

Florina Erbeli in Karmen Pižorn

Struktura bralne zmožnosti v angleščini kot tujem jeziku

Povzetek: V prispevku prikazujemo strukturo bralne zmožnosti v angleščini kot tujem jeziku, za katero velja, da sestoji iz različnih komponent, ki jih je teoretično in empirično mogoče proučiti ločeno, čeprav navadno delujejo v soodvisnosti. Na podlagi rezultatov tujih raziskav v tem prispevku analiziramo posamezne spretnosti ene komponente, in sicer jezikovne komponente, ki je z vidika pedagoške prakse najizrazitejša. Komponentna analiza bralne zmožnosti prinaša prednosti, saj težave bralca na področju katere koli izmed komponent bralne zmožnosti privedejo do težav na področju bralne zmožnosti kot celote, zato je treba pri definiranju strukture in pri pomoči učencem pri pouku angleščine kot tujega jezika vse komponente upoštevati in analizirati. Tako je lahko učna pomoč učencem bolje načrtovana in diferencirana.

Ključne besede: struktura bralne zmožnosti, angleščina kot tuji jezik, komponentna analiza, učenci s težavami bralnega razumevanja

UDK: 37.091.3

Znanstveni prispevek

*Florina Erbeli, prof. angleškega in nemškega jezika, Osnovna šola Litija, CKS 2, 1270 Litija, Slovenija;
e-naslov: florina.erbeli@guest.arnes.si*

*Dr. Karmen Pižorn, docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16,
SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: karmen.pizorn@pef.uni-lj.si*

Uvod

Cilj branja je oblikovati pomen besedila na podlagi vidne zaznave. Pri različnih jezikih se vidne zaznave razlikujejo in prilagajajo zakonitostim posameznega jezika, tako da mora bralec poznati lastnosti ciljnega jezika. Kadar bralec začetnik bere v tujem jeziku, mora poleg lastnosti prvega jezika poznati tudi lastnosti tujega jezika, zato je potrebna nenehna interakcija med obema jezikoma. S tega vidika je branje v tujem jeziku zahtevnejše od branja v prvem jeziku. Kadar ima bralec težave na področju branja v tujem jeziku, lahko le-te izvirajo iz težav pri kateri koli komponenti bralne zmožnosti, zato je treba vsako posamezno komponento preveriti. V prispevku se bomo osredotočili na angleščino kot tuji jezik, in sicer na njeno jezikovno komponento, ker je pri pouku tujega jezika najizrazitejša. Najprej bomo opredelili pojem strukture bralne zmožnosti v tujem jeziku, nato bomo iz te strukture izluščili jezikovno komponento za angleščino kot tuji jezik ter v zadnjem delu predstavili implementacijo strukture bralne zmožnosti v angleščini kot tujem jeziku v pedagoško prakso.

Struktura bralne zmožnosti v tujem jeziku

Zgodovinsko gledano je področje proučevanja bralne zmožnosti v tujem jeziku naletelo na očitke, da ni izvirno ter da rezultati tega področja temeljijo na rezultatih področja proučevanja bralne zmožnosti v prvem jeziku (Weber 1991). Prvič, ti očitki zagotovo držijo za nekatere raziskave, opravljene v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, kot sta na primer raziskava P. L. Carrell (1983) ter raziskava Leeja (1986). P. L. Carrell (1983) je za proučevanje bralne zmožnosti v tujem jeziku preprosto uporabila besedila, ki so bila namenjena rojenim govorncem angleščine, v vzorec pa je vključila učence, ki so se učili angleščino kot tuji jezik. Lee (1986) je ta ista besedila prevedel v španščino in jih uporabil na vzorcu učencev, katerih tuji jezik je bila španščina. Podobno so drugi raziskovalci rutinsko prilagodili konceptualne okvire proučevanja bralne zmožnosti v prvem jeziku za raziskovanje

bralne zmožnosti v tujem jeziku (Elley 1984). Osnova zgoraj omenjenim raziskavam je bila temeljna raziskava M. Steffensen, C. Joag-Dev in Andersona (1979), ki je proučevala strukturo bralne zmožnosti v prvem jeziku pri rojenih govornikih angleščine. Drugič, trend imitacije in prilagoditve je razviden tudi v prekomerni težnji prilagoditve hipotez in teorij o bralni zmožnosti v tujem jeziku hipotezam in teorijam opismenjevanja v prvem jeziku. Pri tem so ostale popolnoma prezrte različne osnovne značilnosti procesa branja v prvem in tujem jeziku.

V devetdesetih letih je bilo že znano, da je število komponent, vključenih v strukturo bralne zmožnosti v tujem jeziku, zagotovo večje kot število komponent v strukturi bralne zmožnosti v prvem jeziku in da le-te ne zaobjemajo zgolj komponent, značilnih za strukturo bralne zmožnosti v prvem jeziku, temveč se razširjajo tudi na druga področja. Slovnici in pravopisna narava tujega jezika, sociokulturne komponente bralca in besedila ter ostali nepojasneni vplivi so tvorili strukturo bralne zmožnosti v tujem jeziku. Čeprav so raziskovalci te komponente prepoznali in določili, še vedno ni bil izdelan zadovoljivo obsegajoč model, ki bi hkrati vključeval vse do takrat znane spremenljivke. Teorije in raziskave so bile enodimenzionalne, statistične analize pa univariatne. Komponente, katerih vpliv na bralno zmožnost v tujem jeziku so raziskovali, so bile na primer struktura besedila, skladnja ter poznavanje besedišča (Hulstijn 1993).

