of subject-specific texts*. London: University College of London – doktorska disertacija.
- Urquhart, A. H. in Weir, C. J. (1998): *Reading in a second language: Process, Product and Practice*. London: Longman.
- Uso-Juan, E. (2006): The compensatory nature of discipline-related knowledge and English-language proficiency in reading English for academic purposes. *The Modern Language Journal*, let. 90 (št. 2): str. 210-227.
- van Dijk, T. A. in Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Widyantoro, A., Jamilah, J. in Purnawan, A. (2022): Text difficulty vs text readability: Students' voices. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, let. 7 (št. 1): str. 125-136.