

VJEŠTINA ČITANJA NA STRANOM JEZIKU: TEORIJSKA ISHODIŠTA



Andrea-Beata Jelić

Filozofski fakultet, Zagreb

U radu se razmatraju teorijska ishodišta istraživanja vještine čitanja. Govori se o ključnim pojmovima poput podvještina čitanja, modela čitanja, strategija čitanja i čitanja na stranom jeziku te se daje pregled rezultata važnijih istraživanja. Posebno se ističe važnost poimanja čitanja kao interaktivnog procesa te kao odlučujuće uloge shema čitatelja koje su osnova za razumijevanje i pretpostavki koje dok čitaju oblikuju o svim sastavnicama teksta. Govori se o posebnostima čitanja na stranom jeziku te o potrebi povećanja metakognitivne svijesti učenika i češćeg korištenja učinkovitih strategija čitanja.

Ključne riječi: čitanje na stranom jeziku, modeli čitanja, strategije čitanja

0. UVOD

Tijekom povijesti glotodidaktike, odnosno u različitim metodama poučavanja stranih jezika, različito se poimala uloga vještine čitanja. U komunikacijskom pristupu na kojem se danas temelji nastava stranih jezika, čitanje se smatra vrstom komunikacije, a čitatelj nastoji rekonstruirati pisanu poruku autora teksta uz pomoć vlastitih komunikacijskih ciljeva. Stoga je vještina čitanja zapravo složena kompetencija koja se sastoji od više sastavnica – poznavanja jezičnog sustava kao i tekstualnih, referencijalnih i situacijskih obilježja. Cilj je uvježbavanja te vještine osposobiti učenika za razumijevanje teksta, pri čemu je on aktivan sudionik koji koristi svoje znanje i posebne strategije kako bi razumio pisanu poruku. Razvijanje vještine čitanja u nastavi priprema učenika za susret s pisanim tekstom izvan razreda, u autentičnoj komunikacijskoj situaciji.

1. OPIS VJEŠTINE ČITANJA

Kao što je poznato, čitanje nužno uključuje dvije sastavnice - čitatelja i tekst, a treća sastavnica, odnosno pisac teksta, također je prisutna i njezinu važnu ulogu isto tako treba imati na umu kad se govori o ovom procesu. Čitanje se zapravo ostvaruje kroz interakciju ovih sastavnica – čitatelja i samog teksta te čitatelja i pisca, posredstvom teksta. Istraživanja



na ovom području na različite su se načine usredotočila na te sastavnice. Istraživanja usmjerena na čitatelja bavila su se ponašanjem čitatelja tijekom čitanja - od pokreta očiju i vizualne percepcije, preko istraživanja o podvještinama koje se koriste pri čitanju, sve do složenih procesa razumijevanja poruke teksta na svim jezičnim razinama. U istraživanjima usmjerenima na tekst istraživače je zanimalo kako različita obilježja teksta i njegova priroda utječu na proces čitanja, primjerice: vrsta teksta, njegova organizacija, uloga vokabulara i problemi vezani uz čitanje izvornih/pojednostavljenih tekstova na stranom jeziku.

Budući da je vještina čitanja vrlo složen kognitivni proces koji uključuje mnoge jezične razine, spoznaje i znanje o svijetu, ne čude nastojanja različitih znanosti poput psihologije, sociologije i raznih grana lingvistike da objasne pojave koje u tom procesu sudjeluju.

Još krajem XIX. i početkom XX. stoljeća u Francuskoj su se pojavili prvi radovi o pokretima očiju i procesima percepcije vizualnih obavijesti tijekom čitanja (Vigner, 1979; usp. Tagliante, 1994; Cornaire, 1999). Istraživanja E. Javala, kao i istraživanja koja su slijedila nakon njega, pokazala su da pokreti očiju pri čitanju nisu linearni slijeva nadesno, kao što se do tada mislilo i kao što se čitateljima može činiti, već da se sastoje od trzajeva tijekom kojih se pogled pomiče i pronalazi točke na kojima se fiksira. Tijekom fiksacije oko se umiri, što predstavlja trenutke percepcije, koji traju otprilike od 1/4 do 1/3 sekunde. Istodobno se percipira određeni broj riječi, a širina vidnog polja ovisi o čitatelju. Čitatelj-početnik tijekom fiksacije percipira samo nekoliko slogova riječi, dok se kod iskusnijeg čitatelja skraćuje trajanje fiksacije i povećava perceptivna sposobnost. Dakle, samo manji dio vremena pri čitanju posvećen je pokretima očiju, nešto dulji fiksacijama, a ostalo vrijeme koristi se za stabilizaciju i obradu obavijesti. Kod neiskusnijih čitatelja i kod zahtjevnijih tekstova čitatelji se vraćaju na već pročitane dijelove, što usporava njihovu aktivnost.

Pri čitanju i razumijevanju obavijesti pisanog teksta važnu ulogu ima pamćenje koje je moguće definirati kao "mogućnost usvajanja, zadržavanja i korištenja informacija" (Zarevski, 1997:27). Smatra se da postoje tri faze pamćenja kroz koje obavijest prolazi i koje su važne i za čitanje - senzorno pamćenje, kratkoročno pamćenje i dugoročno pamćenje (Zarevski, 1997; usp. Cornaire, 1999). Pomoću senzornog pamćenja hvataju se prve vizualne obavijesti u obliku slika riječi gdje se zadržavaju vrlo kratko vrijeme, tek oko pola sekunde. Zatim se odabrane riječi upućuju u kratkoročno pamćenje, gdje dobivaju značenje, i tamo se čuvaju tijekom sljedećih fiksacija, kad se postojećim elementima dodaju novi. Koje će riječi biti odabrane, ovisi naravno o čitatelju, njegovu znanju o temi teksta i cilju čitanja. Međutim, kratkoročno pamćenje ograničenog je kapaciteta i trajanja, tako da se odabrane obavijesti sele u dugoročno pamćenje, a ostalo se zaboravlja. Kako navodi C. Cornaire (1999), uspješan čitatelj bez poteškoća redovito prenosi obavijesti, za koje smatra da su važne, iz jednoga pamćenja u drugo. Nakon što je tekst pročitao, u dugoročnom pamćenju se zadržava samo opće značenje teksta.

