

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Mag. Anja Zorman

**Prepoznavanje glasov in
spoznavanje njihovih pisnih ustreznic
v maternem in drugem oziroma tujem jeziku**

Doktorska disertacija

Mentorica

Izr. prof. dr. Lucija Čok, znanstvena svetnica

Somentorica

Izr. prof. dr. Majda Cencič

Ljubljana, 2007

Zahvala

Zahvaljujem se mentorici, dr. Luciji Čok in somentorici, dr. Majdi Cencič za strokovno podporo ter vsem, ki ste kakor koli pripomogli k nastanku disertacije.

Longum est omnia numerare.

Mojima sončkoma, Sabini in Domnu

POVZETEK

Pismenost je kulturna vrednota posameznika in družbe ter sodi med pglavitne dejavnike kvalitetnega in ustvarjalnega življenja v sodobni družbi. Jezik je sredstvo ustnega in pisnega sporazumevanja v raznovrstnih vsakdanjih situacijah, ki človeku omogočajo družbeni stik. Opismenjevanje je zato nenadomestljiva sestavina učenja materinščine, drugih in tujih jezikov. Pojem pismenosti je prvotno kot protipomenka pojma nepismenosti označeval zgolj sposobnost branja in zapisovanja. V drugi polovici prejšnjega stoletja pa je pojmovanje pismenosti dobilo širši pomen in se iz zgolj osnovne pismenosti razširilo na funkcionalno pismenost, ki jo razumemo kot sposobnost pisnega in ustnega sporočanja v različnih sporazumevalnih situacijah. Ta premik v pojmovanju pismenosti je med drugim povzročil spremembo v konceptualizaciji paradigme opismenjevanja, ki ločuje med dvema temeljnima obdobjema, in sicer med obdobjem učenja branja in pisanja, to je obdobjem razvijanja osnovne pismenosti, v katerem posameznik razvija različne spretnosti, sposobnosti, veščine in znanja, vezanimi na branje in pisanje, ter obdobjem učenja z branjem oziroma obdobjem razvijanja funkcionalne pismenosti in pismenosti na višjih ravneh razumevanja.

V obdobju razvijanja osnovne pismenosti prepoznavamo tri kvalitativno različne faze razvoja, in sicer logografsko, abecedno ter pravopisno. Pričujoče delo se ukvarja s prepoznavanjem glasov in spoznavanjem njihovih pisnih ustreznih v prvem, drugem in tujem jeziku, kar razpravo umešča primarno v drugo (abecedno) fazo prvega obdobja razvoja osnovne pismenosti, torej v fazo vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustrezniciami.

Razumevanje procesov, ki se v posamezniku odvijajo na določeni stopnji bralnega razvoja, je pogojeno s poznavanjem strategij, ki jih le-ta razvije v tem obdobju, ter s poznavanjem mehanizmov, ki omogočajo prehajanje na posamezne kvalitativno višje stopnje razvoja pismenosti. Iz preučevanja modelov razvoja osnovne pismenosti, bralnih strategij, ki jih razvijajo bralci začetniki, in preučevanja medkulturnih razlik v tem procesu izhaja, da so fonološke značilnosti jezika in transparentnost pisave tiste temeljne značilnosti jezika, v katerem se posameznik opismenjuje, ki pogojujejo razvoj kvalitativno različnih bralnih

strategij. Vendar pa tudi znotraj posameznih jezikovnih skupin prepoznavamo razlike v dinamiki razvoja osnovne pismenosti. Te so vezane na okolje, predvsem družino, vrtec in šolo. Čas šolanja je izjemno pomembno obdobje v razvoju pismenosti. V tem obdobju stremimo k temu, da z ustreznimi programi v bralnem razvoju napredujejo vsi otroci, torej tudi tisti, ki so doma prikrajšani, s čimer nadoknadijo zaostanek za svojimi vrstniki oziroma čim bolj razvijejo svoje sposobnosti. Sodobni programi začetnega opismenjevanja zato temeljijo na naslednjih predpostavkah: (i) začetno opismenjevanje ni zgolj učenje branja in pisanja, temveč je kompleksen proces uravnoteženega razvoja vseh sporazumevalnih spretnosti v t.i. komunikacijskem modelu opismenjevanja, (ii) ključnega pomena za razvoj osnovne pismenosti so dejavnosti vezane na porajajočo se pismenost, s katerimi razvijamo delne spretnosti branja in pisanja v predbralnem in predpisalnem obdobju, s čimer otroka pripravimo na učenje branja in pisanja ter (iii) razvijanje delnih spretnosti, predvsem glasovnega zavedanja, ki je obenem najmočnejši prediktor branja in pisanja ter pomembno vpliva na razvoj osnovne pismenosti, kasneje pa še na bralno razumevanje na različnih kognitivno zahtevnih ravneh razumevanja, splošno znanje, spomin in besedni zaklad.

V doktorski disertaciji predstavljamo model razvoja večjezične osnovne pismenosti, ki jo razumemo kot vzpostavljanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v različnih jezikih, in temelji na treh sestavinah: razvijanju glasovnega znanja, razvijanju glasovnega zavedanja ter učenju asociativnih zvez glas-pisna ustreznica.

Teoretični del obsega štiri temeljna področja obravnave preučevanja začetnega opismenjevanja v prvem, drugem in tujem jeziku, in sicer (i) opredelitev izraza osnovne pismenosti, (ii) preučevanje teoretičnih modelov branja in pisanja pri otroku ter razvoja osnovne pismenosti kot del celostnega otrokovega razvoja, (iii) oblikovanje teoretičnih izhodišč in modela začetnega opismenjevanja s poudarkom na specifikah začetnega opismenjevanja v drugem oziroma tujem jeziku na podlagi spoznanj o učenju branja in pisanja in (iv) kontrastivno analizo glasov in njihovih pisnih ustreznic v slovenščini in italijanščini.

Na podlagi teoretičnih spoznanj je avtorica oblikovala program zaporednega opismenjevanja v italijanščini kot drugem jeziku pri otrocih, ki obiskujejo šole s

slovenskim učnim jezikom, in jo preizkusila v praksi. V raziskavo je bilo zajetih 140 učencev osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju Slovenske Istre, ki so ob začetku raziskave v šolskem letu 2001/02 obiskovali 1. razred, ob koncu raziskave v šolskem letu 2004/05 pa 4. razred devetletne osnovne šole. Uporabljen je bil enofaktorski model pedagoškega eksperimenta z dvema modalitetama eksperimentalnega dejavnika z oddelki kot primerjalnimi skupinami (eksperimentalna in kontrolna skupina). Merjenje učinkov uvajanja eksperimentalnega dejavnika v eksperimentalno skupino glede na kontrolno skupino, ki eksperimentalnega dejavnika ni bila deležna, je bilo opravljeno s pomočjo testa glasovnega zavedanja in nareka. Rezultati raziskave so z empiričnim opazovanjem, torej izkušenjsko prakso, potrdili splošno hipotezo ter vse specifične hipoteze pedagoškega eksperimenta in s tem veljavnost teoretičnih izhodišč.

Oblikovanje modela razvoja večjezične osnovne pismenosti pomeni izvorno znanstveno delo, s katerim avtorica pomembno prispeva k razvoju glotodidaktične vede ter razumevanja procesov učenja branja in pisanja.

Ključne besede: osnovna pismenost, prvi jezik, drugi jezik, tuji jezik, psihologija branja, metode začetnega opismenjevanja, glasovno zavedanje, fonografska metoda, kontrastivna analiza, pedagoški eksperiment.

ABSTRACT

Literacy is a cultural worth of individuals and society, and as such it is an essential factor of quality and creative life in modern society. Language is a means of oral and written communication in various everyday situations that enables humans to establish and maintain social contacts. Literacy acquisition is thus an irreplaceable content of first, second and foreign language learning. Literacy as notion first denoted the ability of reading and writing as opposed to illiteracy. In the second half of the previous century it gained a much broader meaning, spreading from mere early literacy to functional literacy that is understood as the ability of oral and written communication in various communicative situations. The shift in the comprehension of the term literacy has caused a change in the conceptualization of literacy acquisition paradigm that distinguishes between two essential periods, where the first period is a period of learning of reading and writing, i.e. the period of early literacy development in which different abilities, skills, and knowledge about print are developed, while the second is a period of learning by reading and writing, i.e. the period of development of functional literacy and literacy at higher levels of comprehension.

In early literacy development three qualitative phases are distinguished: logographic, alphabetic and orthographic. This work is concerned with phoneme recognition and the relative grapheme correspondences learning in first, second and foreign language, thus limiting the discussion to the second (i.e. alphabetic) phase of the first period of reading literacy development, i.e. to the phase of phoneme-grapheme correspondences learning.

Processes related to individual levels of literacy acquisition are understood provided there is knowledge of strategies one develops in these periods as well as mechanisms that enable beginner readers to go over to qualitatively higher levels of literacy. Study of literacy development models, beginner readers reading strategies, and intercultural diversities in early reading acquisition have made note of two essential language characteristics that give rise to the development of qualitatively different reading strategies: language phonology and orthography transparency. However, there are differences in reading literacy development dynamics within individual linguistic groups as well, i.e. differences that

originate from children's environment, particularly their families, nursery schools and elementary schools. Schooling time is a particularly important period in literacy development when by means of appropriate programs all children progress, including children deprived of print at home. Modern early literacy teaching programs are thus based on the following suppositions: (i) early literacy acquisition is not merely reading and writing acquisition, rather it is a complex process of a balanced development of all communicative abilities in a literacy teaching communicative model, (ii) activities related to emerging literacy aiming at the development of reading and writing subskills in the prereading and prewriting period that make children ready to early reading acquisition are critical in this process, and (iii) reading and writing subskills development, particularly phonological awareness development influences significantly the development of early literacy and later also the development of reading at cognitively different levels of comprehension, general knowledge, memory and vocabulary.

The present doctoral dissertation presents multilingual early literacy model development based on grapheme-morpheme correspondences learning in various languages. The model is composed of the development of phonology, phonological awareness and grapheme-morpheme correspondences acquisition.

The theoretical part comprehends four basic areas in first, second and foreign language early literacy acquisition discussion: (i) early literacy notion definition, (ii) study of children reading and writing models as well as early literacy development as a part of children's development as a whole, (iii) theoretical origins and early literacy acquisition model design where the major stress is laid upon early literacy acquisition in second and foreign language, based on the comprehension of reading and writing acquisition, and (iv) contrastive analysis of phonemes and graphemes as well as phoneme-grapheme correspondences in Slovene and Italian.

On the basis of theoretical acquisitions a consecutive early literacy acquisition experimental methodology has been designed that has been tested on children learning Italian as second language in schools with Slovene as language of instruction. In the research participated 140 children that began schooling in the school year 2001/2002 and attended the fourth grade in the school year 2004/2005. The research was carried out as a

pedagogical experiment based on a single-factor model with two experimental factor modalities with the existent school classes as comparative groups (experimental and control group). Effects of the introduction of the experimental factor into the experimental group with respect to the control group were measured by means of phonological awareness testing and dictation. Study results based on empiric observation of experiential practice have confirmed the validity of preset theoretical origins.

Multilingual early literacy teaching model design is authentic scientific work by means of which the author contributes significantly to the development of glottodidactic science as well as to the understanding of processes involved in literacy acquisition.

Key words: early literacy, first language, second language, foreign language, psychology of reading, early literacy teaching methods, phonological awareness, phonographical method, contrastive analysis, pedagogical experiment

KAZALO

POVZETEK	i
ABSTRACT	iv
KAZALO	vii
PREGLEDNICE TABEL, SHEM, SLIK IN GRAFOV	xi
0 UVOD	1
<i>Teoretični del</i>	3
1 OPREDELITEV POJMA OSNOVNA PISMENOST	5
2 RAZVOJ OSNOVNE PISMENOSTI	9
2.1 Dvoredni dostop do označevalca: pravopisne oziroma glasovne reprezentacije	11
2.1.1 Dvoredni dostop do glasovne reprezentacije	12
2.1.2 Dvoredni dostop do pravopisne reprezentacije	14
2.2 Razvoj osnovne pismenosti	16
2.2.1 Razvoj razumevanja abecednega sistema pisave	22
2.2.2 Model razvoja osnovne pismenosti	26
2.3 Povzetek spoznanj o razvoju osnovne pismenosti	31
3 SPOSOBNOST METAGLASOVNEGA PROCESIRANJA JEZIKA KOT KLJUČNI DEJAVNIK RAZVOJA OSNOVNE PISMENOSTI	35
3.1 Miselni razvoj in razvoj zaznavanja	35
3.2 Glasovno procesiranje jezika in branje	39
3.3 Opredelitev pojma glasovno zavedanje	40
3.3.1 Glasovno zavedanje in glasovno razločevanje	41
3.4 Ravni glasovnega zavedanja	42
3.5 Raziskovanje glasovnega zavedanja	45
3.5.1 Korelacijske študije	46
3.5.2 Prediktivne študije	48
3.5.3 Eksperimentalne študije	52
3.5.4 Primerjalne medkulturne študije glasovnega zavedanja	54
3.5.4.1 Razvoj glasovnega zavedanja v različnih jezikih	55
3.5.4.2 Glasovne reprezentacije pri otrocih in odraslih v različnih jezikih	59
3.6 Povzetek raziskovanja glasovnega zavedanja v prvem jeziku	60
4 PRIMERJALNE MEDKULURNE ŠTUDIJE IN ŠTUDIJE RAZVOJA OSNOVNE PISMENOSTI V DRUGEM OZIROMA TUJEM JEZIKU	63
4.1 Vloga transparentnosti pisave v razvoju osnovne pismenosti v različnih jezikih	64
4.2 Vloga transparentnosti pisave v razvoju velikosti prevladujoče glasovne/pravopisne enote pri branju in pisanju na ravni besede	68

4.3 Študije razvoja osnovne pismenosti v drugem/tujem jeziku	73
4.3.1 Področja medjezikovnega prenašanja (pozitivni transfer)	73
4.3.1.1 Glasovno zavedanje v drugem jeziku	74
4.3.2 Neustrezno medjezikovno prenašanje (negativni transfer)	81
4.3.2.1 Glasovno razločevanje in izgovorjava	81
4.3.2.2 Pojav interference v glasovnem zaznavanju dvojezičnih otrok (vzporedna dvojezičnost)	85
4.3.2.3 Fonografsko zavedanje	86
4.4 Smernice za učenje/poučevanje branja in pisanja v drugem oziroma tujem jeziku	91
5 RAZVOJ METOD ZAČETNEGA OPISMENJEVANJA	93
5.1 Kratek pregled metod začetnega opismenjevanja	94
5.1.1 Sintetična metoda	96
5.1.2 Analitična in analitično-sintetična metoda	98
5.1.3 Globalna metoda	99
5.1.4 Sodobni pristopi k učenju branja in pisanja	102
5.1.4.1 Komunikacijski model začetnega opismenjevanja	102
5.1.4.2 Koncepta porajajoče se pismenosti ter pripravljenosti na branje in pisanje	104
5.1.4.3 Fonografska metoda	105
5.2 Metode opismenjevanja v različnih jezikovnih kontekstih	107
6 MODEL (VEČJEZIČNEGA) RAZVIJANJA OSNOVNE PISMENOSTI	111
6.1 Glasovno znanje (fonologija)	116
6.1.1 Razvijanje razločujočega poslušanja v drugem in/ali tujem jeziku	118
6.1.2 Didaktična načela razvijanja slušne zaznave	122
6.1.3 Dejavnosti za razvijanje razločujočega poslušanja	124
6.1.3.1 Prepoznavanje izvora glasov	124
6.1.3.2 Kratki/dolgi glasovi in besede	125
6.1.3.3 Recitiranje pesmic, izštevank, ugank in drugih ritmiziranih besedil	125
6.1.3.4 "Branje" parov besed	125
6.1.3.5 Vlasec z glasovi	128
6.1.3.6 Razločevanje začetnega glasu	129
6.1.3.7 Polžja govorica	132
6.1.3.8 Prepoznavanje mesta glasu v besedi	132
6.2 Glasovno zavedanje	133
6.2.1 Členjenje glasovne verige na besede	134
6.2.2 Členjenje besed na glasove (fonemsko zavedanje)	135
6.2.3 Didaktična načela razvijanja glasovnega zavedanja	137
6.2.4 Dejavnosti razvijanja glasovnega zavedanja	139
6.2.4.1 Prepoznavanje glasov in zlogov	139
6.2.4.2 Opuščanje, dodajanje in nadomeščanje glasov, zlogov, besed	139
6.2.4.3 Glasovno in zlogovno členjenje in spajanje	141
6.3 Fonografsko zavedanje	142
6.3.1 Razvoj fonografskega zavedanja	144
6.3.2. Didaktični postopek uvajanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici	146
6.3.2.1 Učenje osnovnega koda (KVKV)	147
6.3.2.2 Učenje soglasniških sklopov (KVKKV, KKVKV)	148
6.3.2.3 Učenje kompleksnega koda	149
6.3.2.4 Učenje trizložnih in večzložnih besed	150
6.3.3 Dejavnosti za razvijanje fonografskega zavedanja	151
6.3.3.1 Črkovna stavnica	152
6.3.3.2 Karte s pisnimi ustreznici glasov	155
6.3.3.3 Razločujoča slušna in vidna zaznava asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici osnovnega koda	155