Ironično in hkrati dihotomno je, da zgoraj omenjene raziskave vpliva prvega jezika na strukturo bralne zmožnosti v tujem jeziku niso niti prepoznale niti raziskovale. V obdobju proučevanja branja z modeli »od spodaj navzgor« (ang. bottom-up), »od zgoraj navzdol« (ang. top-down) ter z interaktivnimi modeli (ang. interactive models) se je porajalo vprašanje o prenosu (transferju) in prepletanju (interferenci) med prvim in tujim jezikom (Elley 1984). Raziskave o transferju in interferenci so se ukvarjale s soodvisnostmi med obema jezikoma in odgovarjale na vprašanje, kako bralci berejo najprej v enem in potem v drugem jeziku. Vendar pa odgovora o vplivu prvega jezika na tuji jezik nismo dobili vse do sredine devetdesetih let, ko je oživel staro Aldersonovo (1984) vprašanje, ali gre pri strukturi bralne zmožnosti v tujem jeziku za bralni ali jezikovni problem. Oziroma povedano drugače, ni bilo več vprašanje, ali gre za razlike in vplive enega jezika na drugega, temveč koliko variance pri strukturi bralne zmožnosti v tujem jeziku pojasni na primer pismenost v prvem jeziku. Da bi odgovorili na to vprašanje, so morali raziskovalci spremeniti celotno statistično obdelavo, in zato so začeli uporabljati multivariatne metode. Vse raziskave – ne glede na to, ali je šlo za proučevanje sorodnih in nesorodnih jezikov, ali so bili v vzorec vključeni otroci in odrasli, ali so uporabljali različne sheme merjenja – so dale konsistentne rezultate: bralna zmožnost v prvem jeziku je pojasnila med 14 in 21 % variance bralne zmožnosti v tujem jeziku, medtem ko je poznavanje tujega jezika pojasnilo 30 % variance bralne zmožnosti v tujem jeziku (Brisbois 1995). Vendar tudi ti dve ugotovitvi nista zadostovali za popolno definiranje strukture bralne zmožnosti v tujem jeziku, saj obe ključni komponenti skupaj pojasnita le približno 50 % variance.

Zgoraj omenjeni modeli niso upoštevali pomena interaktivnosti in sočasnosti. Strukturo bralne zmožnosti so prikazovali kot zaporeden oziroma seštevalen proces. A danes ni več vprašanje, ali obstaja transfer med jeziki, temveč koliko se

prenese iz prvega v tuji jezik, pod katerimi pogoji in v kakšnem kontekstu. Ne gre za prepoznavanje jezikovnega praga, ampak za prepoznavanje povezanosti med jezikoslovnim znanjem, pismenostjo in znanjem posameznika. Multidimenzionalna zmožnost je bila predstavljena kot dvodimenzionalna. Hipoteze, da je 20 % variance mogoče posplošiti za vse kombinacije jezikov, še danes ni mogoče potrditi (Alderson 2000). Poleg tega mora današnji model omogočiti, da struktura bralne zmožnosti v tujem jeziku sestoji iz različnih komponent in vplivov, in ne le iz dejavnikov slovnice in besedišča. Različni jeziki uresničijo pomene svojih struktur z različnimi prijemi (na primer rigiden besedni vrstni red v angleškem jeziku in na drugi strani razmeroma prost besedni vrstni red v slovenskem jeziku; plitki in poglobljeni jeziki). Elementi modela morajo delovati sinhrono, interaktivno ter sinergistično. Gre za dinamično interakcijo pridobitve bralne zmožnosti v prvem in tujem jeziku (Larsen-Freeman in Cameron 2008). Vključitev dveh jezikov pri branju v tujem jeziku zahteva neprekinjeno interakcijo med obema jezikoma ter nenehno prilagajanje zahtevam posameznega jezika. S tega vidika je branje v tujem jeziku medjezikovno in kompleksnejše kot branje v prvem jeziku. Glede na kompleksnosti mora struktura bralne zmožnosti v tujem jeziku v teoriji in praksi upoštevati tri osnovna dejstva o bralnem razvoju v tujem jeziku: 1. branje je kompleksen konstrukt, na katerega je treba gledati z različnih vidikov in ki vsebuje vrsto (pod)spretnosti; 2. za pridobivanje posameznih (pod)spretnosti branja je potrebno (tuje)jezikovno znanje; 3. pri branju v tujem jeziku ima razvoj posameznih (pod)spretnosti branja osnovo v dveh jezikih, prvem in tujem jeziku. Zanima nas, kakšna je struktura bralne zmožnosti v tujem jeziku, tj. v angleščini, glede na specifične zahteve prvega jezika, torej slovenščine. Za razumevanje funkcionalnih povezav kompleksnega konstrukta bralne zmožnosti v tujem jeziku je treba posamezne komponente izolirati in prepoznati njihove funkcije. Iz tega sledi, da mora biti struktura bralne zmožnosti razčlenjena v glavne komponente.

Komponentna analiza

Tradicionalno so raziskovalci definirali dve diametralno nasprotni pojmovanji o branju. Eno pojmovanje definira branje kot nevidno celoto (Goodman 1967), drugo pa kot konstelacijo posameznih komponent (Carr in Levy 1990). Goodman (1967) kot zagovornik holističnega pojmovanja meni, da je učenje branja naravni proces v razvoju človeka. Ker se človek nauči jezika kot celote med komunikacijo in ker je komunikativni vidik jezika prisoten pri branju, se tudi branja naučimo kot celote, zato ga moramo tako tudi definirati. Nasprotno pa teorija komponent predpostavlja, da je branje konstelacija določenih zmožnosti, produkt kompleksnih informacijsko-procesnih sistemov, ki vsebujejo konstelacijo tesno povezanih mentalnih operacij, ki jih lahko teoretično in empirično proučujemo posamezno ali v povezavi z ostalimi. Teorija identificira posamezne komponente bralne zmožnosti in primerja njihov relativni delež, ki ga zavzemajo glede na celotno bralno zmožnost (Carr in Levy 1990). Ker so razlike med posameznimi bralci prisotne v vseh vidikih bralne zmožnosti, je nujno določiti, katere komponente so centralno