1.1. Podvještine čitanja

Budući da je čitanje vrlo složen proces, mnogi su istraživači željeli ustanoviti koje

su njegove sastavnice. Tradicionalni pristup vještini čitanja temeljio se na mišljenju da se čitanje sastoji od niza podvještina, te su istraživači tijekom godina nastojali oblikovati taksonomije pomoću kojih bi se pokazalo o kojim je vještinama riječ i u kojem su one međusobnom odnosu (Alderson i Urquhart, 1984). W. Grabe (1990) daje sažeti pregled rezultata istraživanja podvještina i navodi kako postoji najmanje šest općih vještina i područja znanja koja je potrebno imati na umu da bi se razumjelo proces čitanja. Navest ćemo njegovu podjelu jer je ona, po našem mišljenju, dobar temelj za razumijevanje čitanja kao interaktivnog kognitivnog procesa, pristupa koji je u današnje vrijeme najrašireniji na ovom području.



1. Vještine automatskog prepoznavanja (*automatic recognition skills*) odnose se na činjenicu da čitatelji nesvjesno procesiraju obavijesti u tekstu, posebno na razini slova i riječi. Naime, dokazano je da je automatsko prepoznavanje riječi nužno za tečno čitanje, dok nesvjesno procesiranje obavijesti na drugim razinama još nije dovoljno istraženo.
2. Poznavanje vokabulara i struktura (*vocabulary and structural knowledge*) odnosi se na činjenicu da čitanje nije moguće bez poznavanja značenja riječi u tekstu. Međutim, osim značenja riječi, važnu ulogu ima i znanje o temi teksta, odnosno znanje o svijetu koje je moguće primijeniti na tekst, a osim njihove semantičke sastavnice, znanje o morfo-sintaktičkim strukturama riječi također je od velike važnosti.
3. Poznavanje formalne strukture diskursa (*formal discourse structure knowledge*) znatno utječe na razumijevanje teksta. Naime, istraživanja su pokazala da uspješni čitatelji koriste svoje znanje o tome kako je tekst organiziran i ono im pomaže u prisjećanju ili prepričavanju njegova sadržaja. Dokazano je da i predložci organizacije teksta, poput navođenja uzroka i posljedica ili problema i njihovih rješenja, uvelike pomažu razumijevanju i prisjećanju teksta.
4. Znanje o temi i znanje o svijetu (*content /world background knowledge*) snažno utječe na razinu razumijevanja teksta jer omogućuje čitatelju povezivanje njegova znanja s novim obavijestima na koje nailazi u tekstu te mu omogućuje da oblikuje pretpostavke o ključnim pojmovima u tekstu.
5. Vještine/strategije sinteze i ocjenjivanja (*synthesis and evaluation skills/strategies*) čitatelji koriste pri usporedbi i sintezi obavijesti iz teksta s drugim izvorima obavijesti i znanja te ocjenjivanju pročitano. Primjerice, to se odnosi na oblikovanje pretpostavki o značenju daljnjeg teksta na temelju pročitano odsječka ili na razumijevanje autorova stajališta, što omogućuje stvaranje vlastita stajališta, oblikovanje mišljenja o tekstu i njegovu sadržaju i donošenje suda o tome u kojoj su mjeri pročitane obavijesti čitatelju korisne.
6. Metakognitivno znanje i nadgledanje vještina (*metacognitive knowledge and skills*)



monitoring) često se navodi kao jedan od ključnih čimbenika za uspješno i učinkovito čitanje. Metakognitivno znanje odnosi se, na primjer, na znanje o jeziku u smislu prepoznavanja predložaka strukture i organizacije jezika ili, pak, na korištenje prikladnih strategija kako bi se postiglo željeni cilj (razumijevanje teksta, prisjećanje teksta itd.) U posljednje vrijeme upravo su na području strategija čitanja provedena mnoga istraživanja i došlo se do vrijednih spoznaja o tome kako čitatelji u tekstu odabiru obavijesti koje smatraju važnima, oblikuju pretpostavke na temelju naslova, slika ili sažetaka tekstova, koriste obavijesti na morfo-sintaktičkoj razini kako bi razumjeli značenje leksičkih jedinica, vode bilješke tijekom čitanja, koriste rječnik i druge strategije. Na temelju dobivenih rezultata zaključeno je da uspješniji čitatelji učinkovitije vladaju metakognitivnim vještinama pa ih se počelo koristiti u izravnom poučavanju tih strategija u nastavi.

Kao što se može vidjeti, Grabe iznosi fleksibilnu taksonomiju vještina i područja znanja koja su važna pri čitanju i ona s mnogih strana osvjetljava čitanje kao proces i kao proizvod. Iako se većina istraživanja odnosi na čitanje na materinskom jeziku, važnost navedenih vještina i navedenog znanja potvrđena je i u istraživanjima s čitateljima na stranom jeziku. Primjerice, automatsko procesiranje slova i riječi pokazalo se iznimno važnim pri čitanju na stranom jeziku, posebno u slučaju jezika sa složenim pravilima pisanja (na primjer francuski jezik). Čitatelji-početnici na stranom jeziku previše su zaokupljeni upravo tom razinom procesiranja obavijesti pa se ne mogu usredotočiti na značenje teksta. To se posebno odnosi na situacije kad se od njih zahtijeva glasno čitanje koje može biti opravdano samo ako se provodi radi poboljšanja izgovora, a nikako mu ne smije biti svrha uvježbavanja vještine čitanja. Poznavanje teme i znanje o svijetu pri čitanju na stranom jeziku često se odnosi na civilizacijsko-kulturološko znanje koje čitatelj mora posjedovati kako bi razumio poruke pisane na stranom jeziku. Naime, svaka kultura posjeduje vlastite sheme prema kojima organizira znanje i svijet, a konotacije svojstvene stranoj kulturi učenicima nisu uvijek poznate. Metakognitivna sastavnica čitanja od iznimne je važnosti i za čitanje na stranom jeziku, tako da je sve više istraživanja usmjereno na strategije čitanja u tom području. Potvrđene su spoznaje o tome da uspješniji čitatelji na stranom jeziku učinkovitije koriste metakognitivne vještine od onih manje uspješnih, te se smatra da izravno poučavanje strategijama čitanja može pridonijeti razvoju te vještine.