6.3.3.4 Razločujoča slušna in vidna zaznava asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici kompleksnega koda	157
6.3.3.5 Učenje pisanja znakov (črk), ki so različne glede na materinščino	160
6.4 Sklepne misli o vlogi in pomenu sistematičnega učenja branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku	162
7 KONTRASTIVNA ANALIZA GLASOVNEGA SESTAVA IN PISNIH USTREZNIC SLOVENSKEGA IN ITALIJANSKEGA JEZIKA	165
7.1 Primerjava glasovnih sistemov italijanskega in slovenskega knjižnega jezika	166
7.1.1 Samoglasniki italijanskega jezika	166
7.1.2 Primerjava samoglasniškega sestava italijanščine in slovenščine	167
7.1.3 Soglasniki italijanskega jezika	168
7.1.4 Fonološke posebnosti italijanskega jezika	170
7.1.4.1 Stopnje intenzivnosti pri izgovorjavi soglasnikov	170
7.1.4.2 Plosglasnika /j/ in /w/	172
7.1.4.3 Skladenjska fonetika	174
7.1.5 Primerjava soglasniškega sestava italijanščine in slovenščine	178
7.2 Primerjava črk in črkovnih sklopov za ponazarjanje glasov v italijanščini in slovenščini	179
7.2.1 Črke in črkovni sklopi italijanskega jezika	180
7.2.2 Primerjava črk in črkovnih sklopov italijanščine in slovenščine	181
7.3 Primerjava asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini in slovenščini	182
7.3.1 Asociativne zveze italijanskega jezika	182
7.3.1.1 Glasovi z eno pisno ustreznico	182
7.3.1.2 Glasovi z več pisnimi ustreznici	184
7.3.1.4 Preglednica glasov in njihovih pisnih ustreznici v italijanščini	190
7.3.1.5 Črke in črkovni sklopi za ponazarjanje enega glasu	191
7.3.1.6 Črke in črkovni sklopi za ponazarjanje več glasov	191
7.3.1.7 Preglednica povezav med črkami oziroma črkovnimi sklopi in glasovi v italijanščini	198
7.4 Primerjava asociativnih zvez glas-pisna ustreznica v slovenščini in italijanščini	199
7.5 Povzetek kontrastivne analize glasovnega sestava in pisnih ustreznici slovenskega in italijanskega jezika ter smernice za začetno opismenjevanje v italijanščini kot drugemu jeziku	200
<i>Empirični del</i>	203
1 PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE TER RAZISKOVALNE HIPOTEZE	205
2 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA	209
2.1 Model eksperimenta	209
2.2 Tehnike zbiranja podatkov	210
2.2.1 Preizkusi znanja in merske karakteristike sestavljenih preizkusov	211
2.2.1.1 Test glasovnega zavedanja	211
2.2.1.2 Narek	213
2.3 Vzorec	214
2.3.1 Šole	214
2.3.2 Učitelji	215
2.4 Potek raziskave in zbiranja podatkov	216

2.5 Statistične metode obdelave podatkov	217
3 REZULTATI OBDELAVE PODATKOV IN NJIHOVA INTERPRETACIJA	219
3.1 Preizkušanje statistične pomembnosti razlik med primerjalnima skupinama pred pedagoškim eksperimentom	219
3.1.1 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na število učencev	219
3.1.2 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na starost učencev	220
3.1.3 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na spol učencev	221
3.1.4 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na sposobnost glasovnega procesiranja jezika učencev	222
3.1.5 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini ob začetku eksperimenta	226
3.1.6 Povzetek preizkušanja statistične pomembnosti razlik med primerjalnima skupinama pred pedagoškim eksperimentom	227
3.2 Preizkušanje statistične pomembnosti razlik med primerjalnima skupinama po pedagoškem eksperimentu	228
3.2.1 Primerjava rezultatov retesta sposobnosti glasovnega procesiranja jezika	228
3.2.2 Primerjava rezultatov nareka	231
3.2.2.1 Skupni dosežek pri nareku	231
3.2.2.2 Glasovno osnovane napake (NG)	234
3.2.2.3 Pravopisne napake (NP)	238
3.2.2.4 Napake negativnega transfera iz slovenščine (NTR)	245
3.2.2.5 Skupna primerjava pojava pravopisnih napak in napak negativnega transfera	248
3.2.3 Primerjava ocen	257
3.2.4 Povzetek ugotovitev iz primerjave dosežkov učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) ter pregled splošne raziskovalne hipoteze	260
3.2.5 Ugotavljanje povezanosti med dosežki v raziskavo zajetih učencev	261
3.2.5.1 Povezanost dosežkov	262
3.2.5.2 Povezanost med vsebinami nareka	262
3.2.5.3 Povezanost med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika in zapisovanja po nareku	263
3.2.5.4 Povezanost med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika, sposobnostjo slušnega razumevanja in pojavom glasovno osnovanih napak	264
3.2.5.5 Povezanost med sporazumevalno zmožnostjo učencev in pojavom pravopisnih napak in napak negativnega transfera	265
3.3 Rezultati testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika	266
4 SKLEP	273
LITERATURA	277
PRILOGE	287

PREGLEDNICE TABEL, SHEM, SLIK IN GRAFOV

Tabele

- Tabela 1: Podatki (% pravilnih odgovorov) merjenja štetja zlogov in glasov predšolskih otrok in prvošolcev v različnih jezikih (po Ziegler in Goswami, 2005).
- Tabela 2: Podatki (% pravilnih odgovorov) branja pogosto rabljenih besed in izmišljenih besed med prvošolci 14 evropskih držav (Seymour, Aro in Erskine, 2003).
- Tabela 3: Lestvica zvočnosti slovenskih in italijanskih glasov.
- Tabela 4: Dejavniki in načela razvijanja glasovnega zavedanja.
- Tabela 5: Prikaz soglasnikov v italijanščini (Serianni, 1997, 12).
- Tabela 6: Primerjava grafemov italijanščine in slovenščine.
- Tabela 7: Preglednica glasov in njihovih pisnih ustreznih v italijanščini.
- Tabela 8: Preglednica povezav med črkami in glasovi v italijanščini.
- Tabela 9: Preglednica asociativnih zvez glas - pisna ustreznica, ki so v italijanščini različne glede na slovenščino.
- Tabela 10: Faze raziskave.
- Tabela 11: Število (f) in delež (f%) učencev v eksperimentalni skupini (ES) in kontrolni skupini.
- Tabela 12: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) v treh starostnih skupinah.
- Tabela 13: Število (f) in delež (f%) dečkov in deklic v eksperimentalni skupini (ES) in kontrolni skupini (KS).
- Tabela 14: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (TZG).
- Tabela 15: Število (f) in delež (f%) učencev obeh modalitet eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) glede na starost in dosežek na testiranju sposobnosti glasovnega procesiranja jezika.
- Tabela 16: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti prepoznavanja končnega glasu (TGZZ).
- Tabela 17: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti členjenja na zloge (TGZČZ).
- Tabela 18: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti členjenja na glasove (TZGČG).
- Tabela 19: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti spajanja glasov v besede (TGZSG).
- Tabela 20: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti manipuliranja z glasovi in deli besede (TGZM).
- Tabela 21: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini (ITI).
- Tabela 22: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na sposobnost glasovnega procesiranja jezika po eksperimentu (RTGZ).

- Tabela 23: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na sposobnost glasovnega procesiranja jezika ob koncu eksperimenta (RTGZ).
- Tabela 24: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede doseženega skupnega rezultata pri nareku (N).
- Tabela 25: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini ob koncu eksperimenta (N).
- Tabela 26: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav glasovno osnovanih napak pri nareku (NG).
- Tabela 27: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav glasovno osnovanih napak pri nareku ob koncu eksperimenta (NG).
- Tabela 28: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav pravopisnih napak (NP) pri nareku.
- Tabela 29: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav pravopisnih napak pri nareku ob koncu eksperimenta (NP).
- Tabela 30: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav napak negativnega transfera pri nareku (NTR).
- Tabela 31: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav napak negativnega transfera pri nareku ob koncu eksperimenta (NTR).
- Tabela 32: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasu /k/ (GLASk).
- Tabela 33: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasu /k/.
- Tabela 34: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasov /j/ /ɲ/ /ʎ/.
- Tabela 35: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasov /j/ /ɲ/ /ʎ/.
- Tabela 36: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3).
- Tabela 37: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na oceno slušnega razumevanja ob koncu eksperimenta (IT3SR).
- Tabela 38: Korelacije med dosežki učencev na testiranju.
- Tabela 39: Povprečje rezultata testiranja glasovnega zavedanja pred začetkom eksperimenta (TGZ) glede na starost učencev.
- Tabela 40: Povprečje rezultata testiranja členjenja na glasove pred začetkom eksperimenta (TGZČG) glede na starost učencev.
- Tabela 41: Povprečje rezultata testiranja spajanja glasov v besede pred začetkom eksperimenta (TGZSG) glede na starost učencev.
- Tabela 42: Povprečje rezultata testiranja manipuliranja z glasovi in deli besede pred začetkom eksperimenta (TGZM) glede na starost učencev.

Sheme

- Shema 1: Dvoredni model branja po Harrisovi in Coltheartu (1986).
- Shema 2: Šeststopenjski model razvoja spretnosti pri učenju branja in pisanja (Frith, 1985, 311).
- Shema 3: Kontinuum zahtevnosti ravni glasovnega zavedanja (povzeto po Chard in Dickson, 1999).
- Shema 4: Model razvijanja osnovne pismenosti.
- Shema 5: Model zaporednega večjezičnega razvijanja osnovne pismenosti.
- Shema 6: Shematski prikaz izgovorjave samoglasnikov v italijanščini.

Slike

- Slika 1: Pečatenje vrat, vreč in raznovrstnih posod: prvi knjigovodsko administrativni sistem s funkcijsko rabo znakov (pečatov) vtisnjenih v cretulae (Univerza La Sapienza, Rim, 2005).
- Slika 2: "Branje" parov besed (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 11).
- Slika 3: Vlavec z glasovi (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 12).
- Slika 4: Prepoznavanje začetnega glasu (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 30).
- Slika 5: Prepoznavanje začetnega glasu besed (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 29).
- Slika 6: Prepoznavanje začetnega glasu besed (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 31).
- Slika 7: Prepoznavanje mesta glasu v besedi (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 36).
- Slika 8: Delovni listič za delo s črkovno stavnico (Zorman in sod., 2003, 51).
- Slika 9: Razločujoča slušna in vidna zaznava glasov/pisnih ustreznic (Zorman, 2003, 26-27).
- Slika 10: Razločujoča slušna in vidna zaznava glasov/pisnih ustreznic kompleksnega koda (Zorman, 2003, 34).
- Slika 11: Razvrščanje pisnih ustreznic kompleksnega koda (Zorman, 2003, 42-43).
- Slika 12: Opazovanje glasovnega okolja izbrane pisne ustreznice (Zorman, 2003, 44).
- Slika 13: Oblikovanje pravopisnega pravila (Zorman, 2003, 44).
- Slika 14: Zapisovanje pisnih ustreznic glede na glasovno okolje (Zorman, 2003, 45).
- Slika 15: Učenje zapisovanja črk drugega/tujega jezika (Zorman, 2003, 36).
- Slika 16: Barvanje s pisanjem (Zorman, 2003, 37).

Grafi

- Graf 1: Povprečno število glasovno osnovanih napak v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.
- Graf 2: Povprečno število pravopisnih napak v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.
- Graf 3: Povprečno število napak negativnega transfera v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.
- Graf 4: Povprečno število pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasu /k/ v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

- Graf 5: Povprečno število pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasu /ʃ/ v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.
- Graf 6: Povprečno število pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasov /j/, /ɲ/ in /ʎ/ v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.
- Graf 7: Povprečno število pravopisnih napak in napak negativnega transfera skupaj v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

0 UVOD

Učenju branja in pisanja na ravni osnovne ali bralne pismenosti namenimo razmeroma kratko obdobje v našem življenju, vendar pa nas tako ali drugače zaznamuje za celo življenje. Dobra osnovna pismenost omogoča razvoj pismenosti na višjih ravneh razumevanja in razvoj funkcionalne pismenosti ter učenje in s tem razvoj na različnih drugih področjih človekovega delovanja. In nasprotno, posameznik, ki ima težave pri branju in pisanju, zaostaja za svojimi vrstniki, kar sčasoma vodi v popolno izgubo motivacije za branje in učenje.

S to zavestjo so avtorji kurikulumov za slovenščino kot materinščino ob prenovi šolskega sistema v devetdesetih letih prejšnjega stoletja upoštevali spoznanja sodobnih raziskav na področju učenja branja in pisanja, ki kot aplikacija znanstvenih spoznanj opredeljujejo, katera znanja, izkušnje, spretnosti in miselne operacije pogojujejo lažje in učinkoviteje učenje branja in pisanja.

Že kratek pregled učnega gradiva za druge oziroma tuje jezike pa pokaže, da učenje začetnega branja in pisanja v drugem oziroma tujem jeziku ni posebej sistematično, včasih pa sploh ni obravnavano. Pričakuje se, da bo učeči se ob stiku s pisnim jezikom sam razvozlal pisni kod tega jezika, ugotovil, katere so njegove pravopisne posebnosti in jih ustrezno usvojil. Poglavitna razloga za tako stanje sta dva. Prvič, področje učenja branja in pisanja v drugem oziroma tujem jeziku je razmeroma neraziskano področje znotraj psihologije in didaktike učenja drugih oziroma tujih jezikov. Drugič, učbeniki so pisani za čim širši krog uporabnikov in kot taki ne morejo obravnavati posebnosti v glasovnih sistemih in pisavah svojega jezika glede na glasovne sisteme in pisave različnih jezikovnih okolij, iz katerih izhajajo njihovi uporabniki.

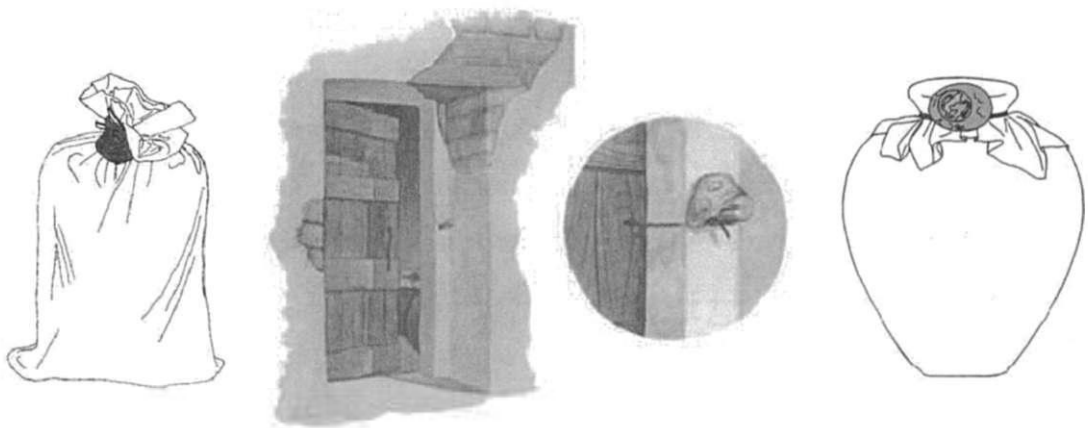
V pričujoči disertaciji bomo s preučevanjem literature in virov postavili teoretična izhodišča za razvoj osnovne pismenosti v drugem oziroma tujem jeziku ter jih s pedagoškim eksperimentom preizkusili v praksi in s tem preverili njihovo veljavnost.

Teoretični del

1 OPREDELITEV POJMA OSNOVNA PISMENOST

Temeljna funkcija branja in pisanja je sporazumevanje med ljudmi, ki se v ta proces vključujejo z raznovrstnimi nameni in pričakovanji.¹ Človek kot socialno bitje, ki živi in dela v interakciji z drugimi ljudmi, je razvil sisteme pisnega sporočanja, ki so bili sprva povsem empirične narave. Tako so gospodarji palač oziroma skrbniki njihovega bogastva med ljudstvi ob Egejskem morju, na Bližnjem Vzhodu in celo v daljni Indiji ter Kitajski pred približno sedem tisoč leti² razvili preprost in rudimentaren administrativni sistem, s katerim so preprečevali različne vrste tatvin. Politični in ekonomski sistem palače je bil t.i. prerazdeljevalni sistem, ki je vključeval sprejemanje in razdeljevanje kmetijskih dobrin pod nadzorom gospodarja palače. Obilje bogastva, ki so ga gospodarji palač ustvarili kmalu po pojavu sistema palač, je narekovalo iznajdbo administrativnih dokumentov, s pomočjo katerih so skrbniki skladišč palače vodili evidenco dobrin in obveščali gospodarja o opravljenih knjigovodskih operacijah.

Ta sistem je deloval na odtisovanju pečatov v glinene skupke imenovane *cretulae*.³ Kdorkoli je iz skladišča prevzel katerokoli dobrino, je za vsako merico odtisnil svoj pečat v tak glinen skupek.



Slika 1: Pečatenje vrat, vreč in raznovrstnih posod: prvi knjigovodsko administrativni sistem s funkcijsko rabo znakov, t.j. glinenih pečatov (Univerza La Sapienza, Rim, 2005).

¹ Npr. Jakobson (1958) ločuje med naslednjimi funkcijami jezika: referencialno ali denotativno, emotivno ali izrazno, konativno ali vplivajnsko, fatično ali funkcijo stika, metajezikovno in poetsko. Hallidayeve (1996) sporazumevalne funkcije so predstavljene v zaključnem delu poglavja.

² Prvi dokumenti so iz petega tisočletja pr.n.št. (Godart, 1992).

³ *Cretulae* so bili skupki mehkega materiala, in sicer gline, krede, blata pregnetenega s pepelom, voska, pečatnega voska, pritisnjeni na vrata ali posodo in overjeni v vtisom enega ali več pečatov (Dell'Aira, 1995).

Podoba pečata in število odtisov sta pokazala na to, kdo in koliko dobrin je prevzel iz skladišča. Do ponovnega prevzema je posoda ostala zapečaten, skrbnik jo je ob prevzemu odpečatil, kdor je prevzemal dobrine, pa ponovno zapečatil. Ta preprost način beleženja je gospodarju omogočal popoln nadzor nad delom skladiščnikov pri upravljanju z njegovim bogastvom.

Sčasoma je pisava prestopila zidove kraljevih palač. Prisotnost besedil na tako različnih mestih, npr. v arhivskih sobah, svetiščih, grobnicah ipd., kaže na to, da je iznajdba pisave, plod dela in domišljije kretskih računovodij kraljevih rezidenc, dosegla tudi druge kategorije posameznikov. Pismen človek je imel v množici nepismenih posebno moč in ugled. Rokoval je z znanjem, ki ga je postavljalo v osredje pozornosti. Ljudem, ki so mu bili podrejeni, je omogočalo preživetje ob primerni količini raznovrstnih dobrin in jim zagotavljalo socialno in duhovno varnost. Najdbe tablic z vrezanimi formulami religioznih ritualov pričajo o tem, da je po kraljevih pisarjih tudi duhovniški razred usvojil tehniko pisave in jo, podobno kot kralji, uporabljal za izvajanje moči nad ljudstvom. Pismenost je tako tudi ob tem, ko je prestopila zidove kraljevih palač, ostajala orožje in sredstvo v rokah privilegiranega razreda. Uporaba pisnega jezika v intelektualno in estetsko zadovoljstvo je bila drugotne narave, oziroma je pogosto bila zgolj sredstvo utrjevanja, upravičevanja ali prikrivanja njenega prvotnega namena, ki je bilo, kot rečeno, podjarmljenje šibkejših.