povezane z uspešnostjo oz. neuspešnostjo pri bralni zmožnosti. Teorija komponent ima nekatere prednosti, saj se lahko težave branja nanašajo na pomanjkljivosti posamezne komponente s (pod)spretnostmi ali na kombinacijo pomanjkljivosti več komponent s (pod)spretnostmi. Jasno definiranje večplastnih odnosov med posameznimi komponentami bralne zmožnosti je potrebno zato, da se ugotovi in analizira težave bralca pri posamezni komponenti. Tako se lahko oblikuje model aktivnosti za učence na področju tistih komponent bralne zmožnosti, pri katerih so razlike med uspešnimi in šibkimi bralci največje. Primarni cilj tega pristopa je torej ugotoviti, katere kognitivne, jezikovne in metakognitivne komponente najboljše razložijo strukturo bralne zmožnosti v tujem jeziku. V tem prispevku se bomo osredotočili na angleščino kot tuji jezik. Natančneje bodo predstavljene le določene spretnosti jezikovne komponente, in sicer tiste, ki so v pedagoški praksi najizrazitejše.

Fonološka komponenta

Fonološko zavedanje je pojmovano kot bralčeva občutljivost za fonološko strukturo besed in je povezano z večino prepoznavanja besed ter branjem. Gre za sposobnost segmentiranja morfemov ali fonemov v fonemski verigi, identificiranja posameznega morfema, fonema ali rime v fonemski verigi ter manipuliranja s temi fonemi, kot na primer dodajanje, opuščanje ali nadomeščanje morfemov, fonemov ali rim (Goswami in Bryant 1990). Vloga fonološkega zavedanja je bila že zgodaj prepoznana pri bralni zmožnosti v prvem jeziku (Goswami in Bryant 1990), manj pa je nam znanih raziskav o tem, ali fonološko zavedanje prevzema vlogo univerzalne komponente v vseh jezikih in ali ga je mogoče prenesti iz prvega v tuji jezik, ki ima drugačen pravopisni vzorec. Bralna zmožnost v več različnih jezikih od bralca zahteva, da fonološke strukture v tujem jeziku poveže s fonološkimi strukturami v prvem jeziku, čeprav si do danes raziskovalci niso enotni, ali je fonološko zavedanje univerzalna komponenta bralne zmožnosti v vseh jezikih. Na primer Vellutino s sodelavci dvomi, da je fonološko kodiranje neodvisen element, ki je prisoten pri branju v vseh svetovnih jezikih (Vellutino idr. 2004), v nasprotju z drugimi raziskovalci, ki pritrjujejo teoriji, da prav vsi jeziki, brez izjeme, vsebujejo fonološko kodiranje (Koda 2005). Vendar pa so raziskave o jezikih, ki imajo bolj transparenten pravopis (na primer finščina, slovenščina itn.), kot je angleški, pokazale, da je korelacija med fonološkim zavedanjem in bralno zmožnostjo najmočnejša v zgodnjih fazah učenja branja, ko učenci dekodirajo besede s strategijo grafem – fonem (Dixon 2010), v angleškem jeziku pa so te korelacije najvišje v poznejših fazah branja (Van der Leij idr. 2010). Tudi v več drugih jezikih so fonološke pomanjkljivosti značilen atribut slabih bralcev, na primer v kitajskem jeziku (So in Siegel 1997). Vellutinovi hipotezi (2004) pa vendarle pritrjujejo rezultati raziskav, kjer so primerjali japonske (nealfabetična pisava) in ruske bralce (alfabetična pisava) pri branju angleščine kot tujega jezika (alfabetična pisava). Pokazalo se je, da se japonski bralci v primerjavi z ruskimi pri branju v tujem jeziku manj opirajo na fonološko kot pa na pravopisno procesiranje (Wade-Woolley 1999). Tudi K. Koda (2000) je raziskovala učinke različnih

pisav (alfabetične, nealfabetične) na fonološko zavedanje v angleščini kot tujem jeziku pri bralni zmožnosti, tako da je primerjala kitajske (nealfabetična pisava) ter korejske (delno alfabetična pisava) bralce, ter nasprotno kot L. Wade-Woolley (1999) ugotovila, da se bralci niso razlikovali v fonološkem zavedanju ali zmožnosti dekodiranja besed, temveč v dejstvu, da je pri korejski skupini fonološko zavedanje statistično pomembno pojasnilo varianco bralnega razumevanja v angleškem jeziku, pri kitajski skupini pa ne.

Pri slovenskih bralcih, ki se učijo angleščino kot tuji jezik, podobna študija še ni bila izvedena, vendar lahko predvidevamo, da sposobnost fonološkega zavedanja v slovenskem jeziku pomaga pri bralni zmožnosti v angleškem jeziku, da pa bralci fonološke strategije branja v slovenskem jeziku – slovenski pravopis je z vidika evropskih jezikov uvrščen med bolj transparentne, med te z večjo skladnostjo med grafemom in fonemom – ne bodo mogli aplicirati na branje v angleškem jeziku, ki velja za jezik, ki v sebi kombinira kompleksnost morfemov in visoko pravopisno kompleksnost. To predvidevanje temelji na rezultatih raziskave (Erbeli in Pižorn 2012), v kateri je bilo ugotovljeno, da so uspešni slovenski 12-letni bralci pri črkovanju angleških besed z nepravilnim zapisom uporabljali strategijo prepoznavne besede kot pravopisno celotne slike, ki se je izkazala za uspešno, medtem ko so šibki bralci imeli težave pri prepoznavi besede kot celote, kajti opirali so se na fonološko strategijo in posploševali, da je na primer fonem [ei] vedno zapisan kot <ay> (na primer v besedah ray, hay, May), česar pa v črkovanje besed z nepravilnim zapisom, ki jih je v angleškem besedišču veliko, ni mogoče prenesti po analogiji (na primer besedo they so zapisali kot *thay*, čeprav se bralci glede na Učni načrt za angleščino v osnovni šoli (2011) s to besedo srečujejo že od svojega devetega leta).