1.1.2. Modeli čitanja

Proučavanje samog procesa čitanja i nastojanje da se bolje razumije što se događa u umu čitatelja navelo je istraživače na to da predlože niz modela čitanja i oblikuju razne teorije. Pomoću modela se pokušalo što detaljnije prikazati kako čitatelj procesira obavijesti na višim i nižim razinama teksta. Prema Daviesu (1995) prvo ćemo navesti dva modela o kojima se mnogo raspravljalo, a svaki od njih objašnjava proces čitanja iz različitog kuta gledišta. Riječ je o tzv. modelu "odozdo-prema-gore" (*bottom-up*) i o modelu "odozgo-prema-dolje" (*top-*

-down).

Shema modela “odozdo-prema-gore” izgleda ovako (Davies, 1995:58):

pokreti očiju ⇒ identifikacija slova ⇒ prepoznavanje riječi ⇒ uklapanje riječi u gramatičke kategorije i strukturu rečenice ⇒ rečenice dobivaju značenje ⇒ značenje vodi razmišljanju



Za taj model posebno se zauzimao P. B. Gough (1972 u Davies, 1995:60) koji je proces čitanja razumio kao čitanje svakog pojedinog slova, nakon čega slijedi identifikacija glasova, pridruživanje sintaktičkih značajki, da bi se tek na kraju došlo do njihove semantičke sastavnice. Ovaj model najviše je bio kritiziran zato što se smatra da je prevelika pozornost dana izvorima obavijesti na nižim razinama (odnos slovo-glas), na štetu drugih izvora obavijesti, odnosno onih na višim razinama.

Sasvim drugačije, gotovo suprotno, shvaćanje procesa čitanja predstavlja tzv. model “odozgo-prema-dolje” (*top-down*). Shema tog modela izgleda ovako (Davies, 1995:58):

pokreti očiju ⇒ razmišljanje - oblikovanje pretpostavki o značenju ⇒ promatranje rečenice u cjelini kako bi se provjerilo značenje ⇒ za provjeru daljnjeg značenja treba se usredotočiti na riječi ⇒ ako i dalje postoje nesigurnosti, provjeriti slova ⇒ ponovno oblikovanje pretpostavki o značenju

Uz taj model posebno se povezuju imena F. Smitha (1971 u Davies, 1995:61) i K. Goodmana (1969, 1970, 1975, 1988 u Davies, 1995:61) koji vrlo malo pozornosti posvećuju odnosima slova i glasa te se usredotočuju na semantičku razinu čitanja. Kao što smo već spomenuli, oni za temelj čitanja uzimaju pretpostavke koje čitatelj oblikuje o tekstu, te ih zatim čitanjem potvrđuje i pobija, a procesiranje vizualnih obavijesti svode na prepoznavanje grafičkih oblika svojstvenih pisanom obliku jezika. Ovaj model bio je kritiziran jer preveliku pozornost pridaje oblikovanju pretpostavki, a ostale pojedinosti zanemaruje. Iako model možda dobro opisuje (ali ne objašnjava) ponašanje čitatelja-početnika na materinskom jeziku, njegova primjena na proces čitanja na stranom jeziku prikrila je probleme dekodiranja s kojima se čitatelji-početnici na stranom jeziku neprekidno susreću (Davies, 1995:61).

D. E. Rumelhart (1977 u Davies, 1995:63-64) predložio je alternativu navedenim modelima te je, uzimajući u obzir postavke procesiranja obavijesti u smjeru “odozdo-prema-gore” i “odozgo-prema-dolje”, oblikovao interaktivni model (*interactive model*) koji je postao vrlo utjecajan, snažno se razvijao te našao svoje mjesto i u praktičnom pristupu čitanju, kako na materinskom, tako i na stranom jeziku. Naime, Rumelhart je uveo ideju paralelnog procesiranja (*parallel processing*), odnosno istodobnog procesiranja obavijesti iz više od jednog izvora (Davies, 1995:63). U modelu ne postoji određeni smjer kretanja, nego se čitatelj istodobno ali selektivno služi svim izvorima obavijesti - vizualnim, ortografskim, leksičkim, semantičkim, sintaktičkim i shematskim. Slovo može pravilno prepoznati samo u riječi u kojoj se ono nalazi, prepoznavanje riječi ovisi o njezinom semantičkom i sintaktičkom okruženju, a tekst je moguće pravilno razumjeti samo putem shematske mreže odnosa od kojih je sastavljen. Čitanje se shvaća kao perceptivni i kognitivni proces te se potrebnu



pozornost pridaje procesiranju vizualnih obavijesti. Proces počinje kad je grafemska obavijest registrirana u spremniku vizualnih obavijesti, a zatim se iz nje izdvajaju jezična obilježja u napravi za izdvajanje obilježja. Ta obilježja zatim ulaze u sintetizator uzorka u kojem istodobno postoji ulaz ortografskih, sintaktičkih, leksičkih i semantičkih obavijesti. Na taj se način ujedinjuju svi izvori obavijesti, a čitanje je proizvod istodobne primjene znanja o tim izvorima. Model, ipak, ne pokazuje kako dolazi do interakcije tih izvora. Rumelhart, stoga, predlaže skupinu paralelnih interaktivnih procesa koje kontrolira centar za poruke. On ima posebno važnu ulogu jer nadgleda strategije koje čitatelj upotrebljava. Dobre odlike modela temelje se na činjenici da je njihove moguće objasniti različita čitateljska ponašanja. Jasno je kako se čitatelji-početnici više oslanjaju na semantičke pretpostavke i pogađanje, budući da još uvijek uče kako automatski procesirati slova i riječi, dok kod iskusnijih čitatelja to nije slučaj jer im uglavnom više nije potrebno pogađanje pri identifikaciji riječi. U kasnijim je istraživanjima Rumelhart (1984 u Davies, 1995:66) proširio svoj model i više prostora posvetio semantičkoj razini procesiranja. Uvodi pojam sheme (*schema*) kao jedinice znanja koju smatra okvirom za interpretaciju svijeta, odnosno, kod čitanja, za interpretaciju teksta. Jedna od temeljnih tvrdnji sastoji se u činjenici da je vizualne obavijesti i riječi moguće pravilno iščitati samo ako ih se poveže s prijašnjim znanjem i iskustvom, znači općenito, sa znanjem o svijetu koje imaju pojedinci i govornici nekog jezika i koje se s vremenom i stečenim iskustvom može promijeniti. Rumelhart se i dalje zauzima za postupak pogađanja i predviđanja pa je u svojim istraživanjima pokazao kako se pri razumijevanju onog što čitaju čitatelji drže svojih shema, te napredujući kroz tekst provjeravaju svoja "shematska" predviđanja koja Rumelhart naziva pretpostavkama (*hypothesis*). Nadalje, navodi da su sheme podložne stalnim promjenama kroz vrijeme, ovisno o novim spoznajama i iskustvima koja čitatelj stječe, što znači da je njihova struktura relativno nepostojana. Upravo tom različitošću shema koje posjeduju pojedini čitatelji može se također tumačiti različitost shvaćanja i tumačenja istog teksta.