Pojem pismenosti⁴ je kot protipomenka pojma nepismenosti dolgo označeval zgolj sposobnost prepoznavanja (branja) in uporabe (zapisovanja) znakov, tako na pečatih, kot ideogramov in znakov za ponazarjanje glasovnih enot različnih velikosti.⁵

Tako pojmovanje pismenosti se je ohranilo vse do sredine prejšnjega stoletja. Bešter Turk (2003) navaja, da je še pri popisu prebivalstva leta 1991 Zavod RS za statistiko⁶ pismenost

⁴ Disertacija obravnava le besedno pismenost, torej vrsto pismenosti, v kateri informacije sprejemamo in posredujemo s pomočjo jezika, in ne ostalih vrst pismenosti, npr. računalniške, matematične, glasbene, gibalne ipd.

⁵ V abecednem sistemu pisave posamezni grafični znaki ponazarjajo glasove, v zlogovnem zloge oziroma glasovne enote, ki se najbolj približujejo zlogom (japonsščina, hebrejščina, arabščina), v besednem sistemu pisave znaki ponazarjajo besede (kitajščina).

⁶ Zdaj Statistični urad RS.

opredelil kot sposobnost prepoznavanja črk in zapisovanja svojega imena, sposobnost, ki naj bi jo posameznik razvil v prvih treh letih šolanja.

V drugi polovici prejšnjega stoletja pa je pojmovanje pismenosti dobilo širši pomen in se iz zgolj osnovne pismenosti,⁷ ki jo danes razumemo kot obvladovanje pisanja in branja črk, besed in krajših besedil, postopoma razširilo na uporabo tega znanja kot funkcionalno znanje (po Bešter Turk, 2003). Kot navaja Cencič (2000), so informacije, ki jih sprejemamo iz okolja, raznolike, zato je uspešno delovanje v sodobni informacijski družbi pogojeno s sposobnostjo njihovega sprejemanja in upravljanja z njimi. Funkcionalna pismenost posamezniku torej omogoča delovanje oziroma "funkcioniranje" v družbi, saj, kot poudarja Bešter (2000, 15), »(f)unkcionalno nepismena oseba ima težave že pri uporabi voznega reda in zemljevida, pri prepoznavanju bistvenih podatkov v krajšem besedilu, pri izpolnjevanju preprostega poštnege ali bančnega obrazca, da o težavah pri tvorjenju krajšega besedila niti ne govorimo.« Funkcionalna pismenost posamezniku omogoča zmožnost sporazumevanja v različnih komunikacijskih situacijah ob sposobnosti »razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika« (Elley, Gradišar in Lapajne v Pečjak, 1999c, 80).

Pismenost kot celosten proces vključuje tako sporazumevanje preko slušnega kot vidnega prenosnika, pri čemer je pisni človek kot dejaven osebek v sporočanje vključen kot tvorec sporočila (produktivna raba) ali njegov prejemnik (receptivna raba). Učinkovito sporazumevanje pogojuje aktivna vloga obeh, tvorca in prejemnika. Cencič (1999, 5) pojasnjuje, da »(u)spešen potek komunikacije zato ni odvisen le od vsebine sporočila, ampak tudi od kognitivne sheme tvorca in naslovnika. Kognitivni shemi tvorca in naslovnika se morata vsaj nekoliko prekrivati, če želimo zagotoviti uspešno oddajo in sprejetje informacije« (kognitivni vidik pismenosti po Cencič, 1999, oziroma psihološki vidik⁸ po Pečjak, 1999c). Biti nepismen danes tako pomeni že imeti nerazvito ali slabo razvito katero koli sporazumevalno spretnost (poslušanje, govorjenje, govorno sporazumevanje, branje, pisanje).

⁷ V virih se pogosto pojavljata tudi sopomenki bralna pismenost in alfabetska pismenost.

⁸ Po Pečjakovi (1999c, 80) izhaja psihološki vidik pismenosti iz "vloge, ki jo ima človek/učenec v komunikacijskem procesu".

Bešter Turk (2003) poudarja, da je sodobno pojmovanje pismenosti bolj kot na stanje (ne)pismenosti osredinjeno na procesnost. Stalno spreminjajoči se družbeni kontekst prinaša vedno nove potrebe po pismenosti in torej pismenost danes lahko razumemo le kot proces učenja, ki traja vse življenje. Podobno ugotavlja tudi Cencič (1999, 5), da nas pismenost spremlja vse življenje, pri čemer pismeni človek tako v vlogi tvorca kot naslovnika sporočila »uporablja znanje, s katerim razpolaga po osebnih načrtih, shemah in strategijah. S tega vidika pismenosti ne moremo ločiti od splošnega mišljenja in učenja.« O neločljivosti pismenosti in učenja priča tudi izvor angleške besede *reading*, (slo. branje), ki kot navaja Russell, (1990, 149), »izvira iz anglo-saksonske besede **readan**, "poučiti se".« Kalčič, avtorica prevoda Russellovega dela, pri tem opozarja na podobnost slovenskih glagolov *čitati* in *učiti se* (prav tam).

Bešter (2000, 15) opozarja na procesnost pismenosti, ko piše, da je pismenost »kompleksna in interdisciplinarna zadeva in zaradi odvisnosti od spreminjajočega se okolja, v katerem posameznik živi, tudi "nedokončana".« Pri tem pa ostaja osnovna pismenost pomembna temeljna sestavina pismenosti na vseh ravneh branja in pisanja ter pismenosti tudi v širšem pomenu, funkcionalne pismenosti.

Od časov glinenih pečatov do danes sta se spreminjali in izpopolnjevali tako pisava kot z njo povezani pojmi, npr. pojem pismenosti, pri čemer pa ostaja sporazumevalna funkcija kot njena prvotna funkcija nespremenjena, saj tako pred sedem tisoč leti kot danes pisno sporazumevanje človeku omogoča, da predstavi sebe in svoj pogled na svet (predstavna funkcija, po Hallidayu, 1996, an. ideational function), navezuje stik z drugimi ljudmi (medosebna funkcija, prav tam, an. interpersonal function) ter pri tem svoje misli ureja v koherentno in kohezivno celoto (besedilna funkcija, prav tam, an. textual function).

2 RAZVOJ OSNOVNE PISMENOSTI

Sodobno preučevanje branja izhaja iz domneve, da je branje proces, v katerem iz pisnih znakov tvorimo pomen. Kot navaja Magajna (1994/95), tvorjenje pomena vključuje procese bralnega razumevanja, interpretacije in druge miselne procese, in ne zgolj obvladovanje tehnike pretvarjanja pisnih znakov v govor. Grosman (1989) opozarja, da so vsi bralni procesi, vključno s tvorjenjem pomena, na eni strani družbeno-kulturno pogojeni, na drugi strani pa so vezani na posameznega bralca znotraj različnih družbeno-kulturnih stvarnosti. V nadaljevanju pojasnjuje, da bralci iz različnih kulturnih okolij v istem besedilu zaznajo in pomnijo različne podatke in pomene, zaradi česar besedilo različno razumejo in interpretirajo. Na razlike, ki se kažejo znotraj posameznih družbenih skupnosti, pa ima izjemen pomen posameznikova zunajliterarna izkušnost in znanje. Bralčeve zunajbesedilne izkušnje (predhodno znanje in zunajbesedilno sklepanje) po besedah Grosman (1989, 19) »štejemo danes prav tako za prvi pogoj branja kot znanje jezika in grafičnih znamenj«. Vprašanja procesov branja, žlasti vprašanja o spoznavnem statusu (književnega) besedila, zato razume kot »sestavni del širšega in pomembnejšega vprašanja o razmerju jezika do empirične realnosti« (Grosman, 1989, 25).

Glavni bralčev namen je torej razumevanje prebranega, ki ga razumemo kot prevajanje grafičnih znakov v polnopomenske predstave (reprezentacije). Pri tem bralec uporabi podatke iz zaznanega dražljaja, da iz spomina prikliče ustrezne informacije, pri čemer mu pomagajo različne sposobnosti, spretnosti, znanja in izkušnje, ki so pogojene, kot rečeno, tako individualno kot družbeno-kulturno. Ob tem je sposobnost dekodiranja na ravni besede kot sestavni del procesa branja pomemben dejavnik branja na vseh ravneh, še posebej pomemben pa je pri branju besed in krajših povedi v začetnem obdobju učenja branja in pisanja.

Procesi dekodiranja besed (prepoznavanja in rekognicije)⁹ in razumevanja prebranega vključujejo vidne in glasovne procese, spomin, jezikovne sposobnosti (glasovno osnovane, semantično osnovane in slovnično osnovane sposobnosti)¹⁰ in druge kognitivne sposobnosti, ki omogočajo branje na različnih ravneh razumevanja.

Vellutino, Scanlon, Smith in Tanzman (1991) ugotavljajo, da je v začetnem obdobju učenja branja in pisanja razumevanje prebranega omejeno z jezikovnim in miselnim razvojem otroka, pogojuje pa ga sposobnost prepoznavanja besed, medtem ko je pri izkušenih bralcih razumevanje prebranega bolj vezano na miselne procese, ki omogočajo sklepanje, vrednotenje, utemeljevanje in druge višje ravni razumevanja.¹¹ Tako so v začetnem obdobju učenja branja in pisanja za razumevanje prebranega bistvenega pomena razvite sposobnosti razločujočega in razčlenjujočega poslušanja, poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, razvit mehanizem preslikovanja pisnih ustreznic v glasove in leksikalno znanje. Sčasoma, ko se avtomatizira mehanizem pretvarjanja pisnih ustreznic v glasove, postaja besedni zaklad vedno pomembnejši dejavnik pri prepoznavanju besed, ta pa je poglaviten dejavnik bralnega razumevanja na višjih ravneh miselnih procesov (sklepanja, vrednotenja, utemeljevanja).¹²

Izkušen bralec na podlagi delnih informacij razbere, za katero besedo gre. Pečjakova (2000) navaja, da sposobnost zaznavanja nepopolnih informacij, ki se dodobra razvije v starosti petih, šestih let, bralcu omogoča, da prepozna stvari, tudi če o njih dobi nepopolne informacije, s čimer, kot piše Magajna (1995/96), zapolni vrzeli v zaznavanju. Dostop do

⁹ Pečjak (1995) ločuje med prepoznavanjem kot identifikacijo (prepoznavanjem črk v besedi ali celih besed, s katerimi se bralec še ni srečal) in rekognicijo (ponovnim prepoznavanjem že znanih črk v besedi ali že znanih besed).

¹⁰ Vellutino, Scanlon, Smith in Tanzman, 1991.

¹¹ Vellutino in sodelavci (1991) so ugotovili, da je med bralnim razumevanjem in slušnim razumevanjem pri začetnih bralcih nizka soodvisnost, pri bolj izkušenih bralcih (učencih šestega in sedmega razreda) pa je ta soodvisnost visoka. Razumevanje prebranega je pri začetnem bralcu torej omejena s hitrostjo prepoznavanja besed, kasneje, ko je spretnost povezovanja pisnih ustreznic in glasov že avtomatizirana in je veliko besed že uskladiščenih v leksikalnem sistemu, pa je odvisna od višjih ravni miselnih sposobnosti, enako kot slušno razumevanje.

¹² Magajna (1995a, 1995b) je ugotovila, da je v prvem razredu oziroma v prvem letu učenja branja in pisanja sposobnost glasovne analize (spretnosti členjenja, spajanja in opuščanja) v tesni povezavi s hitrostjo priklica glasovne reprezentacije besede, v drugem razredu pa je soodvisnost med njima šibka in neznačilna. Avtorica meni, da so v drugem letu učenja branja in pisanja otroci že usvojili glasovne podobe besed, s katerimi upravljajo v šoli, in da je sposobnost nadaljnjega hitrega poimenovanja odvisna od sposobnosti avtomatizacije, ki je kognitivna sposobnost, in najbrž ni povezana z metakognitivno sposobnostjo glasovnega zavedanja. Avtorica je preučevala razvoj komponent glasovnega procesiranja jezika pri enojezičnih in dvojezičnih otrocih, omenjene razvojne značilnosti korelacij med glasovnim zavedanjem in sposobnostjo priklica glasovne reprezentacije besede so značilne za obe skupini otrok.

pomena preko leksikalnega sistema torej vključuje predrazumevanje kot priklic »tistih vidikov znanja ali izkušenj, ki se nam zdijo pomembni za razumevanje prebranega«¹³ (Magajna, 1995/96, 63).

Marsh (1981 v Magajna, 1995a) poudarja, da je poleg sposobnosti zaznavanja in smiselne obdelave nepopolnih informacij izkušenemu bralcu v pomoč pri dekodiranju neznanih ali nesmiselnih besed tudi razvita sposobnost analogije kot alternativno sredstvo glasovni analizi besede.

Izkušen bralec torej besede hitro in natančno dekodira, pri čemer so mu v pomoč razvite sposobnosti pretvarjanja verige glasov oziroma grafemov v verige pisnih ustreznic oziroma glasov, bralne izkušnje, razvita sporazumevalna zmožnost in splošno znanje. Bralec začetnik pa si mora te spretnosti, sposobnosti in znanja s trdom razviti oziroma pridobiti.

Za osvetlitev problematike učenja branja in pisanja so v nadaljevanju predstavljeni model branja pri otroku, ki ponazarja strategije branja, značilne za bralca začetnika (2.1), obdobja v razvoju teh strategij (2.2) in glasovno zavedanje kot ključna metakognitivna sposobnost v razvoju osnovne pismenosti (3).

2.1 Dvoredni dostop do označevalca: pravopisne oziroma glasovne reprezentacije

Na podlagi preučevanja strategij, ki jih pri branju uporablja bralec začetnik, sta Harris in Coltheart (1986)¹⁴ izdelala model, po katerem bralec dostopa do pravopisne ali glasovne reprezentacije po dveh poteh: lahko jo priključimo neposredno iz notranjega leksikona (dolgoročnega spomina) ali pa besede pred tem glasovno analizira.

Ob priklicu besede iz notranjega leksikona oziroma semantičnega sistema dostop do pravopisne ali glasovne reprezentacije poteka po neposredni semantični poti. V

¹³ Poleg glasov v besedi, dolžine besede in drugih zaznavnih lastnosti, se predrazumevanje izoblikuje tudi na podlagi podatkov iz besedilnega in/ali sporazumevalnega konteksta, in sicer pomena predhodnega besedila, vrste besedila, naslova besedila in podobnih indicev. Kot navaja Magajna (1995/96, 63), »(v)časih priključimo napačne stvari in se aktivirana znanja spopadejo z vsebino prebranega, saj smo pričakovali nekaj drugega.«

¹⁴ V italijanskem prevodu 1991.

semantičnem sistemu so shranjeni podatki o pomenu ali pomenih besede (označenem), o njeni pravopisni in glasovni podobi (označevalcema) ter podatki o njeni umeščenosti v sistemu jezika na paradigatski osi in možnosti povezovanja na sintagmatski osi. Bralec iz dolgoročnega spomina torej priključuje reprezentacije besed, ki jih je predhodno že vidno in slušno analiziral, pri čemer so se podatki o zapisu (pravopisna reprezentacija) in izgovorjavi (glasovna reprezentacija) shranili v semantičnem sistemu.

Pri besedah, ki jih ne pozna ali so redkeje rabljene ali pa jih zgolj še ni vidno in slišno analiziral (njihov pomen in jezikovne ter sporazumevalne funkcije pa pozna), poteka dostop do pravopisne ali glasovne reprezentacije po posredni glasovni poti. Besede najprej razčleni na glasove ali črke in skupine črk, ki ponazarjajo posamezne glasove, le-te nato poveže z ustreznimi pisnimi ustreznici oziroma glasovi in jih spoji v pravopisno oziroma glasovno reprezentacijo.

Teza o dvojnem dostopu do pravopisne ali glasovne reprezentacije izhaja iz dvorednega modela branja (an. dual routes model, it. modello a due vie), ki sta ga izdelala Harrisova in Coltheart (1986) in je danes najbolj razširjen model branja in pisanja (standardni model branja in pisanja po Scalisi, 2003). V svojih raziskavah so ga uporabili in preizkušali številni raziskovalci (Scalisi, 2003; Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994; Chall, 1983 v Pinto, 2003 in drugi).

2.1.1 Dvoredni dostop do glasovne reprezentacije

V dvorednem modelu besednega branja oziroma prepoznavanja besed dostop do glasovne podobe besede in do njenega pomena poteka po dveh poteh (Shema 1). Prva pot bralcu omogoča neposreden dostop do pravopisnega besedišča (pravopisne reprezentacije) in s tem do njenega pomena (semantične reprezentacije) v leksikalnem sistemu. Dostop do pravopisne in semantične reprezentacije pogojuje dostop do glasovne reprezentacije (post-besedna ali post-leksična reprezentacija) in ne obratno. Bralec lahko besedo prebere narobe (pravopisne posebnosti, homografi) ali je sploh ne izgovori na glas (tiho branje), pa vseeno razume njen pomen. Priklic glasovne reprezentacije besede je torej mogoč le potem, ko bralec iz leksikalnega sistema priključuje njeno pravopisno podobo in pomen. Po tej poti

bralec dostopa do pomena in glasovne podobe že znanih besed, torej besed, ki so uskladiščene v njegovem dolgoročnem spominu oziroma v leksikalnem sistemu.