Pravopisna/ortografska komponenta

Neposredno na fonološko se navezuje pravopisna komponenta. Raziskave so pokazale, da poznavanje pravopisa doprinese k pojasnitvi variance bralne zmožnosti v tujem jeziku, vendar pa so kot kovariato izločili fonološko zavedanje (Cunningham idr. 2002), kajti raziskovalci si niso enotni, ali poznavanje pravopisa in fonološko zavedanje potekata neodvisno na področju bralne zmožnosti v tujem jeziku (prav tam). Tekoče branje zahteva hiter in učinkovit dostop do pomena besed. Uspešni bralci veliko besed prepoznajo takoj in imajo tudi dostop do njihovega pomena ter izgovorjave s pomočjo holističnega pristopa, torej besede prepoznajo kot celote, ne da bi pri tem procesirali posamezne grafeme. Vendar pa so raziskave pokazale, da uspešni bralci pri branju analizirajo tudi manjše elemente besed, kot so posamezni grafemi ali morfemi. Uporabijo tisto strategijo, ki je v določenem trenutku najučinkovitejša. Poleg dveh zgoraj naštetih strategij uporabijo tudi strategijo branja novih besed po analogiji glede na že poznane besede ter si pomagajo z namigi sobesedila za ugibanje besed (Ehri 1998). Uspešni bralci so boljši pri izgovorjavi tako posameznih grafemov kot tudi nesmiselnih nizov le-teh (Wagner idr. 1994). A v svojem smislu uspešnost prepoznavne besede ni povezana le z dostopom do informacije glede zapisa besede kot celote, ampak z internaliziranim poznavanjem sistema pisanja v določenem jeziku. Gre za odnos fonem – simbol/grafem (Ehri

1998). Pravopisna kompetenca torej zahteva ekstrakcijo fonoloških in morfoloških podatkov iz napisane besede s čim manj napora. Še več, takoj ko je pravopisna kompetenca ponotranjena, je lahko močen mnemoničen pripomoček, ki povezuje pisno obliko posameznih besed z njihovo izgovorjavo (prav tam). Takšen pristop je posebej pomemben pri pravopisih z nizko skladnostjo med fonemom in grafemom (globoki jeziki), kot je na primer v angleškem jeziku. Pri uspešnem bralcu bo tako grafem »t« na začetku besede aktiviral grafem »h«, kajti verjetnost, da h sledi t-ju je petdesetkrat večja, kot da mu sledi kateri drug grafem (Adams 1990).

Jezikovna oddaljenost, to je stopnja strukturne podobnosti med dvema jezika, je med slovenskim in angleškim jezikom izrazita. Strukturne lastnosti, ki si jih prvi in tuji jezik delita, zagotovo pripomorejo k temu, da bralci kompetence iz prvega jezika prenesejo v tuji jezik z minimalnim naporom in minimalnimi prilagoditvami. Ali povedano drugače, jezikovna oddaljenost med prvim in tujim jezikom je povezana z razlikami v učinkovitosti procesiranja med bralci tujega jezika, ki imajo različne prve jezike. Po K. Koda (2005) poteka prenos (transfer) pravopisnih spretnosti iz prvega v tuji jezik na tri načine. Ena možnost je, da izkušnje iz tujega jezika pri procesiranju tujega jezika vplivajo na zmožnost prepoznavne besed v tujem jeziku. V tem primeru vpliv prvega jezika nima dolgoročnih razsežnosti pri procesiranju tujega jezika. Po tem, ko si je bralec pridobil veliko izkušenj glede zapisa v tujem jeziku, vpliv prvega jezika postane nič. Druga možnost je, da izkušnje pri procesiranju prvega jezika ohranjajo večinski vpliv pri prepoznavi besed v tujem jeziku. Kvalitativne razlike, ki izhajajo iz izkušenj pri branju v prvem jeziku, ne izginejo pri procesiranju tujega jezika. Bralci tujega jezika, katerih pravopis prvega jezika se zelo razlikuje od pravopisa tujega jezika, bodo vedno v zaostanku v primerjavi z bralci tujega jezika, katerih pravopis prvega jezika je podoben pravopisu tujega jezika. Tretja možnost je, da bralci tujega jezika izboljšajo procesno učinkovitost v tujem jeziku tako, da pravopisne spretnosti, ki jih poznajo iz prvega jezika, prenesejo na določene primere, ko uporabljajo tuji jezik. Vse tri hipoteze so bile empirično potrjene (prav tam), malo pa vemo o tem, katera od njih najnatančneje napove longitudinalni učinek prenosa pravopisnih spretnosti iz prvega v tuji jezik.