Teorijom shema (*schema theory*) bavili su se u svojim radovima i drugi istraživači. Prema toj teoriji usvajanje znanja i interpretacija teksta ostvaruju se pomoću aktiviranja shema, odnosno mreža obavijesti koje su pohranjene u mozgu i koje su zapravo filteri za nove obavijesti. Tijekom procesa čitanja čitatelj aktivira relevantne sheme za koje smatra da su važne i na njih veže pridošle obavijesti. Čitanje je uspješno ako se aktiviraju odgovarajuće sheme (Alderson, 2000). Jedna od autorica koja se posebno zauzima za ovakvo viđenje procesa čitanja jest i P. L. Carrell. Polazeći od pretpostavki o postojanju znanja o jeziku i znanja o svijetu Carrell (1988, 1990) se zauzima za postojanu strukturu shema i razlikuje dvije vrste – formalne (*formal schemata*) i sadržajne (*content schemata*). Formalne sheme zapravo se odnose na poznavanje različitih vrsta tekstova, njihove organizacije i njihove tipične strukture, a uključuju i jezične sheme, odnosno leksičko, sintaktičko, semantičko i pragmatičko znanje. Sadržajne sheme odnose se, primjerice, na poznavanje teme teksta te na znanje o civilizacijskom i kulturološkom okruženju u kojem je on nastao. U svojim brojnim istraživanjima autorica je pokazala da obje vrste shema snažno utječu na učinkovitost pri čitanju te da se njihovim poučavanjem ona bitno popravlja, kad je riječ o čitanju na stranom jeziku. Zanimljivo je napomenuti da je u jednom istraživanju (Carrell, 1987 u Carrell, 1990)

autorica mjerila i uspoređivala istodobni utjecaj formalnih i sadržajnih shema, te pokazala kako sadržajne sheme imaju jači utjecaj od formalnih. Naime, čini se da su tekstovi koji se odnose na poznate sadržaje, čak ako njihova retorična struktura nije poznata čitateljima, lakši za čitanje od tekstova čija je struktura poznata, a tema nepoznata. Ipak, u novije vrijeme nailazimo i na kritike teorije shema. Kako navodi Alderson (2000), iako ona predstavlja važan napredak u razumijevanju procesa čitanja koji dovodi do zadovoljavajućeg proizvoda, ne pruža eksplicitne definicije ni predviđanja o tome kako se ostvaruju procesi razumijevanja.

Ukratko ćemo izložiti i postavke “odozdo-prema-gore” interaktivnog modela (*bottom-up interactive model*) čitanja za koji držimo da najbolje opisuje ponašanje čitatelja na stranom jeziku (Davies, 1995:69). K. Rayner i A. Pollatsek (1989 u Davies, 1995:69) shvaćaju čitanje kao proces koji polazi od pokreta očiju, dakle naglašavaju važnost automatskog identificiranja riječi i procesiranja grafemskih obavijesti. Kako se grafemska pravila materinskog i stranog jezika obično razlikuju, već je to prva teškoća koju učenici mogu imati i koja ih može omesti u uspješnom čitanju. Upravo automatsko identificiranje riječi prijeko je potrebno da bi čitatelj zatim mogao dovoljno vremena posvetiti ostalim izvorima obavijesti. To je preduvjet njihove interakcije na višim razinama, u skladu s leksičkim, sintaktičkim i semantičkim znanjem, shemama ili iskustvom (znanjem o svijetu) koje učenik posjeduje. Čitanje je, dakle, aktivan proces građenja smisla teksta, a čitatelj je pritom suočen s mnogim znakovima koje treba ispravno iščitati. On ujedno neprekidno oblikuje pretpostavke o različitim sastavnicama znakova na koje nailazi te ih tijekom čitanja potvrđuje ili pobija. Ovaj model dopunjuje neka gledišta Goodmanova modela i Goughova modela, a ujedno je u skladu s postavkama Rumelhartova modela.

Kao što je moguće vidjeti, spomenuti autori, koji su predložili modele čitanja i oblikovali razne teorije, uglavnom su se bavili procesiranjem obavijesti na različitim jezičnim razinama. Također su nastojali objasniti kako dolazi do međusobne interakcije tih razina kako bi se dosegnuo krajnji cilj, a to je razumijevanje pisane poruke. Razvoj istraživanja na ovom području omogućio je da se dobije potpuniji uvid u procese koji nastaju pri čitanju. Smatramo da spoznajama o čitanju posebno pridonosi teorija shema koja je na odgovarajući način obuhvatila mnoge sastavnice procesa čitanja, ali i čimbenike koji na njega utječu. Pritom posebno mislimo na sadržajne sheme o kojima drugi autori nisu toliko vodili računa, usredotočujući se uglavnom na formalne sheme.