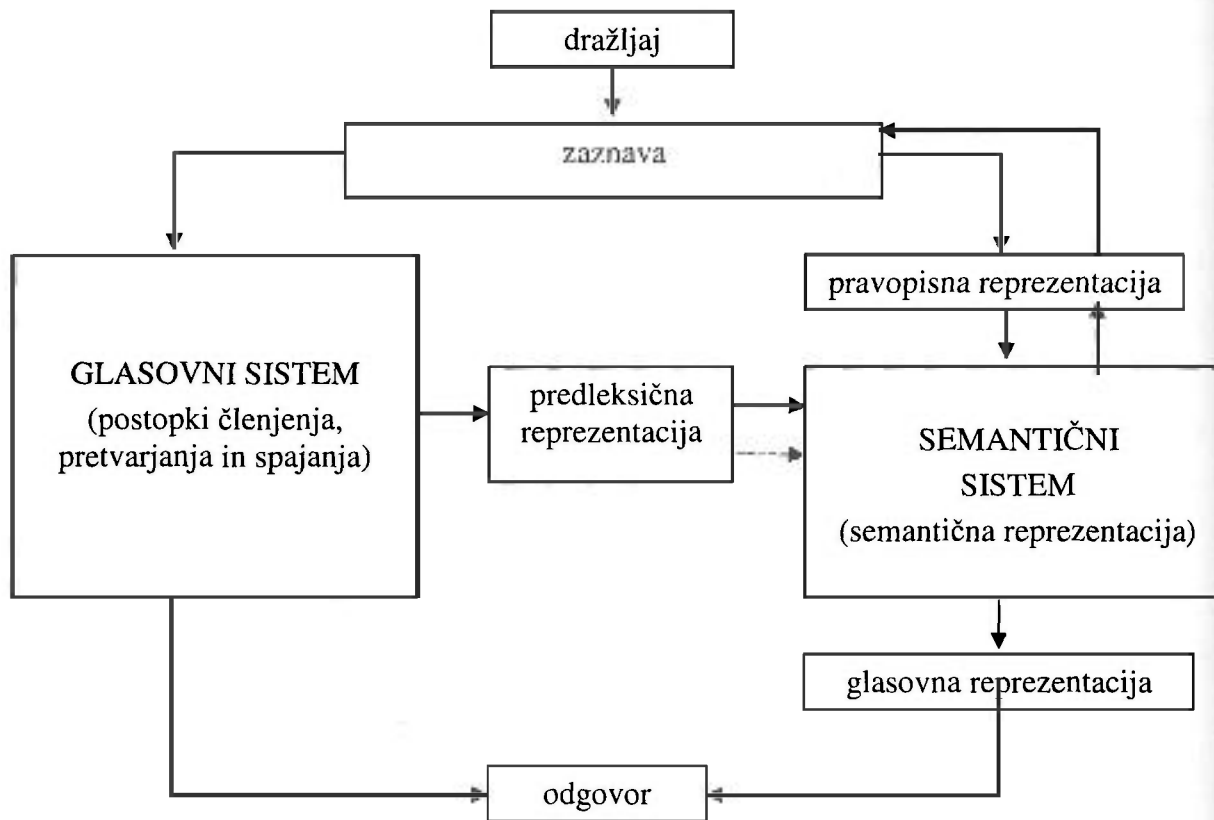
Po drugi poti poteka dekodiranje besed, ki jih bralec ne prepozna hitro in/ali jih sploh ne prepozna (neznane in/ali redkeje rabljene besede). Preden zaporedje črk poveže z leksikalnim sistemom, ga analizira v glasovnem sistemu, v katerem se odvijajo postopki členjenja na glasove, zloge ali druge glasovne enote, postopki pretvarjanja pisnih ustreznic na glasove in postopki spajanja manjših glasovnih enot v glasovne enote naraščajoče velikosti: glasove v zloge ali začetke in konce (an. on-set and rime), zloge ali začetke in konce v besede. Po končanem spajanju se izoblikuje glasovna reprezentacija, ki aktivira dostop do pomena (predbesedna ali predleksična reprezentacija). Bralec torej besedo razume šele, ko jo je glasovno dekodiral (puščici od glasovnega sistema do pred-leksične glasovne reprezentacije in do semantičnega sistema).

Dostop do pomena besede in (post-leksične) glasovne reprezentacije je po glasovni poti torej posreden, preko glasovne analize zaznanega dražljaja. Bralec besede najprej glasovno analizira (abecedno branje v glasovnem sistemu) in jo pri sebi tiho prebere. Tako se oblikuje predleksična glasovna reprezentacija, ki aktivira priklic semantične in glasovne reprezentacije iz spomina (leksikalnega sistema).¹⁵

Vendar besede, ki jih bralec dekodira preko glasovnega sistema, ne vodijo nujno do popolnega dekodiranja v semantičnem sistemu (črtkana črta od predleksične glasovne reprezentacije do semantičnega sistema). Pri branju besed ali besedila v drugem in/ali tujem jeziku, včasih pa tudi v prvem jeziku, predleksična glasovna reprezentacija ne aktivira semantične reprezentacije v semantičnem sistemu, ker bralec ne pozna pomena besede. Besedo pravilno izgovori, kar mu omogočajo razčlenjujoče sposobnosti, poznavanje asociativnih zvez in sposobnosti spajanja. Lahko tudi sklepa o njeni umeščenosti na paradigmatsko in sintagmatsko os v sistemu jezika, glede na njeno obliko

¹⁵ Tudi Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons in Rashotte (1993 v Magajna, 1995) poročajo o dveh vrstah spretnosti pri glasovnem procesiranju jezika: spretnost glasovnega kodiranja v delovnem spominu in spretnost glasovnega kodiranja v leksikalnem dostopu. Teorija o dveh vrstah glasovnih spretnosti je skladna z dvorednim modelom branja oziroma dostopa do glasovne reprezentacije besed. Glasovno kodiranje v delovnem spominu je kot spretnost sinteze glasov po končani glasovni analizi (členjenju in pretvarjanju pisnih ustreznic v glasove) značilno za posredno dekodiranje preko glasovnega sistema, glasovno kodiranje v leksikalnem dostopu pa se nanaša na neposredni dostop do leksikalnega sistema ob že delni zaznavi besede in torej pomeni priklic njene glasovne podobe iz leksikalnega sistema.

in funkcijo v povedi. S tem, ko se seznanj tudi z njenim pomenom, izpopolnjuje leksikalni sistem, kar mu bo omogočalo, da bo v prihodnosti besedo hitreje prepoznal (puščica od leksikalnega sistema k pravopisni reprezentaciji in zaznavi).



Shema 1: Dvoredni model branja po Harrisovi in Coltheartu (1986).

Neznane besede, izvzete iz sobesedila, tudi po končani glasovni analizi in spajanju ne aktivirajo dostopa do leksikalnega sistema. Bralec besedo izgovori, ne da bi poznal njen pomen, slovnične značilnosti ali vedel, da je besedo pravilno izgovoril (pravopisne posebnosti, homografi).

2.1.2 Dvoredni dostop do pravopisne reprezentacije

Dvoredni model dekodiranja Harrisove in Colthearta (1986) vključuje tudi pisanje oziroma dostop do pravopisne reprezentacije, kar Scalisi (2003) utemeljuje s tem, da je t.i. interaktivni model dekodiranja teoretično podprt s spoznanji nevropsiholoških raziskav, ki

kažejo na to, da sta branje in pisanje sorodna procesa, ki temeljita na podobnih kognitivnih mehanizmih (miselnih procesih), spretnostih, sposobnostih in znanjih.¹⁶

Pri branju pretvarjamo vidna znamenja v zvočna, le-ta nato glasno izgovorimo (glasno branje) ali ne (tiho branje). Križaj Ortar (v Križaj Ortar in sod., 2000, 27) ugotavlja, da tudi pri pisanju »[...] to, kar želimo zapisati, najprej izgovorimo (na glas ali "v mislih"), šele nato zapišemo. Zato pravimo, da je pisanje pretvarjanje določenih znamenj (glasov, besed, povedi, besedil) iz zvočne v vidno obliko.« Pri obeh oblikah dekodiranja sta prisotni (pravo)pisna in (pred-leksična in/ali postleksična) glasovna reprezentacija, prehajanje iz ene na drugo poteka v obeh smereh: od pravopisne reprezentacije do predleksične in/ali postleksične glasovne reprezentacije pri branju ter od glasovne reprezentacije do (pravo)pisne reprezentacije pri pisanju.

Vendar pa pisanje ni zgolj zrcalna podoba procesov pri branju. Temeljna razlika med (de)kodiranjem pri branju in pisanju je v tem, da je pri branju dostop do pomena pogojen z dostopom do predleksične glasovne reprezentacije besede, medtem ko je pri pisanju (že znanih besed) dostop do pomena neposreden in neodvisen od poznavanja pravopisne reprezentacije besed. Ob vstopu v šolo otrok razume, ustrezno izgovarja in uporablja nekaj tisoč besed, pravopisno ustrezno pa jih zna napisati nekaj deset (McGuinness in McGuinness, 1998) ali pa sploh ne zna pisati (Križaj Ortar v Križaj Ortar in sod., 2000) oziroma še ni razvil razumevanja sistema pisave na ravni abecednega sistema pisanja (po Ferreiro in Teberosky, 1979).

Po neposredni leksikalni poti pisec torej kodira besede, katerih pravopisno reprezentacijo je že uskladiščil v leksikalnem sistemu. Po glasovni poti pa kodira neznane besede in besede z znanim pomenom, ki jih predhodno še ni glasovno analiziral. Pri slednjih dostopa do glasovne reprezentacije in do pomena po leksikalni poti, nakar se dekodiranje iz leksikalne poti preusmeri na glasovno pot. V glasovnem sistemu besedo členi na glasove, le-te pretvori v pisne ustreznice in jih spoji v pisno obliko, ki je postleksična in predpravopisna reprezentacija kodirane besede. Med izvedbo naloge (pisanjem) je zaporedje črk ali črkovnih sklopov, ki so pisne ustreznice glasov, shranjeno v delovnem

¹⁶ Scalisijeva meni, da je raziskovanje branja bolj razširjeno kot raziskovanje pisanja, ker sta branje in pisanje sorodna procesa, poleg tega se težave pri pisanju le redko pojavljajo ločeno od težav pri branju.

spominu (črkovni začasni vmesni pomnilnik, it. buffer grafemico po Scalisi, 2003). Šele ob povratni informaciji o ustreznosti zapisa se ta skupaj z glasovno reprezentacijo, pomenom besede in njenimi slovničnimi značilnostmi shrani v leksikalnem sistemu ter ob kasnejšem stiku piscu omogoča neposreden dostop do njene pravopisne reprezentacije. Torej bo z avtomatizacijo abecedne strategije kodiranja pisec ob kasnejših zaznavah pravopisno reprezentacijo besede, shranjene v leksikalnem sistemu, priklical neposredno iz dolgoročnega spomina.

2.2 Razvoj osnovne pismenosti

Pečjak (1999a) deli razvoj pismenosti na dve temeljni obdobji, in sicer na obdobje učenja branja (obdobje razvoja osnovne pismenosti) in obdobje branja za učenje (obdobje razvoja bralne, funkcionalne in drugih vrst pismenosti). V prvem obdobju se razvija osnovna pismenost na ravni besednega branja in branja preprostih znanih besedil. Avtomatizacija tehnike branja, ki jo otrok razvije v prvem obdobju razvoja pismenosti, mu omogoči, da preide od preprostega prepoznavanja besed na branje skupin besed¹⁷ in razumevanje prebranega. S tem se prične drugo obdobje, obdobje razvoja branja za učenje, ki temelji na višjih miselnih procesih.

Ob preučevanju teoretičnih modelov razvoja osnovne pismenosti Magajna (1995a) ugotavlja, da so pojasnila o tem, kako se v procesu razvoja osnovne pismenosti oziroma pismenosti v obdobju učenja branja razvijata leksikalna in glasovna strategija dekodiranja besed, raznolika. Večina raziskovalcev meni, da v začetnih fazah prevladuje ena od obeh strategij, ki se kasneje postopoma umika drugi strategiji, tako da pri izkušenem bralcu, kot navaja Torgesen (1998), delujeta obe.¹⁸ Zagovorniki ene in druge strategije kot prevladujoče pri začetnem branju podpirajo svoje domneve s podatki iz raziskav¹⁹, pri

¹⁷ Ta prehod je za Gatesa (1947 v Pečjak, 1999a) ključna bralna stopnja, ki pogojuje razvoj branja na višjih zahtevnostnih stopnjah (ocenjevanje in vrednotenje, povzemanje, primerjanje, urejanje in preurejanje besedila ipd.).

¹⁸ Pri izkušenem bralcu ti strategiji seveda ne delujeta v sorazmernem deležu, prevladuje leksikalna strategija, abecedno strategijo pa bralec uporablja le pri branju neznanih in/ali redkeje rabljenih besed in izmišljenih besed.

¹⁹ Magajna (1995a) nudi podroben pregled raziskovalnih spoznanj v prid posamezne teze.

čemer večina podpira tezo o prehodu iz pretežno glasovnega dekodiranja proti hkratnemu dekodiranju v glasovnem in leksikalnem sistemu.²⁰

Nekatere sodobne psiholingvistične teorije kažejo na to, da je izbira strategij(e) dekodiranja in rekodiranja vezana ne le na uskladiščenost besede v leksikalnem sistemu, temveč tudi na značilnosti pisave, v kateri se otrok opismenjuje, predvsem na transparentnost. Transparentnost pisave se nanaša na stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici, pri čemer je v jezikih z bolj transparentno pisavo (npr. slovenska, italijanska, nemška, španska ipd.) stopnja ujemanja višja, v jezikih z manj transparentno pisavo (npr. angleška, danska, francoska ipd.) je stopnja ujemanja nižja. To pomeni, da imajo v manj transparentnih pisavah številni glasovi več kot eno pisno ustreznico in da se številne pisne ustreznice uporabljajo za ponazarjanje več kot enega glasu.

Na podlagi dvorednega modela branja sta Katz in Feldman (1983 v Ziegler in sod., 2001) razvila hipotezo pravopisne globine (an. orthographic depth hypothesis), ki pravi, da v bolj transparentnih pisavah bralci dostopajo do glasovnih reprezentacij skoraj izključno po glasovni poti, v pisavah z nižjo stopnjo ujemanja pa večinoma po leksikalni poti, ne da bi glasovno/pravopisno analizirali besede. Kasnejše raziskave branja so pokazale, da vpliv transparentnosti pisave na procesiranje jezika ni tako preprost, kot je predvidevala hipoteza Katz in Feldman. Sposobnost glasovne analize jezika se je v vseh do sedaj preučevanih jezikih, tako v jezikih s transparentno kot z manj transparentno pisavo, izkazala kot ključna sposobnost.²¹

Novejše raziskave vpliva transparentnosti pisave na procesiranje in reprezentacijo v različnih jezikih (Ziegler in Goswami, 2005; Ziegler in sod., 2001; Frith, in sod., 1998) kažejo na to, da konsistentnost pisave ne vpliva toliko na relativni prispevek glasovnega procesiranja v bralnem razvoju, kot sta predvidevala Katz in Feldman (1983 v Ziegler in sod., 2001), temveč bolj na samo naravo procesov v tem razvoju.

²⁰ Frith (1985) meni, da so številna nesoglasja o razvojnem zaporedju vizualnih (leksikalne) in fonoloških (glasovne) strategij branja dolgo izvirala iz neopredeljenosti razlik med logografsko in pravopisno strategijo, zaradi česar se je za ponazoritev vizualne (leksikalne) strategije uporabljala včasih logografska, včasih pa pravopisna strategija.

²¹ Vloga glasovnega procesiranja v razvoju osnovne pismenosti je podrobneje predstavljena v poglavju 3.2.

Ziegler je s sodelavci oblikoval teorijo velikosti pravopisne/glasovne enote procesiranja (an. grain-size theory), ki pravi, da se v jezikih z različno stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami razvijajo različne velikosti pravopisnih/glasovnih enot, ki imajo pomembnejšo vlogo pri učenju branja in pisanja in kasneje pri branju. Otroci, ki se opismenjujejo (in bralci) v transparentnejših pisavah, dostopajo do glasovne reprezentacije besed pretežno po glasovni poti, saj je povezava med posameznim glasom in pisno ustreznico zanesljiva. Enota procesiranja pri branju v transparentnejših pisavah je torej grafem/glas. Otroke, ki se opismenjujejo v manj transparentnih pisavah, pa nezanesljivost na ravni grafema/glasu usmerja, da se opirajo na enote procesiranja, ki so večje od grafemov/glasov, in sicer na telesa/konce (an. bodies/rimes)²², zloge, besede. Bralci v manj transparentnih pisavah tako dostopajo do glasovne reprezentacije besed po različnih poteh: po glasovni poti, po analogiji z začetki in konci in po leksikalni poti.²³

Ob razpravi vpliva transparentnosti pisave na razvoj osnovne pismenosti se poraja vprašanje, ali je razvoj strategij branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku pogojen s stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami v tem jeziku ali je zaznamovan z razvojem bralnih strategij v prvem jeziku, ki jih posameznik prenaša na branje v drugem in/ali tujem jeziku.

To vprašanje lahko deloma osvetlimo z rezultati raziskave uporabe bralnih strategij, ki so jo Ziegler in sodelavci (2001) opravili med angleško in nemško govorečimi študenti psihologije kot odraslimi izkušenimi bralci. Ta je pokazala, da je na hitrost branja besed v prvem jeziku in izmišljenih besed s (skoraj) identično pravopisno reprezentacijo v obeh jezikih (npr. *sand* in *Sand*) pri angleško govorečih študentih pomembno vplival dejavnik okolice telesa (an. body neighborhood),²⁴ pri nemško govorečih pa dejavnik dolžine besede. Angleško govoreči študenti so bistveno hitreje dekodirali besede s širšo okolico telesa (npr. *hate*) kot besede z ožjo okolico telesa (npr. *film*), kar kaže na to, da se pri

²² Telo (an. *body*) je pravopisna reprezentacija konca (an. *rime*), npr. *-lak* v *vlak*, *oblak*, *silak* ipd.

²³ V angleščini bralci uporabljajo strategijo branja po analogiji z začetki in konci pri branju besed z velikim številom sosedskih glasov posameznih začetkov in koncev (npr. *light*, *right*, *might*, *fight*, *height*, *bright*, *knight*), strategijo leksikalnega branja pri rekodiranju besed s posebno pravopisno reprezentacijo (npr. *the*, *people*, *choir*), strategijo glasovnega branja pa pri rekodiranju besed s "pravilnimi" asociativnimi zvezami med glasovi in pisnimi ustreznicami (npr. *tin*, *cap*, *crop*) (Goswami, 2002) (opomba: primeri so dodani).