Dimenzija pravopisne skladnosti, to je stopnja, glede na katero se sistem zapisane besede sklada s fonološkim sistemom, govori v prid prvi možnosti, če imamo v mislih slovenske bralce, ki berejo angleščino kot tuji jezik. Slovenski jezik ima transparenten odnos med fonemom in simbolom (grafemom) v nasprotju z angleščino, ki je ohranila pomembnost morfemov tudi na račun fonološke transparentnosti (primer končnica –ed za izražanje preteklega glagolskega časa, ki se lahko izgovori [t] talked, [d] called, [id] visited) (prav tam). Glede na dimenzijo pravopisne skladnosti torej slovenski bralci dobivajo fonološke informacije primarno z načinom fonem – simbol (grafem), medtem ko se v angleškem jeziku pridobi fonološka informacija o besedi šele, ko je ta identificirana glede na shranjeno sliko v mentalnem spominu. Te »spomine« besed (oblik, vzorcev, zaporedij grafemov znotraj besed) V. W. Berninger (1996) imenuje *pravopisne slike* in to je tisti vidik pravopisa, ki je ključen za natančno črkovanje in branje. Bralci, ki tekoče berejo, potrebujejo natančno poznavanje besednih struktur, kajti angleščina vsebuje

veliko izjem oz. zapisov, ki ne temeljijo na običajnih vzorcih črkovanja (na primer *once*). Ustvarjanje pravopisnih slik je veliko težje v primerjavi z branjem besed, ki temeljijo na običajnih vzorcih črkovanja (Ehri 1998). Glede na ugotovitve teh raziskav lahko sklepamo, da morajo slovenski bralci ustvariti pravopisne slike angleških besed, kajti pravil, značilnih za slovenski jezik, ne morejo neposredno aplicirati na angleški jezik. Slovenski bralci, ki imajo težave pri preskoku na angleški pravopisni sistem in si ne morejo zlahka ustvariti pravopisnih slik, bodo imeli več težav pri črkovanju in branju besed. Dokaze lahko najdemo v raziskavi avtorjev K. Landerl, Wimmerja in U. Frith (1997), ki so v vzorec vključili rojene govorce angleščine in nemščine z disleksijo (nemščina ima visoko pravopisno skladnost med fonemom in simbolom (grafemom oz. kombinacijo grafemov)). Angleško govoreči učenci so bili v primerjavi z njihovimi nemškimi vrstniki v zaostanku pri natančnosti dekodiranja. Delno lahko to razložimo z grafonemično transparentnostjo nemškega jezika.

Raziskovalci so prepoznali vpliv razlik med jeziki, malo pa je raziskav, ki bi pokazale, kako sorodne strukturne lastnosti med prvim in tujim jezikom, angleščino, prispevajo k boljši bralni zmožnosti v tujem jeziku, torej v angleščini. Eno takih raziskav so izvedli D. Muljani, K. Koda in Montes (1998), ki jo želeli ugotoviti, kako jezikovna oddaljenost med prvim in tujim jezikom vpliva na prepoznavo strukture besed v tujem jeziku. Indonezijski bralci (alfabetična pisava) so dosegli boljše rezultate v primerjavi s kitajskimi (nealfabetična pisava) pri tistih strukturah besed, ki so pravopisno sorodne tako prvemu kot angleškemu jeziku; nasprotno pa med skupinama ni bilo statistično pomembnih razlik pri tistih besedah, katerih struktura je bila le značilno angleška. Rezultati kažejo, da je manjša jezikovna oddaljenost med prvim in tujim jezikom v podporo bralni zmožnosti v tujem jeziku, vendar le pri operacijah, ki so identične tistim v prvem jeziku. Podobno so dokazali v raziskavi na vzorcu korejskih in kitajskih bralcev (Koda 2000). Korejski bralci so bili v primerjavi s kitajskimi vrstniki učinkovitejši pri morfološkem segmentiranju pri tistih besedah, ki so bile sorodne njihovemu prvemu jeziku, pri besedah, ki so bile značilno angleške, pa razlike niso bile statistično pomembne. Vpliv jezikovne oddaljenosti je torej veliko bolj specifičen, kot so sprva predvidevali, in treba ga je proučevati medjezikovno.

Pri raziskovanju vloge ortografske komponente pri razvoju bralne zmožnosti v tujem jeziku se je večina raziskav osredotočila na primerjavo skupin rojenih govorcev z različnimi prvimi jeziki (prav tam), ni pa veliko raziskav, ki bi proučevale razlike znotraj ene skupine rojenih govorcev pri učenju tujega jezika. Ena takih raziskav (Miller-Guron in Lundberg 2000) je bila izvedena na Švedskem na vzorcu študentov, kjer so raziskovali bralne veščine in bralno razumevanje pri angleščini kot tujem jeziku. Odkrili so dve skupini šibkih bralcev: eno, ki je bolje brala v švedščini, in drugo, ki je bolje brala v angleščini. Čeprav je švedski pravopis v primerjavi z angleškim skladnejši z vidika grafem – fonem, je druga skupina vseeno bolje brala v angleščini. To je lahko povezano s strategijo, ki jo je uporabila druga skupina pri branju angleščine, in sicer s strategijo zapomnitve zapisa besede kot celote, in ta strategija je zelo uporabna pri učenju tujega jezika, ki ima neskladen pravopis (Ehri 2005). Vendar pa je bila ta raziskava izvedena na vzorcu študentov,

ki so pri učenju tujega jezika morda že razvili kompenzatorične strategije in so imeli več vaje in izkušenj v tujem jeziku ter večji vnos tujega jezika.

Pregled raziskav s področja pravopisne/ortografske komponente kaže, da ima jezikovna oddaljenost med prvim in tujim jezikom neposredni vpliv na učinkovitost pri dekodiranju besed v tujem jeziku, vendar pa ima pri tem pomembno vlogo tudi bralčevo poznavanje sistema pisave, ki si jo pridobi z vnosom tujega jezika in z izkušnjami, ki jih ima z jezikom, kar recipročno vpliva na oblikovanje hitrejših veščin v dekodiranju.