2. STRATEGIJE ČITANJA

Kao i pri istraživanju strategija primijenjenih na ostale jezične vještine, istraživanja na području strategija čitanja također su se u početku temeljila na opisu ponašanja uspješnih čitatelja i odnosila su se na ponašanje tijekom čitanja na materinskom jeziku. Od početnih istraživanja do danas, najčešće su se primjenjivale tehnike poput promatranja učenika u razredu, interviewa i tehnike glasnog navođenja misli, koja se pokazala i najučinkovitijom, iako i ona ima negativnosti. U početnim istraživanjima došlo se do spoznaje da uspješan čitatelj zna zaobići problem kad se s njim susretne pri čitanju, koristi strategije za brzo pronalaženje precizne obavijesti koju u tekstu traži (*scanning, balayage*), koristi kontekst





kako bi razumio značenje nepoznatog pojma, donosi zaključke o poruci teksta te koristi svoje prije stečeno znanje (o jeziku i o svijetu) da lakše razumije tekst (Cornaire, 1999, usp. Vigner, 1979; Moirand, 1979). Sam pojam *strategije čitanja* još nije jasno definiran, te se kod različitih autora odnosi na različita ponašanja i načine rješavanja problema pri čitanju, a time se tipologije strategija razlikuju kod raznih autora. Međutim, možemo reći da su istraživanja o strategijama čitanja velik pomak u shvaćanju vještine čitanja jer su se umjesto na *produkt* čitanja, a to je razumijevanje značenja pisane poruke, usmjerila na sam *proces* čitanja. Prikladnom nam se čini definicija strategija čitanja koju nudi S. B. Kletzien (1991: 69) navodeći da su strategije čitanja zapravo:

“deliberate means of constructing meaning from a text when comprehension is interrupted”.

Riječ je, dakle, o svjesnom oblikovanju smisla teksta u situacijama kad nastaju prekidi u njegovu razumijevanju. Tom je definicijom jasno odvojeno opće ponašanje čitatelja dok čita nepoznat tekst (na stranom ili na materinskom jeziku) kojeg nije svjestan, jer je riječ o automatiziranim mentalnim procesima, i ponašanje čitatelja kad naiđe na poteškoću pri razumijevanju značenja poruke.

S obzirom na činjenicu da je u literaturi moguće naći raznolike tipologije strategija čitanja, F. Davies (1995:51) je na temelju dotadašnjih istraživanja i njihovih zajedničkih značajki interpretirao stajališta različitih autora o strategijama te ih je podijelio u pet skupina.

- Strategije koje se odnose na **kontrolu procesa čitanja** (*control reading process*) učenici koriste tijekom čitanja i uglavnom nisu usmjerene na rješavanje pojedinačnih problema s kojima se susreću. Pomoću tih strategija učenici nastoje globalno pristupiti tekstu na stranom jeziku i razumjeti osnovne obavijesti koje on nosi na svim razinama. Obuhvaćaju, dakle, svjesno ili nesvjesno ponašanje koje je moguće neposredno promatrati, primjerice prilagođavanje brzine čitanja, preskakanje problematičnog dijela i nastavljanje čitanja, ponovno čitanje problematičnog dijela, slovkanje, praćenje prstom, korištenje rječnika, označavanje teksta te pisanje bilježaka ili sažetka.
- Strategije koje se odnose na **nadgledanje procesa čitanja** (*monitor reading process*) uključuju svjesno ponašanje koje pridonosi pronalaženju smisla teksta i/ili ocjenjivanje takvih pokušaja. Te su strategije, primjerice, oblikovanje pretpostavki, ispravljanje pogriješaka, izražavanje ciljeva, ocjenjivanje napretka, planiranje te odustajanje od čitanja.
- Strategije koje se odnose na **interakciju s tekstom** (*interact with text*) predstavljaju čitateljevu interpretaciju teksta, odnosno njegov odgovor na poruku, dakle nisu usmjerene samo na razumijevanje teksta. Te strategije uključuju postavljanje pitanja o tekstu, prevođenje, parafraziranje, izražavanje osjećaja, učenje riječi ili odustajanje od čitanja.

- Strategije **korištenja teksta kao izvora obavijesti** (*utilize source of information: text*) odnose se na ponašanje čitatelja kad oni koriste svoje jezično i tekstualno znanje kao i na značajke teksta koji čitaju, kako bi razumjeli njegovo značenje i rješavali probleme kad na njih naiđu. One obuhvaćaju prepoznavanje vrste teksta, njegove strukture, registra i stila, korištenje konteksta te prepoznavanje rečenične strukture i vrsta riječi.
- Strategije **korištenja izvantekstualnih obavijesti** (*utilize source of information: background knowledge*) obuhvaćaju aktiviranje različitog znanja koje se događa tijekom čitanja, a vezano je, primjerice, za poznavanje teme teksta ili područja na koje se on odnosi. Te strategije obuhvaćaju poznavanje drugih tekstova, poznavanje teme, korištenje mentalnih slika, osobnog iskustva, kulturološkog znanja i ostaloga potrebnog za razumijevanje teksta koji se čita.



Na temelju mnogih znanstvenih spoznaja moguće je postaviti pitanje kako te spoznaje primijeniti u nastavi i na satu stranog jezika obrazovati kompetentne čitatelje. Na satu stranog jezika čitanje za učenika nema uvijek istu svrhu, te zasigurno postoji velika povezanost između svrhe čitanja i načina na koji se ono provodi. Učenik se neće ponašati isto ako čita tekst koji ga zanima i pruža mu zadovoljstvo, ako se od njega traži čitanje kako bi stekao opći dojam o tekstu, riješio određeni zadatak, naučio nove podatke ili ako mu tekst služi kao izvor obavijesti vezanih za strukture stranoga jezika (Davies, 1995). Stoga ćemo reći nešto i o posebnostima čitanja na stranom jeziku te o mnogim čimbenicima koji su u tom procesu prisutni i imaju svoj utjecaj.

3. ČITANJE NA STRANOM JEZIKU: PROBLEM VJEŠTINE ČITANJA ILI POZNAVANJA STRANOG JEZIKA?