²⁴ Kot rečeno, je telo pravopisna reprezentacija glasovne enote konca. Okolico telesa predstavljajo glasovi, ki z enako pravopisno reprezentacijo konca tvorijo besede, npr., glasovi /l/, /d/, /f/ v besedah *late*, *date*, *fate* so okolice telesa *-ate* (Ziegler, Perry, Jacobs in Braun, 2001).

branju opirajo na večje glasovne/pravopisne enote in ne na glasove/grafeme. Na reakcijski čas nemških študentov pa je bistveno vplivala dolžina besed, kar kaže na to, da se pri dekodiranju opirajo na glasovno branje. Pri glasovnem branju bralec namreč dekodira večje število enot kot pri branju daljših glasovnih/pravopisnih enot, zaradi česar se vzporedno z daljšanjem dolžine besede daljša tudi čas procesiranja. V pisavah z različno stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami je bilo procesiranje identičnih besed različno. V angleščini kot netransparentni pisavi so se bralci opirali na pravopisne/glasovne enote različnih velikosti, vključno s telesi/konci, v nemščini kot transparentni pisavi pa na glasove/grafeme kot najmanjše enote procesiranja. Ti rezultati med odraslimi bralci torej nedvoumno kažejo na to, da transparentnost pisave pomembno vpliva na razvoj strategij procesiranja v funkciji branja. Transparentnost pisave ima izmerljiv učinek na velikost pravopisnih/glasovnih enot, ki imajo in bodo imele pomembnejšo vlogo v procesu učenja branja in pisanja.

Rezultati raziskave Zieglerja in sodelavcev (2001) kažejo na to, da strategija branja in pisanja, ki jo posameznik razvije v začetnem obdobju bralnega razvoja v prvem jeziku, ostaja temeljna strategija (de)kodiranja tudi kasneje, pri posamezniku kot izkušenemu bralcu. Bistvena pomanjkljivost te ugotovitve se kaže v tem, da se nanaša na uporabo bralnih strategij pri rekodiranju besed v prvem jeziku in izmišljenih besed, ne pa tudi polnopomenskih besed v drugem in/ali tujem jeziku. Predvidevam namreč, predvsem na podlagi lastne izkušnje z učenjem branja in pisanja v angleščini, da bi bili rezultati raziskave, ki bi preučevali strategije rekodiranja polnopomenskih besed v drugem in/ali tujem jeziku drugačni, predvsem pri primerjavi jezikov z različno transparentnimi pisavami. Posameznik, ki se je opismenil v transparentni pisavi, pri učenju branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku z netransparentno pisavo kmalu ugotovi, da je strategija glasovnega branja nezanesljiva in rekodiranje prilagodi novi učni situaciji tako, da začne preizkušati nove strategije rekodiranja besed (npr. leksikalno ali zlogovno strategijo, strategijo začetkov in koncev ipd.). Čeprav dokončnega odgovora na vpliv transparentnosti pisave prvega oziroma drugega in/ali tujega jezika na učenje branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku zaradi omejenega števila raziskav na tem področju še ni, menim, da značilnosti pisave drugega in/ali tujega jezika pomembno vplivajo na razvoj (de)kodiranja v tem jeziku, ne glede na specifično izkušnjo učenja branja in pisanja v prvem jeziku.

Raziskovalci branja v netransparentnih pisavah (prvi jezik) imajo različne poglede o tem, katera glasovna enota ima najpomembnejšo vlogo pri branju in pisanju v tem jeziku. Iz raziskave Zieglerja in sodelavcev (2001) izhaja, da so se pri rekodiranju angleško govoreči bralci opirali pretežno na podzlogovno (an. subsyllabic) strategijo, medtem ko so Frith, Wimmer in Landerl (1998) v primerjalni študiji branja besed in izmišljenih besed pri sedem, osem in devetletnih nemško in angleško govorečih otrocih ugotovili, da so se angleško govoreči otroci pretežno naslanjali na leksikalno strategijo branja in ne glasovno ali podzlogovno. To ugotovitev izpeljujejo iz rezultatov, ki so pokazali, da so imeli ti otroci višjo stopnjo nepravilnih odgovorov tako pri branju besed (20% pri angleško govorečih proti 5% pri nemško govorečih otrocih) kot izmišljenih besed (41% pri angleško govorečih proti 12% pri nemško govorečih otrocih). Ob primerjavi otrok obeh skupin, ki so pri branju besed dosegli stoddosten rezultat, so nadalje ugotovili, da so angleško govoreči otroci hitreje kot nemško govoreči otroci brali besede, počasneje pa izmišljene besede. Poleg tega so pri branju izmišljenih besed še vedno dosegali bistveno slabše rezultate (22% nepravilnih odgovorov pri angleško govorečih proti 8% nepravilnih odgovorov pri nemško govorečih otrocih). Analiza napak je pokazala, da so angleško govoreči otroci pogosteje kot nemško govoreči pri glasovnem rekodiranju tako besed kot izmišljenih besed le-te nadomeščali s polnopomensko oziroma bolj znano polnopomensko besedo.²⁵ Glede na to, da je delež napak visok tudi pri "pravilnih" besedah, kjer bi ob doslednem pretvarjanju grafemov v glasove pri spajanju angleško govoreči otroci morali dostopati do pravilne glasovne reprezentacije, avtorji študije ugotavljajo, da so se pri procesiranju besede ti otroci opirali na pravopisno/glasovno enoto, ki je večja od grafema/glasu. Ob dejstvu, da so bile izmišljene besede izpeljane iz polnopomenskih besed tako, da so ohranjale konce zlogov in konce besed, pa avtorji zaključujejo, da so se angleško govoreči otroci opirali na pravopisno/glasovno enoto, ki je ne le večja od grafema/glasu, temveč tudi od telesa/konca. Tako je po mnenju Frithove in sodelavcev (1998) strategija dekodiranja, s katero angleški otroci najpogosteje dostopajo do glasovne reprezentacije, leksikalna strategija.

²⁵ Razmerje med skupinama je bilo 12% proti 2% napak pri besedah in 21% proti 5% napak pri izmišljenih besedah v korist nemško govorečih otrok (Frith, in sod., 1998).

V potrditev hipotezi, da otroci že v zgodnjem obdobju bralnega razvoja uporabljajo različne strategije tudi v transparentnih pisavah, so Frith in sodelavci (1998) primerjali rezultate nemško govorečih otrok pri branju besed in izmišljenih besed in ugotovili, da je odstotek napake pri izmišljenih besedah višji kot pri besedah. Če bi dostop do pomena potekal izključno preko razčlenjevanja in spajanja grafemov oziroma glasov, potem ne bi smelo biti nesorazmerja med številom napak v eni in drugi skupini besed. Pri znanih in/ali krajših besedah je bilo prepoznavanje hitrejše in zanesljivejše, kar nedvoumno kaže na to, da je dostop do pomena potekal po leksikalni poti.

Številne Ehrijeve raziskave (1998) pa kažejo na to, da je prva strategija, s katero angleško govoreči otroci pristopajo zavestno k branju²⁶ vendarle glasovna strategija, ki se razvije v treh obdobjih, in sicer (i) delnem abecednem obdobju, (ii) polnem abecednem obdobju in (iii) ustaljenem abecednem obdobju. Glasovna analiza otroku omogoča, da analizirane besede shrani v leksikonu skupaj z glasovno reprezentacijo besede in njenimi pomeni. S tem, ko otrok srečuje nove besede, se število besed v leksikonu povečuje. Ob večjem številu shranjenih besed s podobnim pravopisnim vzorcem se v otroku izoblikuje dekodiranje po analogiji (npr. začetkov in koncev), ki se s povratno informacijo o njegovi učinkovitosti dokončno ustali v njem. Pred ustalitvijo abecednega branja in večjih glasovnih enot v leksikonu dekodiranje po analogiji še ni razvito. Kot navaja Ehri, otroci, ki se nahajajo v delnem abecednem obdobju, nove besede zamenjujejo z že znanimi besedami (shranjenimi v leksikonu) zaradi enakega pravopisnega vzorca teh besed; namesto nove besede *cave* preberejo že znano besedo *save*. Podzlogovna in leksikalna strategija branja kot komplementarni glasovni strategiji sta po navedku Ehrijeve prisotni v odraslem, izkušenem bralcu, v katerem je sposobnost členjenja in preslikovanja grafemov v glasove že avtomatizirana, medtem ko pri bralcih začetnikih nista prisotni oziroma se šele začenjata oblikovati.

Ne glede na to, ali so procesiranje jezika, strategije dekodiranja, glasovnega rekodiranja in s tem razvoj osnovne pismenosti pogojeni z značilnostmi pisave jezika, v katerem se otrok opismenjuje, vse študije učenja branja in pisanja, tako enojezične kot primerjalne medkulturne, tako v transparentnih kot manj transparentnih pisavah, ugotavljajo, da ima v zgodnjem obdobju razvoja osnovne pismenosti v abecednem sistemu pisave

²⁶ To izključuje logografsko oziroma predabecedno branje.

najpomembnejšo vlogo razvoj glasovnega procesiranja jezika, in torej dostopanje do glasovne reprezentacije besed po glasovni poti.

To tezo potrjujejo tudi teorija razvoja pisnega jezika v otroku (2.2.1), sodobni modeli razvoja osnovne pismenosti (2.2.2) in druge raziskave razvoja osnovne pismenosti, predvsem raziskave glasovnega zavedanja (3).

2.2.1 Razvoj razumevanja abecednega sistema pisave

Razumevanje razvoja osnovne pismenosti je v veliki meri pogojeno s poznavanjem sprememb v tem razvoju, ki pomenijo prehod na kvalitativno višjo raven razumevanja pisave kot sistema za stvarno ponazarjanje misli oziroma govora. Ferreiro in Teberosky (1979)²⁷ sta ob preučevanju špansko govorečih otrok oblikovali model razvoja razumevanja sistema pisanja, ki temelji prav na kvalitativnih spremembah v tem razvoju.²⁸ Donaldson (1987 v Pontecorvo in Noce, 1985) pojasnjuje, da se veliko prej, preden se otrok začne opismenjevati v šoli, srečuje s problemi, vezanimi na pisni jezik, iz katerih izpeljuje hipoteze in oblikuje primerne metodologije njihovega preverjanja. Svoje znanje oblikuje preko "akcijskega raziskovanja", progresivnih konstrukcij pravil in sistematičnih ukrepov. V tem procesu prehaja od likovnega do simbolnega ponazarjanja govora, pri čemer se, kot pravi Gollijeva (1992, 21), »vedno bolj približuje natančnemu fonetičnemu, pozneje pa pravopisnemu zapisu«.

Ferreiro in Teberosky sta v razvoju pojma pisnega jezika prepoznali pet kvalitativno različnih ravni.

Prva raven se nanaša na obdobje, v katerem otrok posnema značilne poteze modelov pisave odraslih. Pri posnemanju tiskanih črk "zapisujejo" ločene znake v obliki kroga ali črte ali kombinacije obojega, medtem ko je pisanje s pisanimi črkami ponazorjeno z valovito črto kot temeljno obliko, v katero se vključujejo zaprte ali pol zaprte vijuge. V tem obdobju pisanje še nima funkcije sredstva posredovanja informacij, saj vsak otrok

²⁷ V italijanskem prevodu 1985.

²⁸ Kasnejše preverjanje modela v različnih jezikih je pokazalo na izjemno sorodnost razvoja razumevanja sistema pisave pri vseh otrocih, ne glede na jezik, zaradi česar model Ferreirove in Teberoskyjeve prevzemamo kot univerzalen, od jezika neodvisen model.

"prebere" le svoj zapis, ne pa tudi ostalih zapisov. Zapis še ne odraža glasovne reprezentacije, temveč odraža lastnosti osebe ali predmeta, katerega ime ponazarja. Otrok tako uporabi večje število grafičnih znakov, večjo pisavo ali daljši zapis, če je predmet ali oseba večji, daljši, starejši ali se zapis nanaša na več predmetov ali oseb.²⁹ Pojavijo se prve črke in številke z značilnimi potezami (črta in krog, črta in dva kroga, koti, kvadrati, trikotniki), ki poenostavijo zapis črk. Značilno za prvo raven je prostorsko spreminjanje črk, ki je v tem obdobju popolnoma normalno in v določenih primerih celo namerno. Za otroka pomembno odkritje prvega obdobja v razvoju pojma pisnega jezika je linearnost zapisa. Ob koncu tega obdobja se pojavita dve hipotezi o pisanju, ki nakazujeta prehod na kvalitativno višjo raven pojmovanja pisnega jezika, in sicer (i) grafični znaki so med seboj različni in (ii) njihova količina je konstantna.

Druga raven se nanaša na obdobje, v katerem otrok izraža različne pomene s pomočjo spreminjanja zaporedja omejenega števila znakov, s katerimi operira (npr. A r o n žaba, A o r n raca, I A o n hiša, r A o l mama gre od doma, v Ferreira in Teberosky, 1979, 227-8), s čimer se nakazuje razvoj kombinatorike, kar predstavlja pomemben mejnik v kognitivnem razvoju otroka. V tem obdobju otrok že samostojno zapisuje določene stalne formule, npr. svoje ime, pri čemer pa je odnos med zapisom in imenom še vedno globalen in ne analitičen. Vsak znak je del celote in sam po sebi nima vrednosti.

Tretja raven se nanaša na obdobje, v katerem otrok začne posameznemu zapisanemu znaku pripisovati glasovno vrednost, in sicer vsaka črka odgovarja posameznemu zlogu (t.i. zlogovna hipoteza). Za otroka je to izjemno pomembno razvojno obdobje, v katerem "prerese" globalno procesiranje besede in začne prepoznavati odnose med deli zapisa in deli govora. S tem otrok prvič jasno deluje na osnovi hipoteze o pisavi kot sistemu zapisovanja govora. Zlogovna hipoteza je lastna otroku, saj mu je odrasli ne posredujejo, in se razvije tako pri otrocih, ki že jasno zapisujejo črke, kot pri otrocih z nerazvito elementarizacijo črk. Zlogovna hipoteza se razvije ob tem, ko otrok pravilno zapisuje svoje ime in nekatere druge besede, kar kaže na to, da se pojavi ob otrokovi potrebi prehajanja od globalne reprezentacije besed k analitični, kar ga vodi v pripisovanje zlogovne vrednosti posameznim črkam. Pri tem posamezno črko uporablja

²⁹ Npr. zapis sinovega imena Aleksander bo krajši, manjši in/ali bo imel manj znakov kot zapis besede *oče*. Pri tem pa oblika znakov še ne ponazarja značilnosti predmetov ali oseb, na katere se zapis nanaša, kot bi bili npr. oglati znaki za zapis besede *hiša* ali okrogli znaki za zapis besede *žoga*.

za zapisovanje različnih glasov, stabilizacija glasovne vrednosti črk, predvsem samoglasnikov, se razvije v obdobju šestih let otrokove starosti. Z razvojem zlogovne hipoteze otrok začasno opusti hipotezi o variabilnosti grafičnih znakov in o minimalni količini znakov pri pisanju, saj je število zlogov enozložnih in dvožložnih besed manjše od povprečnega najmanjšega števila znakov, s katerimi otroci operirajo pri pisanju (3-4). Tretja raven je za otroke iz družin nižjega sloja tudi končna raven pred začetkom opismenjevanja v šoli. Razvoj pojmovanja sistema pisnega jezika je torej do razvoja zlogovne hipoteze enak za vse otroke, ne glede na okolje, iz katerega izhajajo, medtem ko je nadaljnji razvoj v tesni povezavi z otrokovim stikom s pisnim jezikom. Otroci, ki so v pogostem stiku s pisnim jezikom, svoje hipoteze preverjajo v napisih, ki jih obkrožajo, in kmalu ugotovijo, da je zlogovna strategija pri branju neučinkovita, zaradi česar začnejo reševati protislovje med minimalnim številom znakov in zlogovno hipotezo s prehajanjem na mešano zlogovno in glasovno hipotezo, kar pomeni prehod na novo, kvalitativno višjo raven v razumevanju sistema pisave.³⁰ Vpliv pogostnosti stika s pisnim jezikom na razvoj pismenosti in torej tudi na razvoj pojma pisnega jezika so preučevali že zelo zgodaj. Cencičeva (1999) povzema po Wellsu (1981) raziskavi Douglasa (1964) in Durkina (1966), ki sta pokazali, da ima na napredek otrok v bralnem razvoju pomembno vlogo število knjig, ki so jih otroci imeli doma in ki so jim jih brali starši, ter pogostnost branja staršev otrokom.

Četrta raven se nanaša na obdobje, v katerem otrok prehaja iz zlogovne na abecedno hipotezo pisanja. Razdvojen med zlogovno hipotezo in hipotezo o minimalnem številu znakov na eni strani ter med zapisanimi besedami in branjem teh besed s pomočjo zlogovne hipoteze na drugi strani, začenja opuščati zlogovno hipotezo in preizkušati novo hipotezo, hipotezo pripisovanja glasovne vrednosti na ravni glasu kot glasovne enote, ki je manjša od zloga. Kognitivno protislovje med potrebo po najmanjšem številu znakov in zlogovno hipotezo, rezultat katerih je (večinoma) različno število znakov začenja reševati z interpretacijo "ostanka". Ob pojavu "ostanka" v zapisu otrok predvideva, da se ti znaki nanašajo na zapis imena drugih predmetov, ki so skladni z

³⁰ Podobno ugotavljajo tudi Vellutino, Scanlon, Pratt, Sipay, Small, Chem in Denckler (1996), da v bralnem razvoju najbolj zaostajajo otroci, ki izvirajo iz družin, v katerih se malo bere in uporablja pisni jezik, ter obiskujejo vrtnice, ki ne izvajajo dejavnosti, s katerimi bi usmerjale otrokovo pozornost v pisni jezik. Ta zastoj je bistveno manjši pri otrocih, ki doma nimajo stika s pisnim jezikom, če se z njim seznanijo v vrtnicu.

globalnim pomenom risbe.³¹ Četrto obdobje v razvoju pojmovanja sistema pisave je torej zaznamovano s številnimi težavami pri usklajevanju hipotez, ki jih je otrok oblikoval in preverjal v tem obdobju. Zdi se, da sta za otroka izjemnega pomena predvsem ideji o minimalnem številu znakov in o zlogovni hipotezi, ki se ohranjata najdlje, in na kateri niti okolje nima posebnega vpliva. Otroci namreč razvijejo koncepte, ki so različni od konceptov sistema pisave, s katero se srečujejo,³² in so rezultat dolgotrajnih ter pogosto za otroka nerazložljivih glasovnih analiz zapisov.