Komponenta besedišča

Bralno razumevanje je povezano s poznavanjem pomena posameznih besed v tujem jeziku. Raziskovalci so v številnih raziskavah ugotovili, da poznavanje besedišča v tujem jeziku in bralno razumevanje visoko korelirata. V več različnih raziskavah so korelacijski koeficienti med spremenljivkama *poznavanje besedišča* ter *bralno razumevanje* dosegali vrednosti od $r = 0,76$ do $r = 0,94$, kar kaže na skoraj popolno soodvisnost med obema spremenljivkama (Grabe 2009). Glavna interpretacija te povezave je, da je ustrezno znanje besedišča ena izmed osnovnih komponent bralnega razumevanja. Grabe (prav tam) poudarja, da je znanje besedišča eden od najboljših napovednikov uspeha pri bralnem razumevanju. K. Bromley (2004), ki poda obsežen pregled raziskav o razvoju besedišča, zaključi, da znanje besedišča pospešuje razvoj tekočnosti branja ter izboljša bralno razumevanje. Ker je poznavanje besed neposredno povezano z bralnim razumevanjem, predstavlja besedišče kritično komponento pri razvoju uspešnosti branja. To spoznanje je podkrepljeno z idejo »besediščnega mejnika«, to je števila besed, ki je zadostno za razumevanje besedila. Raziskave so pokazale, da mora bralec za razumevanje besedila brez zunanje pomoči poznati vsaj 98 % besed v besedilu (Grabe 2009). Do podobnih ugotovitev so prišli v raziskavah, v katerih so učence učili strategij učenja besedišča. Ugotovili so, da učenje besedišča pripomore k boljšemu bralnemu razumevanju (prav tam). Najdemo lahko tudi druge interpretacije o tem, kako sta poznavanje besedišča in bralno razumevanje povezani. Oba koncepta sta funkcionalno odvisna eden od drugega, saj razvijanje enega omogoča razvijanje drugega in obratno (Koda 2005). Za ponazoritev navedimo primer: med šolanjem pridejo rojeni govorniki angleščine v stik s približno 88.000 različnimi besednimi družinami in mnoge od le-teh se tudi naučijo (Grabe 2009). Naključno učenje iz sobesedila med prostim branjem je namreč najboljši način za pridobitev dodatnega besedišča. Obseg izkušenj, ki jih ima bralec s pisnimi besedili, je interaktivno povezan z zmožnostjo bralnega razumevanja, oboje pa je glavni pogoj za večanje obsega besedišča (Koda 2005). Ker je treba za naključno učenje besed o pomenu posamezne besede sklepati iz sobesedila, je ta uspeh povezan z zmožnostjo razumevanja slednjega. Pri tem ne smemo pozabiti, da imajo bralci tujega jezika nekatere prednosti pred rojenimi govorniki določenega jezika, kar zadeva razvoja besedišča. V večini primerov imajo bralci tujega jezika že izdelan mentalni leksikon, kam uvrstiti novo besedo v tujem jeziku, zato potrebujejo le fonološko reprezentacijo (»nalepko«) te besede v tujem jeziku in besedo lahko uvrstijo v ustrezno mesto

v mentalnem leksikonu. Te hitre povezave v dajanju »nalepk« novim besedam v tujem jeziku so povezane s teorijo hitrega včrtovanja besed (ang. fast mapping) pri razvoju besedišča pri otrocih v prvem jeziku. Otroci se določenih besed naučijo zelo hitro, ne glede na to, da jih slišijo zelo redko (hitro jih včrtajo v svoj mentalni leksikon). Enak proces se zgodi pri določenem številu novih besed v tujem jeziku. Podajmo primer besede delfin (ang. dolphin). Beseda »dolphin« čaka na to, da bo zapolnila prostor v že zgrajenem mentalnem leksikonu. Ker ta mentalni leksikon že deluje z določenim številom semantično sorodnih besed, nove besede »dolphin« ni težko uvrstiti poleg. Več kot je semantično sorodnih besed okoli besede »dolphin«, lažje se je naučiti pomena le-te. Posledično velja, da se besede, povezane s sesalci in morjem, takoj prenesejo na novo besedo »dolphin« in tako se te besede ni težko naučiti. Osnovna teorija, ki podpira to idejo, je latentna semantična analiza (ang. Latent Semantic Analysis) (Grabe 2009), ki je bila preizkušena tudi empirično. Napisali so namreč računalniški program, ki bi se novih besed »učil« tako, da bi bil deležen dovolj velikega vnosa različnih besedil, v katerih pa te nove besede ne bi bile pogosto zastopane. Program se je novih besed »naučil« tako, da jih je povezal s semantično sorodnimi besedami, ki so bile v teh besedilih in jim je bil pogosto izpostavljen, čeprav te nove besede kot take ni pogosto videl v besedilu. Sklepali so, da podobno deluje bralec, ki pozna veliko semantično sorodnih besed, ki so povezane z novo besedo, ki se jo mora naučiti. Bralci tujega jezika se torej pogosto znajdejo v situaciji, ko beseda čaka, da bo zapolnila mentalni leksikon bodisi zato, ker se večja poznavanje besedišča v tujem jeziku, bodisi zato, ker je mentalni leksikon v prvem jeziku že zelo razvit. Tako se lahko bralci, ki so deležni dovolj velikega vnosa novih besedil, naučijo novih besed, četudi jih pogosto ne srečajo. Pri tem pa morajo učitelji oceniti, katere so tiste nove besede, pri katerih je verjetnost, da čakajo na vnos v mentalni leksikon, najvišja.

Pri korelaciji med besediščem in bralnim razumevanjem v tujem jeziku pa ni pomemben le obsežen in raznolik besedni zaklad, temveč tudi, kako »globoko« bralec pozna besedišče. Qian (2002) ugotavlja, da poleg obsega besedišča tudi spremenljivke, kot so sopomenke, večpomenke, nadpomenke in stalne besedne zveze, pomembno vplivajo na bralno razumevanje. Poleg tega večja globina besedišča omogoča uporabo različnih strategij za sklepanje o pomenu besede, ki pa jih bralci s plitkim besediščem ne morejo uporabiti.