Stručnjaci na ovom području posljednjih su dvadesetak godina sve više zainteresirani za problematiku čitanja na stranom jeziku. Kao što smo već naveli, u početku su se istraživanja temeljila na postavkama do kojih se došlo u istraživanjima o čitanju na materinskom jeziku. Iako je takav put bio razumljiv, ubrzo se trebalo usredotočiti na posebnosti čitanja na stranom jeziku te na dijelove gdje bi se teorija čitanja na stranom jeziku trebala razlikovati od prihvaćenih teorijskih postavki čitanja na materinskom jeziku. Naime, prije svladavanja vještine čitanja na materinskom jeziku djeca su na usmenoj razini usvojila jezični sustav i njegove zakonitosti, te su istodobno bila izložena pisanim simbolima u svojoj okolini. Učenici koji počinju čitati na stranom jeziku u sasvim su drugačijem položaju. Oni tek počinju otkrivati nov sustav pisanih simbola čija se pravila u mnogome razlikuju od pravila koja su usvojili u unutar sustava materinskog jezika. Isto tako, osim što pokušavaju razumjeti poruku pisca teksta, oni čitajući ujedno usvajaju jezični sustav stranoga jezika pa su tako istodobno suočeni s dva teška zadatka.

Još jedno od temeljnih pitanja jest i u kojoj je mjeri čitanje na stranom jeziku stvar



vještine čitanja, dakle korištenja odgovarajućih strategija, ili pak veću važnost za taj proces ima poznavanje sustava stranog jezika. Drugim riječima, je li proces čitanja isti u svim jezicima pa, ako je tako, nužno postoji transfer te vještine iz materinskoga na strani jezik (Goodman, 1973, Jolly, 1978, Coady, 1979 u Alderson, 1984). Dakle, moglo bi se očekivati da su dobri čitatelji na materinskom jeziku uspješni i pri čitanju na stranom jeziku, pa za čitanje na stranom jeziku nije potrebno usvajati novu vještinu. Suprotno gledište zastupa, primjerice, C. Yorio (1971 u Alderson, 1984:3) koji navodi da čitanje uključuje četiri čimbenika – poznavanje jezičnog sustava, sposobnost predviđanja ili pogađanja kako bi odabir relevantnih znakova bio pravilan, sposobnost prisjećanja prethodnih znakova, te sposobnost povezivanja različitih znakova koje se bilo odabralo. Yorio navodi kako je taj proces mnogo složeniji kod čitanja na stranom jeziku zbog novih elemenata s kojima se čitatelj susreće, a koje se može svesti na interferenciju s materinskim jezikom i nedovoljnim poznavanjem stranog jezika.

Potaknut ovim razmišljanjima i suprotnim gledištima o ovoj problematici, J. C. Alderson (1984) u svojem je članku provjerio nekoliko pretpostavki i izveo vlastite zaključke.

1. Prva pretpostavka odnosi se, dakle, na mišljenje da je neučinkovito čitanje na stranom jeziku prvenstveno problem vještine čitanja. Drugim riječima, uspješni čitatelji na materinskom jeziku uspješni su i na stranom, a neuspješni čitatelji na materinskom jeziku neuspješni su i na stranom. Ključ problema zapravo leži u strategijama čitanja. Naime, loše čitanje na stranom jeziku može se objasniti uporabom neprikladnih strategija, a one se razlikuju od strategija čitanja na materinskom jeziku. Neka su istraživanja pokazala da poučavanje djece uspješnom čitanju na materinskom jeziku poboljšava i način na koji oni čitaju na stranom jeziku; i obrnuto, poučavanje čitanja na stranom jeziku poboljšava vještinu čitanja na materinskom jeziku. To su dokazi za postojanje transfera vještine u oba smjera – iz materinskog na strani jezik te iz stranog na materinski jezik. Ako je ova pretpostavka točna, to bi imalo nekoliko implikacija na poučavanje vještine čitanja. Prvo, poučavanje čitanja na stranom jeziku trebalo bi uključivati poučavanje strategijama čitanja kako bi se učenike potaknulo na njihovo korištenje, te navelo na veću fleksibilnost u pristupu pisanom tekstu. Nadalje, ako transfer strategija postoji, poučavanje strategija čitanja trebalo bi uključiti i u nastavu čitanja na materinskom jeziku. Naime, tako bi ono bilo najučinkovitije, a učenici će strategije primijeniti i na čitanje na stranom jeziku. Na kraju, ako su učenici dobri čitatelji na materinskom jeziku, tada se na stranom jeziku ne bi trebali toliko usredotočiti na strategije, nego na usvajanje jezičnog sustava. Međutim, čini se da je ipak do sada ustanovljeno postojanje samo umjerene korelacije između sposobnosti čitanja na materinskom i na stranom jeziku. Naravno, određeni utjecaj postoji, ali je i nadalje teško utvrditi u kojoj se mjeri očituje. Poučavanje vještine čitanja na stranom jeziku također bi u svakom slučaju trebalo uključivati i poučavanje strategijama čitanja svojstvenim tom jeziku i problemima s kojima se učenici susreću.
2. Druga pretpostavka odnosi se na viđenje da je neučinkovito čitanje rezultat nedovoljnog poznavanja jezičnog sustava stranog jezika. Ovdje, čini se, također ključ problema leži