Peta raven se nanaša na obdobje, v katerem se zaključí razvoj razumevanja abecednega sistema pisave. Težave, ki se pojavljajo v tem obdobju, so vezane na pravopis in ne na samo pisanje. Abecedni sistem rekodiranja je usvojen, težave so vezane predvsem na grafeme, ki ponazarjajo več glasov in na glasove, ki imajo več pisnih ustreznih. Pri interpretaciji napak moramo torej razlikovati med napakami, ki izvirajo iz pomanjkljivega razumevanja notranjih mehanizmov abecednega sistema pisave, in napakami, ki so vezane na pravopisne konvencije. V tem obdobju večina otrok še vedno piše z velikimi tiskanimi črkami in pri zapisovanju povedi ne dela presledkov med besedami (edino ločevanje, ki sta ga opazili avtorici je bilo ločevanje med osebkom in povedkom povedi, npr. MINENA TOMASOL *mi nena toma el sol*, slo. *moja hči se sonči*).

Podobno razvojno pot je pri nemških otrocih ugotovil Brügelmann (1988 v Golli, 1992). Ob ponazarjanju opazovanih slik predmetov so bili zapisi prve stopnje razvoja pismenosti predmetno analogni opazovanim predmetom (npr. pri ponazarjanju slike štirih hiš so otroci narisali štiri hiše ali štiri znake). Zapisi druge stopnje so še ohranjali predmetno povezavo s sliko, torej so otroci pri ponazarjanju slike štirih hiš zapisali štiri znake, ki pa so bili štiri naključne črke ali štiri številke, s čimer so pokazali razumevanje, da se govor ponazarja s črkami in/ali številkami. Na tretji stopnji razvoja otrok že povezuje glasove in črke, pri

³¹ Petletni deček je besedo *carro* (slo. *avto*) zapisal AEIO, pri branju zapisa je besedo *carro* zlogoval, pri čemer je za vsak zlog pokazal na en znak: *ca-A / rro-E*, ostanek IO pa je po kratkem premisleku prebral kot *motor*: *mo-I / tor-O*. Ob napisu AEIO je bil narisana avto z dobro vidnim motorjem, saj je otrok pri risanju temu delu avtomobila posvetil posebno pozornost (234-5).

³² Šestletni deček zagotavlja, da napisi *pipi*, *pepe*, *pupu* ponazarjajo besedo *papá* (slo. *oče*), pri čemer je *pipi* najlažji zapis, *pepe* je težji, *pupu* pa zelo težek. Tudi besedo *mamá* (slo. *mama*) zapisuje z menjavanjem samoglasnika, pri čemer pa le pri zapisu *mama* trdi, da ni pravi, ker nima naglasa, kar kaže na značilno sočasno delovanje lastnih hipotez in vpliva okolja preko besed, katerih zapise je usvojil kot stalne formule (252-3).

čemer pa zapiše le najzvočnejše glasove (najpogosteje samoglasnike) ali prvi glas. Zapisi četrte stopnje kažejo na otrokovo vedno večjo sposobnost fonetičnega zapisa (npr. *medvet* namesto *medved*), na najvišji, peti stopnji, pa otrok začenja upoštevati pravopisna pravila, ki pa jih še ne obvladuje popolnoma.

Začetno učenje branja in pisanja je torej pogojeno z razumevanjem konceptov in mehanizmov pisave, v kateri se posameznik opismenjuje. Za opismenjevanje v abecednem sistemu pisave je bistvenega pomena razumevanje, da grafični znaki ponazarjajo glasove in da posamezne glasove ponazarjamo s posameznimi pisnimi ustreznici. Ta razvoj ni samo po sebi umeven, saj kot sta pokazali Ferreiro in Teberosky (1979), se v otroku, ki ni v stiku s pisnim jezikom, razvoj ustavi pri zlogovni hipotezi. Vloga okolja, in s tem stika s pisnim jezikom, je torej ključna za nadaljevanje razvoja na mešani zlogovni in glasovni hipotezi in nenazadnje na glasovni hipotezi. Pri tem pa avtorici poudarjata, da okolje nima posebnega vpliva na vsebino razvoja razumevanja abecednega sistema pisave, saj so koncepti o pisavi, ki se razvijajo v otroku, popolnoma različni od konceptov pisave, s katero je v stiku. Poznavanje kvalitativnih premikov v razvoju razumevanja sistema pisave, ki je izjemno intenziven med 4. in 6. letom otrokove starosti, nam omogoča, da kvalitetneje spremljamo njegov razvoj, mu primerno pomagamo pri reševanju težav in preverjanju hipotez, ki jih postavlja, in ga s tem vodimo do razvoja glasovne strategije, ki je osnovana na fonemskem zavedanju, in torej temeljna za razvoj branja in pisanja v abecednem sistemu pisave.

2.2.2 Model razvoja osnovne pismenosti

V modelu, ki ga je izdelala Frithova (1985)³³, je razvoj začetne bralne pismenosti razdeljen na tri stadije³⁴:

1. Logografski stadij, v katerem otrok bere in piše besede kot podobe, globalno. Ločuje med enakimi in različnimi besedami, pri čemer si pomaga z vizualno

³³ Razdelitev na stadije v modelu razvoja branja in pisanja v začetnem obdobju bralne pismenosti, ki ga je izdelala Uta Frith (1985), je skladna z razdelitvami v drugih modelih razvoja osnovne pismenosti (npr. Ehri, 1998) in v modelih, ki opisujejo celoten potek pismenosti, od predbralnega in predpisalnega stadija do stadija branja, ki temelji na zahtevnejših miselnih procesih (modeli so podrobneje opisani v Pečjak, 1999a, 61–77).

³⁴ Pečjakova (1999a) navaja, da se v stroki uporabljata tudi izraza faze ali stopnje.

podobo besede oziroma njenimi grafičnimi značilnostmi (npr. blagovne znamke). Ob tem pa zaporedje črk v besedi ni pomembno (otrok bo besedo prebral, tudi če bo zamenjan vrstni red črk ali bo kakšna črka dodana oziroma izpuščena), glasovni dejavnik je drugotnega pomena (otrok bo prebral besedo, potem ko jo bo prepoznal). Besede z netipično grafično podobo ne bo želel prebrati ali pa bo na osnovi sobesedilnih in drugih pragmatičnih informacij, npr. na osnovi slikovnega sobesedila (npr. pri branju napisov v slikanicah) in drugih nebesednih kodov ter zunajjezikovnega znanja, ki ga je pridobil ob spoznavanju okolja, v kateremu živi (npr. napis *mleko* na embalaži mleka), ugibal, za katero besedo gre.

2. Abecedni stadij se nanaša na poznavanje in uporabo glasov ter črk (kot pisnih ustreznih glasov) in asociativnih zvez med njimi. Ta spretnost je analitična spretnost in vključuje sistematični pristop pri dekodiranju (dekodiranje zaporedja črk). Razvoj abecednega stadija je pogojen z razvojem procesov vidnega zaznavanja in z usvajanjem temeljnih znanj o pojmu pisnega jezika, in sicer vedenje o tem, da je črka ali skupina črk oblika stvarne ponazoritve glasu in da je povezava med njima dogovorjena, arbitrarna. Zaporedje črk in glasovni dejavniki imajo torej ključno vlogo pri abecednem dekodiranju besede. Ta strategija otroku omogoča dostop do predleksične glasovne reprezentacije neznanih besed in besed brez pomena. Otrok te besede izgovarja na osnovi znanja o asociativnih zvezah med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici, vendar ne nujno pravilno, npr. pri branju homografov ali nepravilnih besed.
3. Pravopisni stadij, v katerem se razvije avtomatizacija tehnike branja. Otrok besede ob vidni zaznavi takoj analizira kot pravopisne enote (neposredni dostop po leksikalni poti), ne da bi besedo glasovno analiziral. Te pravopisne enote odgovarjajo morfemom besede (osnovam, predponam, priponam, končnicam), ki tako predstavljajo omejeno število enot, s kombinacijami katerih tvorimo skoraj neomejeno število besed. Razvoj pravopisnega stadija je torej pogojen s sposobnostjo členjenja in spajanja večjih glasovnih enot, s čimer se pravopisni stadij razlikuje od abecednega, ki temelji na členjenju in spajanju glasov. Od logografske strategije pa se pravopisna strategija razlikuje v tem, da je analitična in sistematična strategija, ki temelji na hitrem prepoznavanju pravopisne

reprezentacije predhodno že glasovno analiziranih besed (rekognicije), raje kot na vizualnem prepoznavanju, ki je značilno za logografsko strategijo. Pravopisna ali leksikalna strategija pogojuje tudi branje in pisanje homografov, homofonov in nepravilnih besed.³⁵ Torgesen (1998) ugotavlja, da v pravopisnem stadiju otrok uporablja abecedno strategijo le še pri dekodiranju težjih in/ali redkeje rabljenih besed ter neznanih besed. Z izkušnjami se abecedna strategija postopoma umika strategiji analogije (po Marshu v Magajna, 1995a; Frith, 1985).

V razvoju osnovne pismenosti si strategije sledijo v stalnem in točno določenem zaporedju, pri čemer pojav nove strategije predpostavlja usvojenost predhodne. Tako si v obdobju pred logografskim stadijem otrok pridobiva osnovne spominske spretnosti, ki jih v obdobju logografskega branja in pisanja aplicira na zapisane besede (metoda poglej-in-povej, an. look-and-say) in simbolne spretnosti, ki se izkazujejo kot razumevanje metalingvističnih izrazov, kot sta npr. izraza *beseda* ali *poved* (Frith, 1985).³⁶ Ko nalaganje besed v spomin doseže kritično mejo in se pojavlja vedno več vizualno podobnih besed, postane logografska strategija neučinkovita.³⁷ Pojavi se abecedna strategija, ki jo poleg zapolnjene spominske kapacitete pogojuje še pojav glasovnega zavedanja (an. phonemic awareness) pri otroku. Abecedni stadij je ključnega pomena za učenje branja in pisanja v abecednem sistemu pisave, ki je arbitraren. V tem stadiju se pri otroku najprej razvijejo preprosta načela pretvarjanja glasov v pisne ustreznice (osnovni kod po McGuinness in McGuinness, 1998) in šele kasneje t.i. na kontekst vezana pravila, npr. v slovenščini zapis glasu /u/ (kompleksni kod po McGuinness in McGuinness, 1998). Mnenja o tem, kdaj se začne razvoj abecedne ali glasovne strategije branja in pisanja, so deljena. Žagar (1995) piše, da se abecedno branje začne že zgodaj, pri štirih letih, sočasno z razvojem otrokovih razčlenjujočih sposobnosti. S tem soglašata tudi McGuinness in McGuinness (1998), ki dodajata, da pred vstopom v šolo otroci že znajo pisati krajše (dvozložne in enozložne)

³⁵ V starosti šestih let in pol se je Sabina ob podpisovanju ilustracije ukvarjala z dilemo, ali naj bo zapis berljiv za otroke ali odrasle. Pred izbiro črke L, s katero je nazadnje dopolnila napis SABINA ŠEST LET IN PO, je pojasnila: "Če napišem L, ne bo znal nihče prebrati. No, dobro, bodo znali pa veliki". Ilustracija je bila namreč namenjena v uredništvo otroške revije. Glede na to, da revijo urejajo "veliki" in torej tudi odločajo o tem, katera ilustracija bo nagrajena, je žrtvovala občinstvo "vseh" (otrok) in se prilagodila kodiranju odraslih.

³⁶ Metalingvističnega zavedanja pri bralcih začetnikih ne moremo jemati kot samo po sebi umevnega, razvija se v določenem zaporedju in po določenih zakonitostih (Frith, 1985).

³⁷ [...] the look-and-say strategy is abandoned when the storage has reached a critical limit and visually similar words become confused (Frith, 1985, 308). Prim. tudi McGuinness in McGuinness (1998).

besede s preprosto glasovno sestavo (KV³⁸-KV, V-KV, KVK), v katerih enemu glasu ustreza ena črka (asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici v osnovnem kodu). Nasprotno pa praksa kaže, da, kot navaja Križaj Ortar (v Križaj Ortar in sod., 2000), veliko otrok še vedno prestopi šolski prag, ne da bi znali brati in pisati,³⁹ oziroma kot pišejo Vellutino in sodelavci (1996), ne da bi se kakor koli seznanili s pojmom pisnega jezika. Kot zadnji stadij v razvoju osnovne pismenosti Frithova (1985) prepoznava razvoj pravopisne strategije, ki se pri otroku pojavi v starosti sedmih let kot nasprotje vizualni logografski in fonološki abecedni strategiji, in je pogojena s pojavom morfološkega znanja.

Porajanje in razvijanje strategij branja in pisanja, ki so značilne za posamezne stadije razvoja začetne bralne pismenosti, je pogojeno z razvojem določenih spretnosti, sposobnosti, razumevanjem določenih konceptov, uzaveščanjem določenih znanj. Otrok na primer ne more razvijati abecedne strategije branja in pisanja, dokler se v njem (vsaj delno) ne razvijejo sposobnosti členjenja vezane govornice na glasove in razumevanje abecednega sistema pisave kot sistema za reprezentacijo misli ali govora.

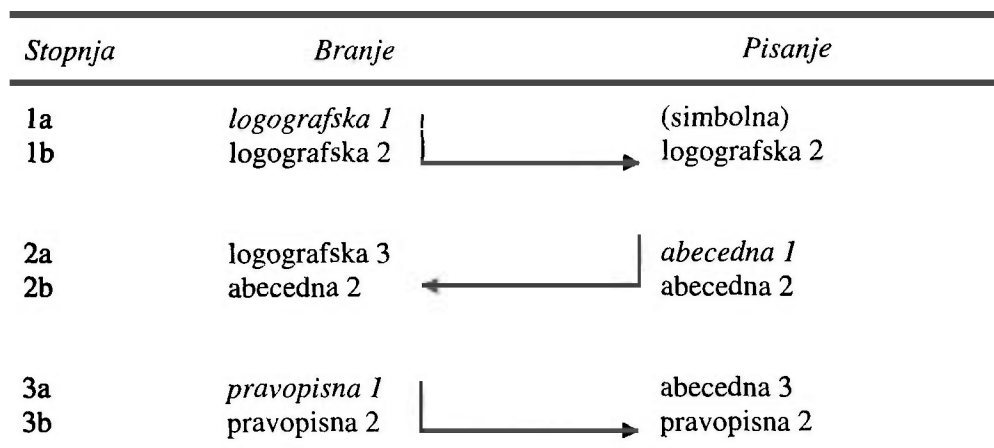
Poznavanje mehanizmov, ki jih sprožajo dejavniki razvoja in učenja, nam omogoča, da razumemo potek razvoja pismenosti od nižjih do višjih stopenj. Frithova (1985) meni, da je v bralnem razvoju prehod na višji stadij možen le ob (vsaj) začasnem sočasnem delovanju obeh strategij, že razvite in nove. Mehanizme, ki jih sprožajo razvojni dejavniki tako opredeljuje kot proces stapljanja strategij (an. merging).

Dinamika razvoja osnovne pismenosti pri branju se razlikuje od dinamike razvoja pisanja. Omenili smo že navedek Scalisijeve (2003), ki pravi, da obe spretnosti uravnava podobni kognitivni mehanizmi (miselni procesi), spretnosti, sposobnosti in znanja. Čeprav se branje in pisanje razvijata v medsebojni soodvisnosti, Frithova (1985) predpostavlja, da ta razvoj ni vedno sorazmeren. V posameznih obdobjih bralnega razvoja se ena spretnost razvija hitreje od druge in je kot taka gonilna sila razvoja osnovne pismenosti v celoti. Za boljše ponazoritev razvoja branja in pisanja je Frithova (prav tam) svoj model razvoja osnovne pismenosti predelala tako, da je še podrobneje opisala posamezne stadije. Vsak stadij je razdelila na eno do tri stopnje, pri čemer se posamezna strategija na prvi oz. nižji stopnji

³⁸ K je okrajšava za soglasnik (konzonant), V za samoglasnik (vokal).

³⁹ Avtorica meni celo, da gre za večino otrok pred vstopom v šolo (Križaj Ortar v Križaj Ortar in sod., 2000, 13).

pojavlja v elementarnejši obliki, na drugi ali tretji oz. višji ali najvišji stopnji je že dodobra razvita.



Shema 2: Šeststopenjski model razvoja spretnosti pri učenju branja in pisanja (Frith, 1985, 311).

Kot je razvidno iz Sheme 2, se začne logografska strategija razvijati z branjem (logografska 1), pri pisanju se pojavi šele, ko je v otroku pri branju že dodobra razvita (logografska 2).⁴⁰ Ko otrok še vedno uporablja logografsko strategijo branja, in sicer na najvišji stopnji (logografska 3), se pri pisanju že pojavi abecedna strategija (abecedna 1). Ta se torej pojavi pred branjem in ne obratno, kot je veljalo v preteklosti (Cencič, 1999; Čok, 1994). Cencič (1999) utemeljuje učenje branja pred pisanjem z izkušnjami učiteljev prvega razreda, po katerih naj bi veliko otrok znalo brati še pred vstopom v šolo, medtem ko jih zna pisati le malo, večina zapiše posamezne besede ali enostavne povedi. S pomočjo modela Frithove (1985) lahko predvidevamo, da je branje, ki naj bi ga po Cencič (1999) otroci razvili pred vstopom v šolo, globalno ali logografsko branje in ne glasovno ali abecedno branje, ki ga, kot kažejo številne raziskave, otroci le izjemoma razvijejo pred šestim letom starosti, in je mejnik v procesu opismenjevanja, saj pomeni prehod na pravo branje. Kot piše Frith (1985), je abecedni stadij bralnega razvoja izjemno pomemben in ga ne moremo enostavno preskočiti, prav tako ne moremo enačiti globalnega branja, ki je logografsko, in globalnega branja, ki je leksikalno (v pravopisnem stadiju bralnega razvoja).