Čeprav so si raziskovalci enotni v predpostavki, da besedišče pomembno vpliva na bralno razumevanje, pa nam dostopne raziskave še niso ustrezno pojasnile, kako fonološka, pravopisna in besediščna ter še ostale komponente, kot so vidno zaznavanje, metakognicija, tekočnost branja, znanje skladnje, interkorelirajo med seboj in vplivajo na bralno razumevanje v angleščini kot tujem jeziku. Pomembno je analizirati, kakšni so medsebojni vplivi teh komponent na bralno zmožnost posameznika, kajti le tako lahko pomoč učencem s težavami bralnega razumevanja diferenciramo. Večina nam do sedaj znanih raziskav je za pojasnjevanje deleža besedišča in slovnice na bralno zmožnost uporabila statistično analizo multiple regresije, pri kateri so bile opazovane spremenljivke v vlogi prediktorja in kriterija. Tudi na primer raziskava van Gelderna s sodelavci (2004) je posebej vključila spremenljivki *besedišče* ter *slovnica* kot prediktorja bralne zmožnosti, vendar so

uporabili statistično močnejšo metodologijo modeliranja strukturnih enačb, ki se pri jezikovnem testiranju izkaže kot uspešna (Kunnam 1998) in bi se morala pri testiranju in raziskovanju večkrat uporabiti.

Medjezikovni vidik

Naslov bi lahko oblikovali tudi drugače: Ali se težave, ki jih imajo bralci pri branju v prvem jeziku, izražajo na enak način tudi pri branju v tujem jeziku? Osnovna značilnost bralne zmožnosti v tujem jeziku je vključitev dveh jezikov, prvega in tujega, v proces branja. Pri tem je pomembno vedeti, kako sta oba jezika interaktivno povezana pri procesiranju tujega jezika. Začetne raziskave na tem področju so proučevale relativni učinek dejavnikov prvega in tujega jezika na leksikalno procesiranje v tujem jeziku. Uporabili so eksperimentalno metodo, v katero so vključili spremenljivke semantične kategorije (Wang idr. 2003), asociativno učenje besed (Hamada in Koda 2008) ter identifikacijo besed (Wang in Koda 2005). Da bi izolirali vpliv prvega ali tujega jezika, so besede v tujem jeziku spremenili in potem izmerili, ali in kako te spremembe besed vplivajo na branje bralcev z različnimi prvimi jeziki. Če je določena sprememba v enaki meri vplivala na branje in bralno razumevanje bralcev z različnimi prvimi jeziki, je to predstavljalo indeks učinka tujega jezika na bralno zmožnost, če pa je sprememba različno vplivala na branje bralcev, je to predstavljalo indeks učinka prvega jezika na bralno zmožnost. Raziskava M. Wang, K. Koda in Perfettija (2003) je primerjala relativni učinek fonoloških in grafičnih sprememb besed na to, v katero semantično kategorijo so korejski in kitajski bralci uvrstili besedo. Bralcem so predstavili opis semantične kategorije, na primer »flower«, »body«, jim pokazali besedo in jih vprašali, ali beseda spada v to kategorijo. Vendar pa besede niso bile pravilno zapisane; bile so fonološko (na primer beseda »rows« namesto »rose«) ali grafično (»fees« namesto »feet«) spremenjene. Osnovna hipoteza je bila, da se bosta skupini statistično pomembno razlikovali; korejski bralci naj bi naredili več napak pri fonološko spremenjenih besedah, kitajski pa pri grafično spremenjenih besedah. Postavljena hipoteza se je potrdila, rezultati pa so tudi pokazali, da sta obe kategoriji spremenjenih besed statistično pomembno vplivali na uvrščanje besed v semantično kategorijo ne glede na prvi jezik bralcev. Rezultati kažejo, da sta se skupini opirali na različne informacije pri besednem procesiranju ter da te razlike odražajo variacije lastnosti, značilne za dotični prvi jezik, obenem pa tudi, da sta obe skupini enako občutljivi glede lastnosti tujega jezika. Izkušnje v pismenosti v prvem jeziku imajo dolgoročne pozitivne učinke na bralno zmožnost v tujem jeziku, vendar pa so spremenljivke tujega jezika v vseh raziskavah pojasnile več variance kot spremenljivka izkušnje v pismenosti v prvem jeziku (Nikolov in Csapo 2010). Torej, čeprav procesiranje v tujem jeziku izhaja iz izkušenj pismenosti v tujem in prvem jeziku, so predvsem zmožnosti in spretnosti (bralne, pravopisne ...) v tujem jeziku tiste, ki oblikujejo strukturo bralne zmožnosti v tujem jeziku.