u strategijama čitanja, no on je drugačije prirode. Naime, može se smatrati da je loše čitanje na stranom jeziku rezultat činjenice da se strategije čitanja materinskog jezika ne koriste zbog nedovoljnog poznavanja stranog jezika. Dakle, učenici mogu uspješno čitati na stranom jeziku nakon što su prešli određeni prag poznavanja njegova sustava, tzv. *threshold level of linguistic competence* (Cummins, 1979 u Alderson, 1984:18). Kao što smo već rekli, u istraživanjima je ustanovljeno da se čitatelji susreću s nekoliko osnovnih problema. Osim poznavanja morfo-sintaktičkih zakonitosti stranog jezika, važnu ulogu za čitanje ima i tzv. konceptualno znanje, odnosno poznavanje značenja riječi i znanje o temi teksta. Naime, konceptualno znanje omogućuje povezivanje rečenica, oblikovanje pretpostavki te rekonstrukciju poruke na temelju njezinih dijelova koji se nalaze u tekstu. Ključna je i uloga kontekstualnih ograničenja, i to sintaktičkih, koja su uvjetovana pravilima jezika i okruženjem u kojem se leksičke jedinice nalaze, zatim semantičkih, uvjetovanih značenjem okruženja, i konačno diskurzivnih, koja su uvjetovana temom teksta. (Cziko, 1978 u Alderson, 1984:15). G. A. Cziko je također ustanovio da učenici na početnom i srednjem stupnju znanja uspješno koriste sintaktička ograničenja, ali da semantička i diskurzivna ograničenja učinkovito koriste samo napredni učenici. Napokon, M. Clarke (1979 u Alderson, 1984:16) u svojim je radovima došao do zanimljivih spoznaja kako se kod pojedinih čitatelja ostvaruje veza između čitanja na materinskom i čitanja na stranom jeziku. Njegova istraživanja, usprkos nekim ograničenjima, pokazala su kako ne postoji izravan transfer vještine ili strategija čitanja iz jednog jezika u drugi, te da je određeni stupanj kompetencije na stranom jeziku preduvjet za to da do transfera uopće dođe. Još se jednom pokazalo da bi pretpostavka o postojanju praga jezične kompetencije potrebnog za učinkovito čitanje mogla biti točna, iako je taj prag teško definirati u apsolutnom smislu, te on donekle ovisi i o zadatku koji se pred čitatelja postavlja – što je taj zadatak teži, to je navedeni prag viši.

Ovim pitanjem bavila se i P. L. Carrell (1991) istražujući razumijevanje pročitano g teksta na materinskom i stranom jeziku kod odraslih govornika engleskog, odnosno španjolskog jezika, kojima je jedan od navedenih jezika bio materinski, a drugi strani. Naime, ona je kod svakog ispitanika željela ustanoviti njegovu sposobnost čitanja na materinskom jeziku i razinu jezične kompetencije na stranom jeziku, pretpostavljajući da se čitanje na stranom jeziku sastoji od te dvije sastavnice. Rezultati su pokazali da obje navedene sastavnice znatno utječu na čitanje na stranom jeziku, međutim njihova relativna važnost razlikovala se ovisno o jezičnim kombinacijama. Za ispitanike čiji je materinski jezik bio španjolski, a strani engleski, vještina čitanja na materinskom jeziku imala je veći utjecaj na čitanje na stranom jeziku od jezične kompetencije toga jezika, a kod ispitanika čiji je materinski jezik bio engleski, a strani španjolski, situacija je bila obrnuta. Ti rezultati pokazuju da, osim činjenice da oba navedena čimbenika snažno utječu na vještinu čitanja na stranom jeziku, postoje i dodatni čimbenici koje treba imati na umu poput prirode jezika, čimbenici vezani za čitatelja, ali i za okruženje u kojem se učenje i usvajanje stranog jezika ostvaruje.

Još jedan zanimljiv problem koji bi trebalo ispitati u budućim istraživanjima jest međusobna povezanost jezičnog i konceptualnog znanja, odnosno može li se na određenoj razini nedostatak konceptualnog znanja kompenzirati jezičnim znanjem, te u kojem omjeru





se navedeni prag mora sastojati od sintaktičkih, semantičkih, konceptualnih i diskurzivnih elemenata. Čini se da, barem za sada, ima više dokaza koji potkrepljuju drugu pretpostavku, odnosno nužnost poznavanja jezičnog sustava za uspješno čitanje, i to barem na početnoj razini učenja. Međutim, treba istaknuti da se u novijim istraživanjima jasno ističe pozitivan utjecaj poučavanja strategija čitanja na stranom jeziku i posebno metakognitivne svijesti o strategijama, nakon što su učenici dostigli određeni stupanj jezične kompetencije. C. Hosenfeld (1984) je, istražujući kako četrnaestogodišnjaci čitaju na francuskom i španjolskom kao stranom jeziku, želio ispitati je li moguće da neučinkoviti čitatelji usvoje strategije uspješnih čitatelja. Ustanovio je da su učenici nakon poučavanja strategijama znatno poboljšali vještinu čitanja i mnogo učinkovitije pristupali tekstovima na stranom jeziku. Iako nisu koristili sve strategije, usvojili su one za koje su smatrali da su za njih prihvatljive i učinkovite, što im je znatno pomoglo pri čitanju. U istraživanju u kojem se ispitivalo kako poučavanje strategija kod učenika srednjeg stupnja francuskog jezika utječe na razumijevanje teksta i sposobnost oblikovanja pretpostavki, R. Kern (1989) je ustvrdio da je poučavanje strategija čitanja imalo snažan pozitivan učinak na rezultate testa razumijevanja teksta, ali da je mnogo teže utvrditi u kojoj je mjeri ono pozitivno utjecalo na sposobnost oblikovanja pretpostavki. Kern zaključuje kako poučavanje strategija čitanja pomaže učenicima da procesiraju obavijesti na razini riječi, rečenice i diskursa, te da se procesiranje na nižim razinama u većoj mjeri automatizira. Zbog toga čitatelji mogu više vremena i pozornosti posvetiti vještinama na višim razinama, poput oblikovanja pretpostavki ili sintetiziranja značenja. P. L. Carrell (1989) posebno je ispitivala utjecaj metakognitivne svijesti na vještinu čitanja na materinskom i na stranom jeziku. Ona je pošla od sljedeće pretpostavke: ako je čitatelj svjestan što je sve potrebno da učinkovito izvrši određeni zadatak, tada bi trebalo biti moguće i djelovati kako bi uspješnije svladao zadaće s kojima se susreće tijekom procesa čitanja. Odnosno, ako nije svjestan svojih ograničenja u ulozi čitatelja ili složenosti zadaće, tada se ne može očekivati da bi mogao predvidjeti ili rješavati probleme s kojima se susreće. Rezultati istraživanja potkrepljuju njezine pretpostavke, pa ona zaključuje kako u poučavanje vještine čitanja na stranom jeziku, osim uvježbavanja pojedinih strategija, treba uključiti i obavijesti o važnosti i rezultatima uporabe tih strategija te o stupnju njihove korisnosti. Povećanje razine svjesnosti, odnosno znanja o tome kako strategije ocijeniti, te zašto i kada ih upotrebljavati i utvrditi njihovu učinkovitost, može uvelike povećati pozitivne rezultate uključivanja strategija u nastavu stranih jezika. U Hrvatskoj je R. Šamo (2000) također došla do spoznaje o važnosti metakognitivne svijesti o strategijama istražujući razvijanje vještine čitanja u ranom učenju engleskog kao stranog jezika. Ona je ispitivala čitateljsko ponašanje učenika u dobi od deset-jedanaest godina te zaključila da su strategije kojima su se oni koristili pokazale pozitivan transfer iz materinskog u strani jezik. Taj zaključak povezuje s činjenicom da su ti učenici, nakon pet godina intenzivnog učenja engleskog jezika u optimalnim uvjetima rada, dosegli dovoljnu razinu znanja stranoga jezika koja im omogućuje primjenu strategija čitanja materinskog jezika i kad čitaju na stranom jeziku. Pritom veliku ulogu, smatra autorica, imaju metajezično i metakognitivno znanje koje su stekli u nastavi materinskog jezika te svjestan pristup usvajanju vještine čitanja na stranom jeziku.