⁴⁰ Branje se razvija pred pisanjem tudi v drugih sistemih pisav, ne le v abecednem sistemu pisave, npr. v kitajščini (Tan, Spinks, Eden, Perfetti in Siok, 2005).

Kot navaja Frith (prav tam), tezo o razvoju pisanja pred razvojem branja potrjujejo rezultati opazovalnih in eksperimentalnih raziskav. V preteklosti sta o tej tezi razpravljala že Chomsky (1979) in Goodman (1986).⁴¹

Abecedna strategija branja se torej pojavi šele, ko je dosegla višjo stopnjo pri pisanju (abecedna 2). V tretjem stadiju, v katerem se razvija pravopisna strategija, pa je branje ponovno tista spretnost, ki spodbuja in uravnava potek celostnega razvoja osnovne pismenosti. Na osnovni stopnji (pravopisna 1) je pravopisna strategija še šibko razvita in jo otrok uporablja le pri prepoznavanju (rekogniciji) besed, ne pa tudi pri pisanju. Šele, ko se pravopisna strategija bolj razvije in postane rekognicija besed pri branju dokaj natančna (pravopisna 2), jo začne otrok uporabljati tudi pri pisanju. Branje in pisanje se torej v vsakem stadiju naprej združita, pri čemer je ena od spretnosti pospeševalec razvoja osnovne pismenosti, nakar se v naslednjem koraku združita, otrok posamezno strategijo uporablja tako pri branju kot pisanju. Pri učenju branja in pisanja se tako težišče razvoja izmenjava med obema spretnostima. Razvoj osnovne pismenosti v logografskem stadiju najprej pospešuje branje, nato ga v abecednem stadiju pospešuje pisanje in nazadnje v pravopisnem stadiju ponovno branje.

2.3 Povzetek spoznanj o razvoju osnovne pismenosti

Branje je proces razumevanja zapisanih misli in govora. Glavni bralčev namen v tem procesu je dostop do pomena. Proces razumevanja je pogojen s številnimi dejavniki, ki se razvijajo vzajemno, pri čemer je na začetku bralnega razvoja v ospredju dekodiranje na ravni besed, kasneje pa višje ravni branja, ki vključujejo interpretacijo, dedukcijo in druge zahtevnejše miselne procese. Pri tem Frith (1985) opozarja, da se v razvoju osnovne pismenosti posamezne strategije pojavijo, ko so predhodne že dodobra razvite, pri čemer se nove in že razvite strategije stapljajo v sočasno delovanje. Abecedno branje oziroma sposobnost glasovnega dekodiranja je preko predrazumevanja odvisna od bralčevega znanja in izkušenj ter vpliva na hitrost in kakovost bralnega razumevanja. Ob tem ko beremo, pa se bogatijo tudi naše izkušnje in vplivajo na razvoj predrazumevanja. Magajna

⁴¹ Oba v Magajna (1995/96).

(1994/95, 65) ugotavlja, da »(z) nadaljnjim branjem postaja predrazumevanje vse boljše in ker predrazumevanje vodi dekodiranje, postaja tudi samo branje čedalje bolj tekoče.«

Na začetku (organiziranega) učenja branja in pisanja v abecednem sistemu pisave torej prevladuje glasovna ali abecedna strategija branja. Vsako uspešno dekodiranje⁴² in dostop do pomena besede (označenega) pomeni napredek v razvoju branja. Poznavanje pomena besede vpliva na hitrost njenega prepoznavanja (rekognicije) ob prihodnjih zaznavah in obratno, hitro dekodiranje pravopisne reprezentacije besede (rekognicija) omogoči hitrejši dostop do glasovne reprezentacije in do pomena. Z izkušnjami se dolgoročni spomin bogati, vendar pa so njegove zmožnosti omejene⁴³, zaradi česar si ne moremo enostavno zapomniti vseh besed, ki jih zaznamo v življenju. Neposredno dostopamo do pomena le najpogosteje rabljenih besed in tistih nepravilnih besed, ki se jih zavestno učimo in jih najpogosteje uporabljamo, pri branju ostalih besed pa je odločilnega pomena sposobnost hitrega prepoznavanja besed.

Sorazmerno z razvojem avtomatizacije členjenja, pretvarjanja glasov v pisne ustreznice in spajanja ter z bogatenjem besednega zaklada in drugimi izkušnjami, ki jih otrok pridobiva z učenjem na različnih področjih, postaja branje vedno hitrejše in natančnejše. Otrok vedno več besed prepozna že ob nepopolni zaznavi, zmanjšuje se pojav napak, ki izvirajo iz pričakovanega pomena prebranega (napačno predrazumevanje).⁴⁴

Branje in pisanje je v osnovi proces povezovanja pisnih simbolov z glasovnimi enotami. Ziegler in Goswamijeva (2005) opozarjata, da se mora otrok (ali nepismen odrasel) pri učenju branja in pisanja naučiti kodo, ki jo njegova kultura uporablja za ponazarjanje

⁴² Spomnim se, kako je bila Sabina pri branju prvih besed presenečena ob vsakem dostopu do pomena: »Mama, tu piše šola!«. Sledilo je obdobje, ko je skušala prebrati čim več napisov, pri čemer je besedo najprej členila in sproti spajala ter shranjevala po delih v kratkoročni spomin. Ko je besedo dokončno dekodirala, pa jo je znova razstavila na glasove: H – H, I, HI- Š – H, I, Š, HIŠ – A – HIIŠŠŠŠ – A – HIŠA. HIŠA – H-I-S-A.

⁴³ Strategija poglej-in-povej (Frith, 1985) prevladuje v prvi fazi učenja branja in pisanja, v kateri si otrok zapomni znatno količino besedišča, ki jo prepozna na pogled (an. sight vocabulary). McGuinness in McGuinness (1998) navajata, da si otrok v povprečju zapomni dva do tri tisoč besed, odrasel človek pa lahko iz spomina priključuje v povprečju dva do pet tisoč besed. Za prepoznavanje ostalih besed pa so ključnega pomena dobro razvite sposobnosti razčlenjevalnega poslušanja, avtomatiziran mehanizem pretvarjanja glasov v pisne ustreznice in pisnih ustreznih v glasove in sposobnost členjenja.

⁴⁴ Te napake se pri dekodiranju neredko pojavljajo tudi ob koncu prvega leta organiziranega učenja branja in pisanja (Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994). Razvoj glasovnega sistema je namreč vezan na različne delne spretnosti, ki se v prvem letu začetnega opismenjevanja še razvijajo.

govora kot zaporedje pisnih simbolov. V večini jezikov je povezava med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici sistematična, medtem ko je povezava med simboli in pomenom arbitrarna. To pomeni, da si pri učenju branja in pisanja otrok postavlja sistem (npr. glas /r/ se zapisuje R), pri čemer pa mu vedenje o tem, da se beseda *roka* začneja z glasom oziroma črko R, nič ne pove o pomenu te besede. Pri učenju abecednega sistema pisave so prvi koraki pri učenju branja in pisanja torej vezani na postavljanje sistema asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici. Obvladovanje tega sistema pa bralcu omogoča dostop do besed, ki se nahajajo v njegovem govornem leksikonu.

Razvijanje določenih sposobnosti, spretnosti in znanj v posameznih obdobjih razvoja tako pomembno vpliva na celotni potek razvoja posameznikove pismenosti. V začetnem obdobju (organiziranega) učenja branja in pisanja, ko otrok prehaja na abecedno branje in pisanje, je razvoj (osnovne) pismenosti v najtesnejši povezavi s sposobnostjo členjenja besed na glasove, sposobnostjo hitrega pretvarjanja glasov v pisne ustreznice in pisnih ustreznice v glasove, sposobnostjo spajanja glasov v besede in sposobnostjo manipuliranja z glasovi (glasovno zavedanje).

Raziskave so pokazale, da so razvite sposobnosti glasovnega zavedanja in torej avtomatizirano glasovno (abecedno) branje pogoj za razvoj učinkovitega branja pri izkušenem bralcu, za katerega je značilna sočasna raba glasovne in leksikalne strategije branja (Torgesen 1998).

Zatorej ne čudi dejstvo, da je v zadnjih tridesetih letih⁴⁵ na področju raziskovanja branja pridobilo največ pozornosti prav preučevanje glasovnega (fonemskega) zavedanja, ki je podrobneje predstavljeno v naslednjem poglavju (3).

⁴⁵ Prve raziskave glasovnega zavedanja so bile opravljene v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja.

3 SPOSOBNOST METAGLASOVNEGA PROCESIRANJA JEZIKA KOT KLJUČNI DEJAVNIK RAZVOJA OSNOVNE PISMENOSTI

Učenje branja in pisanja pogojujejo različni zaznavni in miselni procesi.

Prve raziskave branja so se ukvarjale s preučevanjem načinov vidnega zaznavanja besed oziroma besedila.⁴⁶ Novejše raziskave pa kažejo na to, da branje in pisanje nista zgolj zaznavni problem, rešljiv s postavljanjem v ospredje vizualnih ali glasovnih aspektov procesiranja pravopisnih/glasovnih reprezentacij, temveč imajo na ravni besednega branja ključno vlogo razvite raznovrstne delne spretnosti, npr. glasovno zavedanje, glasovni delovni spomin, leksikalni spomin in druge z branjem in pisanjem povezane delne spretnosti.

3.1 Miselni razvoj in razvoj zaznavanja

Razvoj branja in pisanja je del kompleksnega otrokovega zorenja. Tako razvoj branja in pisanja v obdobju t.i. predoperativnega mišljenja (po Piagetu⁴⁷ v Piaget in Inhelder, 1971) ni mogoč predvsem zaradi otrokove nezmožnosti uporabljanja miselnih operacij, ki bi omogočale, kot beremo v Batistič Zorec (2000), miselno preoblikovanje, spreminjanje ali kakšno drugačno manipuliranje z vidnim/slušnim dražljajem, pri čemer uporablja logična pravila, kar je značilno za obdobje t.i. konkretno operativnega mišljenja. V obdobju predoperativnega mišljenja se namreč v otroku razvije simbolna funkcija, oziroma zmožnost razumevanja, ustvarjanja in uporabe simbolov, ki pa je šele priprava in predpogoj za razvoj konkretnih operacij. Pečjak (v Križaj Ortar in sod., 2000) pojasnjuje, da so operacije miselne akcije, za katere je značilna reverzibilnost, in so za otroka izvedljive le s pomočjo konkretnih predmetov in neposrednih izkušenj z njimi, ter dodaja,

⁴⁶ Podrobnejšo predstavitev in analizo teh raziskav ponujajo Rostohar (1961) ter Scalisi, Pelagaggi in Fanini (2003).

⁴⁷ V pedagoškem raziskovanju je Piagetova teorija razvoja najbolj razširjena teorija. Piaget govori o štirih stadijih razvoja, in sicer: (i) senzomotorični ali zaznavno-gibalni stadij (0-2), (ii) stadij preoperativnega mišljenja ali stadij priprave konkretnih operacij (2-7), (iii) stadij konkretnih operacij (7-11) in (iv) stadij formalnih operacij (11-15).

da otrok razume specifične vidike nekega problema, ne pa tudi problema nasploh. Za velik del otrokovega mišljenja in govora v obdobju predoperativnega mišljenja je značilen egocentrizem, zaradi česar otrok pojave v svoji okolici razume le s svojega stališča, pri čemer ne razume, da stališče ostalih ljudi ni njuno enako njegovemu. Pri sporočanju ne upošteva, kdo je njegov sogovornik, in celo ali sploh ima sogovornika.⁴⁸ Pojave v svoji okolici opisuje in razlaga glede na njihove trenutne značilnosti in ne glede na reverzibilno transformacijo, ki je razlog za trenutno stanje (ireverzibilnost mišljenja). Kot opozarja Pečjak (v Križaj Ortar in sod., 2000), je v problemski situaciji otrokova pozornost usmerjena le na eno značilnost, pri čemer zanemarja druge, morda pomembnejše značilnosti (centracija mišljenja). Prebeg-Vilke (1995, 16) pri tem poudarja, da je po Piagetovi teoriji »otrokov jezikovni razvoj omejen s spoznavnim razvojem, zato bo otrok obvladal nekatera področja jezika šele potem, ko bo dosegel določeno stopnjo kognitivnega razvoja«.

Pečjak (v Križaj Ortar in sod., 2000) pojasnjuje, da se v obdobju konkretno operativnega mišljenja v otroku začenjajo razvijati naslednje miselne operacije, ki omogočajo reševanje problemov tudi pri opismenjevanju:

- Konzervacija ali ohranitev, ki omogoča razumevanje, da se asociativna zveza med glasom in njeno pisno ustreznico ne spreminja, kljub temu da se ta pojavlja v različnih oblikah: kot velika ali mala tiskana, velika ali mala pisana črka oziroma skupina črk.
- Klasifikacija ali razvrščanje⁴⁹ ter seriacija ali razvrščanje v razrede, ki sta pomembni predvsem za razvoj sporazumevalne zmožnosti, omogočata pa tudi prve refleksije o posebnostih in značilnostih povezovanja glasov s pisnimi ustreznici. Ob slušni in vidni zaznavi besed z različnimi pisnimi ustreznici, ki ponazarjajo isti glas (npr. U, L in V za glas /u/), otroci te pisne ustreznice v besedah najprej

⁴⁸ V Piagetovi teoriji se egocentrični govor otroka odraža v treh vrstah govora, in sicer kot ponavljanje besed in zlogov brez kakršne koli družbene funkcije, kot samogovori, v katerih se otrok pogovarja sam s seboj, in kot kolektivni monologi, v katerih je druga oseba spodbuda za otrokov govor, vendar je otrok ne nujno spremlja ali razume (Prebeg-Vilke, 1995).

⁴⁹ Pečjakova (v Križaj Ortar in sod., 2000) pojasnjuje, da je razvoj sposobnosti razvrščanja hierarhično urejen. Najprej se razvije sposobnost razvrščanja po zunanjih zaznavnih značilnostih, nato funkcijsko razvrščanje (npr. žlica in krožnik, ker oboje potrebujemo pri jedi), nazadnje pa še taksonomsko razvrščanje (npr. pomaranča in hruška, ker je oboje sadje, ter pes in konj, ker sta živali).

označijo z različnimi barvami, nato besede razvrščajo in tako oblikujejo sezname besed za posamezne pisne ustreznice.

- Pojem števila, ki se razvije ob povezavi dveh logičnih sistemov, in sicer inkluzije oziroma integracije delov v celoto ter seriacije oziroma urejanja zaporedja, pojem časa, hitrosti in prostorski odnosi, kar otroku omogoča, da zapis ureja linearno in zaporedje črk ureja glede na slušno zaznavo.⁵⁰

V obdobju razvoja osnovne pismenosti se razvijajo nekatere ključne možganske strukture, ki vplivajo na pospešen razvoj sposobnosti zaznavanja ter interpretacije in skladiščenja zaznanih dražljajev (v Danesi, 1988, 70-77):

1. Primarni vizualni predel možganske skorje (primarni vizualni korteks) se razvije do te meje, da omogoča sistematično vidno zaznavanje.
2. Večajo se senzorična območja in asocijacijska območja,⁵¹ ki omogočajo sprejemanje, analiziranje in skladiščenje zaznanih dražljajev.
3. Odebeli se prečnik (lat. corpus callosum), skupek živčnih celic, ki povezuje obe možganski hemisferi. Približno dvesto milijonov povezav prenaša iz ene hemisfere v drugo štiri milijarde informacij na sekundo.
4. V levi hemisferi se razvije snop živčnih vlaken (lat. fasciculus arcuatus), ki povezuje Wernickejevo območje v levi hemisferi in Brocovo območje v desni možganski hemisferi. Povezava med njima pogojuje razvoj vseh jezikovnih zmožnosti, saj Wernickejevo območje sodeluje pri prepoznavanju govora, Brocovo območje pa vsebuje programe motorike govornih organov in pravila, s katerimi kodiramo artikulirani govor.
5. Dokončno se razvijejo asocijacijska območja, ki bodo omogočala povezavo celotne živčne mreže za sprejemanje, interpretacijo in shranjevanje dražljajev iz okolja.

⁵⁰ Težave pri urejanju črk v zaporedje so vezane na še ne dokončno razvit delovni spomin otroka in se kažejo v izpuščanju, dodajanju, zamenjavi zaporedja črk. Te napake se v prvem letu učenja branja in pisanja pojavljajo pogosto, delež napak vezanih na izpuščanje in dodajanje glasov se v drugem in tretjem letu učenja progresivno zmanjšuje, najdlje se ohranjajo napake nadomeščanja pisnih ustreznice, tako zaradi glasovnih in oblikovnih podobnosti kot napake pri pisnih ustrezniceh, kjer teh podobnosti ni (Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994).

⁵¹ Asocijacijska območja so veliki deli možganske skorje, ki nimajo ozko določenih funkcij, temveč skrbijo za integriranje informacij različnih čutov, torej gradijo celotno zaznavo sveta (Russel, 1990).

Med sposobnosti slušnega in vidnega zaznavanja, ki pomembno vplivajo na učinkovitost učenja branja in pisanja, Pečjakova (v Križaj Ortar in sod., 2000, 44-52) prišteva pozornost, zaznavno konstantnost, integriran zaznavni sistem, zaznavanje nepopolnih informacij, splošne sposobnosti in sposobnost vidnega razločevanja.