Sklep

Pregled raziskav kaže, da strukturo bralne zmožnosti v angleščini kot tujem jeziku definira več komponent z različnimi (pod)spretnostmi (kognitivna, jezikovna, metakognitivna, izvršilne funkcije). V prispevku so predstavljene spretnosti ene komponente, in sicer jezikovne. Neodgovorjeno ostaja vprašanje, katera od teh komponent z upoštevanjem odvisnosti z ostalimi pojasni kar se da velik del celotne variance pri bralni zmožnosti v angleščini kot tujem jeziku pri učencih s težavami bralnega razumevanja in pri tistih brez težav. Raziskovanje strukture bralne zmožnosti v angleškem jeziku je kompleksno, ker lahko težave na področju katere koli komponente bralne zmožnosti privedejo do težav na področju bralne zmožnosti, zato je treba vse komponente upoštevati in preveriti. Ker pa se težave v komponentah bralne zmožnosti izražajo različno, je treba raziskati, katere podskupine učencev s težavami bralnega razumevanja imajo težave v specifičnih komponentah. S tem spoznanjem je tudi nadaljnja pomoč pri pouku angleškega jezika boljše načrtovana in diferencirana. V slovenskem prostoru struktura bralne zmožnosti v angleškem jeziku v svoji celotni kompleksnosti še ni bila raziskana, prav tako Učni načrt za angleščino za osnovno šolo (2011) nima jasno zapisanih in oblikovanih operativnih ciljev glede bralne zmožnosti za učence s težavami bralnega razumevanja. Glede na sodobne raziskave na področju bralne zmožnosti v več jezikih in glede na pedagoško prakso pa je zelo pomembno ugotoviti, katere komponente s svojimi (pod)spretnostmi in v kakšni soodvisnosti definirajo strukturo bralne zmožnosti v angleščini kot tujem jeziku pri slovenskih učencih. Z identifikacijo več podskupin bralcev s težavami na področju bralne zmožnosti v angleškem jeziku lahko oblikujemo model aktivnosti za te učence pri pouku. Pri prenosu modela v šolo so pri izvajanju pouka poudarjene tiste dimenzije bralne zmožnosti v angleščini, pri katerih se pokaže, da učenci s težavami bralnega razumevanja dosegajo slabe rezultate, in pri katerih je razlika med skupino učencev s težavami bralnega razumevanja in skupino učencev brez le-teh največja. Končni rezultat prenosa modela je izdelava predloga poučevanja bralne zmožnosti v angleškem jeziku za učence s težavami bralnega razumevanja za premostitev njihovih težav. Spoznanja, katere težave se pojavljajo na področju bralne zmožnosti v angleškem jeziku pri učencih s težavami bralnega razumevanja, bodo prispevala k ozaveščanju pomena učenja in poučevanja angleškega jezika za vse učence in so pomembna za načrtovanje, izvedbo pouka in ustrezno nudenje pomoči učencem s težavami bralnega razumevanja.

Literatura in viri

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? V: J. C. Alderson in A. H. Urquhart (ur.). *Reading in a foreign language*. London: Longman, str. 1–24.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Berninger, V. W. (1996). *Reading and writing acquisition: A developmental neuropsychological perspective*. Boulder: Westview Press.
- Brisbois, J. (1995). Connections between first- and second language reading. *Journal of Reading Behavior*, 24, št. 5, str. 565–584.
- Bromley, K. (2004). Rethinking vocabulary instruction. *The Learning and Literacy Spectrum*, 14, št. 1, str. 3–12.
- Carr, T. H. in Levy, B. A. (ur.). (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. San Diego: Academic Press.
- Carrell, P. L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, št. 2, str. 183–207.
- Cunningham, A., Perry, K., Stanovich, K. in Share, D. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, št. 3, str. 185–199.
- Dixon, L. (2010). The importance of phonological awareness for the development of early English reading. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, št. 6, str. 723–738.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential to learning to read words in English. V: J. L. Metsala in L. C. Ehri (ur.). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 3–40.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, št. 2, str. 167–188.
- Elley, W. B. (1984). Exploring the reading difficulties of second language readers and second languages in Fiji. V: J. C. Alderson in A. H. Urquhart (ur.). *Reading in a foreign language*. London: Longman, str. 281–297.
- Erbeli, F. in Pižorn, K. (2012). Reading ability, reading fluency and orthographic skills: The case of L1 Slovene English as a foreign language students. *CEPS Journal*, 2, št. 3, str. 119–139.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, št. 2, str. 126–135.
- Goswami, U. in Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Erlbaum.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language*. New York: Cambridge University Press.
- Hamada, M. in Koda, K. (2008). Influence of First Language Orthographic Experience on Second Language Decoding and Word Learning. *Language Learning*, 58, št. 1, str. 1–31.
- Hulstijn, J. (1993). When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *Modern Language Journal*, 77, št. 2, str. 139–147.
- Koda, K. (2000). Cross-linguistic variations in L2 morphological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 21, št. 2, str. 297–320.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Kunnan, A. J. (1998). An introduction to structural equation modelling for language assessment research. *Language Testing*, 15, št. 3, str. 295–332.
- Landerl, K., Wimmer, H. in Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, št. 3, str. 315–334.

- Larsen-Freeman, D. in Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. F. (1986). Background knowledge and L2 reading. *Modern Language Journal*, 70, št. 3, str. 350–354.
- Miller-Guron, L. in Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, št. 1–2, str. 41–61.
- Muljani, M., Koda, K. in Moates, D. (1998). Development of L2 word recognition: A Connectionist approach. *Applied Psycholinguistics*, 19, št. 1, str. 99–114.
- Nikolov, M. in Csapó, B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14, št. 3, str. 315–329.
- Qian, D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52, št. 5, str. 513–536.
- So, D. in Siegel, L. S. (1997). Learning to read Chinese: Semantic, syntactic, phonological and short-term memory skills in normally achieving and poor Chinese readers. *Reading and Writing*, 9, št. 1, str. 1–21.
- Steffensen, M. S., Joag-Dev, C. in Anderson, R. C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, št. 1, str. 10–29.
- Učni načrt za angleščino za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Van der Leij, A., Bekebrede, J. in Kotterink, M. (2010). Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English: the effect of concurrent instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, št. 3–4, str. 415–434.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. in Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension: a componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, št. 1, str. 19–30.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. in Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45, št. 1, str. 2–40.
- Wade-Woolley, L. (1999). First language influences on second language word reading: all roads lead to Rome. *Language Learning*, 49, št. 3, 447–471.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. in Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, št. 1, str. 73–87.
- Wang, M. in Koda, K. (2005). Commonalities and differences in word identification skills among learners of English as a second language. *Language Learning*, 55, št. 1, str. 71–98.
- Wang, M., Koda, K. in Perfetti, C. A. (2003). Alphabetic and non-alphabetic L1 effects in English semantic processing: A comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87, št. 2, str. 129–149.
- Weber, R. (1991). Linguistic diversity and reading in American society. V: R. Barr (ur.). *Handbook of reading research, Volume III*. New York: Longman, str. 97–119.