4. ZAKLJUČAK

Prema novijim spoznajama o čitanju, odlučujuću ulogu u razumijevanju pisane poruke imaju sheme, u smislu znanja o jeziku i znanja o svijetu, koje čitatelj posjeduje te pretpostavke koje oblikuje na svim razinama teksta, od fonetske, preko morfo-sintaktičke do semantičke i diskurzne. Kad govorimo o čitanju na stranom jeziku, koje predstavlja posebnu problematiku na ovom području, treba znati da su istraživanja pokazala kako ne postoji izravan transfer vještine ili strategija čitanja iz jednog jezika u drugi te da je određeni stupanj kompetencije na stranom jeziku preduvjet da do transfera uopće dođe. Spoznaje do kojih se došlo u istraživanjima strategija čitanja na stranom jeziku zasigurno su vrlo vrijedne, i ako ih se pravilno uključi u nastavu, mogu pridonijeti tome da učenici postanu mnogo učinkovitiji pri čitanju na stranom jeziku. Ponajprije je potrebno kod učenika, ali i kod nastavnika, probuditi svijest o važnosti samog procesa čitanja, a ne samo krajnjeg rezultata, odnosno stupnja razumijevanja pisanog teksta. Osvješčivanje koncepta strategije čitanja, utvrđivanje kojim se strategijama učenici koriste te upoznavanje s novim strategijama, neki su od mogućih metodoloških koraka uvođenja strategija čitanja u nastavu stranih jezika. Pritom je potrebno jasno oblikovati ciljeve koje se želi postići (primjerice, poučiti učenike da zaobilaze probleme, oblikuju pretpostavke ili koriste obavijesti iz teksta), na konkretnim primjerima učenicima pokazati kako se određena strategija koristi i dati im dovoljno prilike za njezino uvježbavanje.



LITERATURA

- Alderson, J. C., Urquhart, A. H. (ur.) (1984). *Reading in a Foreign Language*, Longman, New York
- Alderson, J. C. (1984). "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?", u Alderson, J. C., Urquhart, A. H. (ur.), *Reading in a Foreign Language*, Longman, New York, 1-24.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Carrell, P. L., Eisterhold, J. C. (1988). "Schema theory and ESL reading pedagogy", u Carrell, P. L., Devine, J., Eskey, D. E. (ur.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press, Cambridge, (osmo izdanje, 1998), 73-92.
- Carrell, P.L. (1989). Metacognitive Awareness and L2 Reading, *Modern Language Journal* 72, 2, 121-134.
- Carrell, P. L. (1990). "Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère", u Gaonac'h, D. (ur.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère – L'approche cognitive*, *Le Français dans le Monde (numéro spécial)* 16-29.



- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*, Clé International, Paris.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*, Penguin English, London.
- Grabe, W. (1990). "Current Developments in Second Language Reading Research", *TESOL Quaterly* 25, 3, 375-404.
- Hosenfeld, C. (1984). "Case studies of ninth grade readers", u Alderson, J. C., Urquhart, A. H. (ur.), *Reading in a Foreign Language*, Longman, New York, 231-244.
- Kern, R. (1989). "Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability", *The Modern Language Journal* 73, 2, 135-149.
- Kletzien, S. B. (1991). "Strategies used by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels", *Reading Research Quaterly* XXVI, I, 67-86.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit: compréhension et production en français langue étrangère*, Clé international, Paris.
- Šamo, R. (2000). *Razvijanje vještine čitanja u ranom učenju engleskog kao stranog jezika*, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet (neobjavljen magistarski rad).
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*, Clé international, Paris.
- Vigner, G. (1979). *Lire: du texte au sens*, Clé International, Paris
- Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamćenja i učenja*, Slap, Zagreb.

RESEARCH INVESTIGATION READING SKILL IN FOREIGN LANGUAGES

Summary

This article discusses the theoretical foundations of research investigating reading skill. Major concepts such as “reading skills”, “reading models”, “reading strategies” and “reading in foreign languages” are discussed and an overview of relevant research results is presented. The importance of understanding reading as an interactive process is particularly stressed out as well as a decisive role of readers’ schemata as a basis of understanding and hypothesis about all text components they form while reading. Special attention is given to the particularities of reading in a foreign language, especially in rising students’ metacognitive awareness and applying appropriate reading strategies.

Key words: reading in a foreign language, reading models, reading strategies



RECHERCHE SUR LA LECTURE DANS LES LANGUES ÉTRANGÈRE

Résumé

L'article traite des bases théoriques de la recherche sur la lecture. Les concepts fondamentaux comme “la lecture”, “les modèles de lecture”, “les stratégies de lecture” et “la lecture en langue étrangère” sont exposés ainsi que les récents résultats des recherches. L'importance de comprendre la lecture en tant qu'un processus interactif est soulignée. On traite également du rôle décisif des schémas du lecteur comme base de la compréhension et des hypothèses sur toutes les composantes du texte que le lecteur forme pendant la lecture. Les particularités de la lecture en langue étrangère sont exposés, spécialement dans le domaine de la conscience métacognitive et de l'application des stratégies de lecture appropriées.

Mots clés: lecture en langue étrangère, modèles de lecture, stratégies de lecture