1. Pozornost se intenzivno razvija med tretjim in enajstim letom (Day, 1975 v Pečjak, 2000). Pri otroku s starostjo narašča sposobnost selektivnega poslušanja, obvladovanja kompleksnih dražljajev in sposobnost sistematičnega vidnega zaznavanja (»skeniranja«), ki je pomembno zlasti pri »prerisovanju«/»prepisovanju črk.
2. Zaznavna konstantnost se nanaša na ohranjanje velikosti/oblike predmeta v prostoru. Konstantnost velikosti se razvije med šestim in osmim letom, konstantnost oblike pa že prej, okoli četrtega leta otrokove starosti.
3. Integrirani zaznavni sistem omogoča povezovanje in usklajevanje informacij, ki jih sprejemamo in obdelujemo preko različnih prenosnikov. Intenzivno se razvija med tretjim in šestim letom.
4. Zaznavanje nepopolnih informacij, oziroma sposobnost prepoznavanja znanih stvari navkljub pomanjkljivosti prejetih informacij, je med petim in šestim letom otrokove starosti že dodobra razvita in se še povečuje s starostjo.
5. Splošne sposobnosti zaznavanja, predvsem razvoj natančnosti zaznavanja podrobnosti in ekonomičnosti v izbiranju informacij (Gibson in Levin, 1980 v Pečjak, 2000), so potrebne pri učenju branja in pisanja, vendar so raziskave pokazale, da je razlika med zaznavnimi sposobnostmi slabih in dobrih bralcev majhna, prav tako je šibka povezava med slabimi sposobnostmi zaznavanja in kasnejšo slabo osnovno pismenostjo (Wendel in Rayboul, 1989 v Pečjak, 2000).

Raziskave povezav med zaznavnimi procesi ter učenjem branja in pisanja so pokazale, da je prepoznavanje besed v največji meri vezano na glasovne procese, manj pa je pogojeno z vidnimi procesi (McBride-Chang in Kail, 2002; Vellutino in sod., 1991).

3.2 Glasovno procesiranje jezika in branje

Pri branju in pisanju se zaznavanje prepleta z drugimi psiholingvističnimi vidiki obdelave jezikovne informacije. Spretnost glasovnega procesiranja jezika tako vključuje zaznavanje, trenutni spomin, kratkoročni in dolgoročni spomin. V učenje branja in pisanja so torej vključene različne spretnosti glasovnega procesiranja, ki temeljijo na glasovni strukturi govora. Hempenstall (2000) in Magajna (1995b) govorita o treh sestavinah sposobnosti glasovnega procesiranja jezika, in sicer glasovno (fonemsko) zavedanje, glasovno rekodiranje v leksikalnem dostopu ter glasovni delovni spomin oziroma glasovno rekodiranje v delovnem spominu.

Glasovno zavedanje (fonološko zavedanje, fonemsko zavedanje) uvrščamo med metajezikovne sposobnosti glasovnega procesiranja jezika.

Z glasovnim zavedanjem so se sprva ukvarjali psihologi, ki so preučevali učence s težavami pri učenju branja in pisanja, in ugotovili, da imajo ti slabo razvite sposobnosti glasovnega procesiranja jezika. Primerjalne študije z učenci, ki pri učenju branja in pisanja niso imeli težav, pa so pokazale, da imajo ti dobro razvite sposobnosti glasovnega zavedanja.

Številne raziskave, ki so preučevale soodvisnosti med glasovnim zavedanjem ter učenjem branja in pisanja, so potrdile, da je glasovno zavedanje vzročno in vzajemno povezano z učenjem branja in pisanja, saj je značilno za dobre bralce, medtem ko je pomanjkljivo glasovno zavedanje stalno prisotno med slabimi bralci. Hempenstall (1999), Barrus Smith, Simmons in Kameenui (1995) opozarjajo, da so slabo razvite sposobnosti glasovnega procesiranja jezika razlog za številne težave pri začetnem učenju branja in pisanja, kasneje pa še pri bralnem razumevanju⁵², splošnem znanju, spominu in besednem zakladu.

⁵² Torgesen (1998) poroča o tem, da nekatere novejšje raziskave kažejo, da se pri določenem deležu otrok kljub programu razvijanja glasovnega zavedanja bralno razumevanje ne izboljša. Čeprav ob koncu programa dosegajo povprečne vrednosti pri spretnosti besednega branja, pa je pri njih razumevanje prebranega omejeno zaradi slabo razvite sporazumevalne zmožnosti.

Na podlagi zgornjih ugotovitev Vellutino (2003), Hempenstall (1999), zakonca McGuinness (1998) ter Barrus Smith in sod. (1995) zaključujejo, da so pri nekaterih otrocih težave branja in pisanja specifične bralne težave, ki izvirajo iz pomanjkljive otrokove izkušnje ali učenja, in ne pokazatelj splošnih učnih težav, ki bi se razvile zaradi kognitivnega primanjkljaja v otroku, kot izhaja iz psihometričnega in podobnih izključevalnih pristopov k obravnavi otrok s pomanjkljivo osnovno pismenostjo.

Razvite sposobnosti členjenja besed na glasove in spajanja glasov v besede so pri osnovni pismenosti temeljne metaglasovne sposobnosti. Ločevanje posameznega glasu od ostalih glasov vezane govorice je temeljno izhodišče za pisanje, glasovi so namreč tiste enote govora, ki jih preslikujemo v pisne ustreznice.

3.3 Opredelitev pojma glasovno zavedanje

Barrus Smith in sod. (1995) pojmujejo glasovno (fonološko) zavedanje kot občutljivost za glasovno strukturo jezika in zavestno sposobnost razločevanja, združevanja in upravljanja glasovnih enot različnih velikosti. Glasovno zavedanje (an. phonological awareness) je torej razumevanje različnih načinov členjenja vezane govorice na manjše dele in manipuliranja teh delov. Vezano govorico lahko členimo na več načinov, in sicer povedi na besede, besede na zloge, začetke in konce (an. onset in rime) ter na glasove. Manipuliranje z glasovi vključuje izpuščanje, dodajanje ali nadomeščanje zlogov ali glasov. Chard in Dickson (1999) pojasnjujeta, da je razvito fonološko zavedanje pogojeno s splošnim razumevanjem vseh omenjenih ravni glasovnega zavedanja.

Najvišja raven glasovnega zavedanja je fonemsko zavedanje (an. phonemic awareness), ki ga Iozzino, Campi in Paolucci Polidori (1998) opredeljujejo kot sposobnost slušne zaznave in prepoznavanja glasov, ki sestavljajo glasovno verigo, ter sposobnost manipuliranja z njimi. Chard in Dickson (1999) nadalje pojasnjujeta, da fonemsko zavedanje temelji na razumevanju, da so besede sestavljene iz posameznih glasov, in na sposobnosti manipuliranja teh glasov s členjenjem, spajanjem ali nadomeščanjem glasov znotraj besed z namenom oblikovanja novih besed.

Fonemsko zavedanje vključuje:

- prepoznavanje (identifikacijo) glasov v glasovni verigi;
- manipuliranje glasov v glasovni verigi, npr. opuščanje (redukcija), dodajanje (adicija) ali nadomeščanje (substitucija) glasov;
- členjenje (segmentacija) glasovne verige na glasove in spajanje glasov v besede.

Na pomen akustične analize posameznih glasov kot pomembne kompetence pri pisanju opozarjata Giovanardi Rossi in Malaguti (1994), ki pojasnjujeta, da mora biti otrok pri pretvarjanju govora v pisavo sposoben nedvoumno razločevati posamezne glasove od ostalih glasov v glasovni verigi in dodajata, da ta sposobnost izhaja iz celostne glasovne kompetence.

3.3.1 Glasovno zavedanje in glasovno razločevanje

Razprave o tem, ali je glasovno zavedanje metakognitivna ali specifična jezikovna sposobnost, so se pojavile ob prvih študijah glasovnega zavedanja v drugem/tujem jeziku in medkulturnih primerjalnih študijah,⁵³ in so konceptualne narave. Na primer Januzzi (1998) kot jezikoslovec pojmuje glasovno zavedanje kot zavedanje o glasovih določenega jezika, ki je kot tako pogojeno z glasovnim znanjem oziroma slušnim razločevanjem glasov tega jezika (z zaznavanjem in izgovorjavo glasov) in je torej lastno temu jeziku. Nasprotno pa psihologi, ki glasovno zavedanje pojmujejo kot občutljivost za notranjo zgradbo besede, ugotavljajo, da je glasovno zavedanje od jezika neodvisna metakognitivna sposobnost.

Ločevati moramo torej med glasovnim zavedanjem in glasovnim razločevanjem. Čeprav oba spadata v fonologijo, so številne študije pokazale, da je glasovno razločevanje kot konstrukt ločeno od glasovnega zavedanja. Campell in Bunden (1995 v Reynolds, 1998) sta ugotovila, da se glasovno zavedanje do določene meje razvije celo pri otrocih, ki so od rojstva gluhi in imajo nerazvit glasovni sistem.

⁵³ Predstavljene so v poglavju 4.

Glasovno zavedanje se torej razvija neodvisno od sposobnosti razločujočega poslušanja v drugem/tujem jeziku. Ko se glasovno zavedanje v otroku razvije, se to znanje prenaša na ostale jezike, v katerih se otrok opismenjuje. Reynolds (1998) ob tem opozarja, da ta ugotovitev ne pomeni, da so glasovni sistemi teh jezikov, vključno z glasovnim razločevanjem, nepomembni za učenje jezika ali za opismenjevanje v tem jeziku. Pomeni le, da razločujoče poslušanje del konstrukta glasovnega zavedanja in kot taka ni ključnega pomena za razvoj abecednega sistema pisave.

Vse ugotovitve s področja preučevanja glasovnega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku kažejo na to, da se ob normalnem bralnem razvoju v otroku razvijajo metaglasovne sposobnosti procesiranja jezika, ki jih otrok lahko prenaša na drugi in/ali tuji jezik. Slabše razvita sporazumevalna zmožnost v drugem in/ali tujem jeziku sicer upočasni razvoj glasovnega zavedanja v tem jeziku, vendar se je v nekaterih raziskavah pokazalo, npr. v raziskavi Durgunogluja (2002), da je merjenje glasovnega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku utemeljeno že zgodaj v obdobju učenja tega jezika, ko je govorni leksikon slabo razvit, saj gre za metakognitivno sposobnost, ki ni vezana na določen jezik. Otroci z (vsaj deloma) razvitim glasovnim zavedanjem v prvem jeziku tako dosegajo relevantne rezultate na merjenju glasovnega v drugem in/ali tujem jeziku kljub slabo razviti sporazumevalni zmožnosti v tem jeziku.⁵⁴

3.4 Ravni glasovnega zavedanja

V preteklosti so raziskovalci predvidevali, da je glasovno zavedanje enoten koncept, saj je v zgodnjih študijah glasovnega zavedanja en sam glasovni dejavnik pojasnjeval varianco pri različnih nalogah glasovnega zavedanja (Muter in Diethelm, 2001)

Iz sodobnih študij pa izhaja, da na sposobnost glasovnega zavedanja vplivata dva ali več dejavnikov, ki kažejo na različne ravni kompleksnosti glasovnih spretnosti (Yopp, 1988 v Muter in Diethelm, 2001) ali na kvalitativno različne glasovne sposobnosti (Muter in sod., 1998 v Muter in Diethelm, 2001). Muterjeva in sodelavci (1998 v Muter in Diethelm) so v

⁵⁴ Razločevanje glasov je podrobneje obravnavano v poglavjih 4.3.2.1 in 6.1.

raziskavi, ki je zajemala otroke starosti 4, 5 in 6 let, izvedli različne teste prepoznavanja in oblikovanja rime in aliteracij ter teste spajanja, identificiranja in opuščanja glasov. Ugotovili so, da varianco pri sposobnosti glasovnega zavedanja pojasnjujeta (i) dejavnik rimanja ter (ii) dejavnik glasovnega členjenja.⁵⁵ V kasnejši raziskavi (Muter in sod., 2002 v Muter in Diethelm, 2001), ki je zajemala petletne otroke, se je pokazalo, da na varianco pri nalogah glasovnega zavedanja vplivajo kar trije dejavniki, in sicer (i) dejavnik rimanja, (ii) dejavnik implicitnega členjenja (identifikacija zlogov in glasov) ter (iii) dejavnik eksplicitnega členjenja (manipuliranje z glasovi), pri čemer Cataldo in Elis (1988 v Muter in Diethelm, 2001) ločujeta med implicitnimi glasovnimi spretnostmi, ki jih razumemo kot zavedanje o glasovni sestavi besed (zavedanje o tem, da so besede sestavljene iz glasov), in eksplicitnimi glasovnimi spretnostmi, ki jih razumemo kot zavedanje o glasovih znotraj besed (zavedanje o glasovih, ki sestavljajo posamezno besedo).

Razpravo o ravneh glasovnega zavedanja lahko sklenemo z ugotovitvijo Barrus Smith, Simmons, Kameenui (1995), da je glasovno zavedanje enoten pojav, ki pa vključuje različne ravni in razsežnosti.

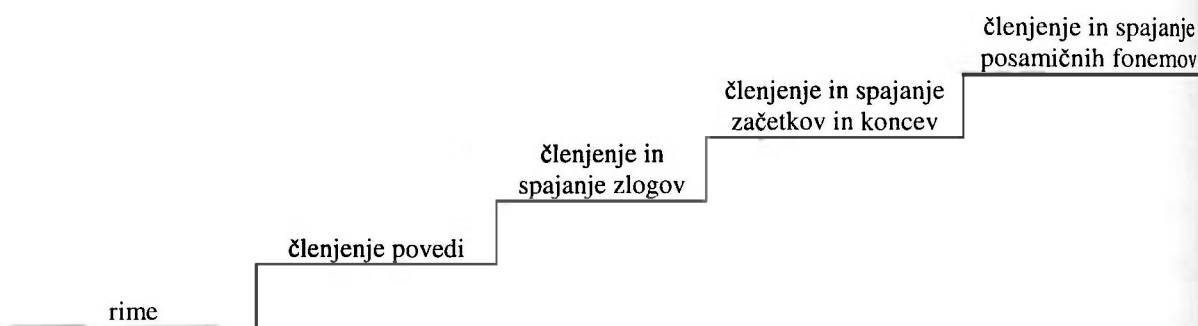
Preučevanje glasovnega zavedanja pri predšolskih otrocih in učencih prvih razredov osnovne šole je pokazalo, da se glasovno zavedanje razvija po določenih zakonitostih in v določenem zaporedju. Spretnosti glasovnega zavedanja se pri otroku razvijajo skladno z njegovo starostjo in miselnim razvojem.

Na podlagi podatkov iz raziskav sta Chard in Dickson (1999) izoblikovala kontinuum zahtevnosti ravni glasovnega zavedanja od preprostih operacij glasovnega procesiranja k zapletenejšim operacijam, na katerem si ravni glasovnega zavedanja sledijo v naslednjem zaporedju (Shema 3):

1. Rime in aliteracija: slušna zaznava rime in aliteracije v otroških pesmicah in izštevankah, prepoznavanje rime in aliteracije v otroških pesmicah in izštevankah z razločevalnim poslušanjem ter oblikovanje besed, ki se rimajo, petje in recitiranje verzov, ki se rimajo ipd.

⁵⁵ Pri tem je dejavnik glasovnega členjenja statistično značilno napovedal sposobnost branja in pisanja v prvem letu šolanja, dejavnik rimanja pa ne.

2. Členjenje povedi na besede, pri čemer otrok uzavešča dejstvo, da je vezano govorico mogoče členiti na manjše enote (besede).
3. Členjenje besed na zloge in spajanje zlogov v besede.
4. Začetki in konci (an. onset in rime): dejavnosti členjenja besed v dva dela: začetnega in končnega (ma-k ali m-ak), tvorjenja novih besed z danimi začetki in konci (npr. mama, mačka, Maja, malo, marelica oziroma tak, vlak, korak, vsak, snežak) ter spajanja začetkov in koncev v besede.
5. Členjenje, spajanje in manipuliranje z glasovi v besedi je najvišja stopnja glasovnega zavedanja, fonemsko zavedanje.



Manj zahtevne dejavnosti

Zahtevnejše dejavnosti

Shema 3: *Kontinuum zahtevnosti ravni glasovnega zavedanja (povzeto po Chard in Dickson, 1999).*

Anthony in sodelavci (2003 v Ziegler in Goswami, 2005) so v obširni raziskavi otrok, starih dve do šest let, ugotovili, da otrokov napredek pri razvoju občutljivosti za glasovne enote jezika sledi hierarhičnemu modelu, v katerem otroci večinoma obvladujejo spretnosti na ravni besede pred spretnostmi na ravni zloga, spretnosti na ravni zloga pred spretnostmi na ravni začetkov in koncev ter spretnosti na ravni začetkov in koncev pred spretnostmi na ravni glasov (fonemov).

Chard in Dickson (1999) navajata, da se pri večini otrok spretnost členjenja besed na začetke in konce ter spajanja začetkov in koncev v besede razvije v vrtcu, sposobnost členjenja besed na glasove in spajanja glasov v besede pa na prehodu iz vrtca v osnovno šolo. Ob tem pa Magajna (1995) opozarja, da otroci običajno ne razvijejo eksplicitnega glasovnega zavedanja na vseh ravneh glasovnega procesiranja jezika pred začetkom

organiziranega učenja branja in pisanja v šoli, čeprav v vrtcu dosegajo dobre rezultate na merjenjih nižjih ravni glasovnega zavedanja. Ugotovitev Magajne potrjujejo tudi izkušnje zakoncev McGuinness (1998), ki sta pri delu z odraslimi analfabeti ugotovila, da imajo ti slabo razvite sposobnosti glasovnega zavedanja, ki se bistveno izboljšajo v času programa učenja branja in pisanja in/ali neposrednega razvijanja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika.

3.5 Raziskovanje glasovnega zavedanja

Izraz glasovno zavedanje se je začel pojavljati v 70-ih letih prejšnjega stoletja v okviru raziskav, ki so preučevale povezave med delnimi spretnostmi branja in pisanja ter učenjem branja in pisanja oziroma osnovno pismenostjo (korelacijske študije). Rezultati teh raziskav so pokazali, da je razvoj osnovne pismenosti v najtesnejši povezavi z razvito sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika (glasovno zavedanje). Korelacijske študije so bile prve študije na področju preučevanja glasovnega zavedanja. Presenetljivi rezultati, ki so jih dosegale prve raziskave, so bili povod, da je v zadnjih tridesetih letih na področju raziskovanja branja pridobilo največ pozornosti prav preučevanje sposobnosti metaglasovnega procesiranja jezika. Številni raziskovalci, npr. Torgesen (1998), Bryant in Goswami (1987 v Reynolds, 1998) ter drugi, so menja, da je odkritje tesne soodvisnosti med otrokovim glasovnim zavedanjem in njegovim napredkom pri učenju branja in pisanja eden največjih uspehov sodobne psihologije.

Ob odkritju, da so bralne težave pogosto specifične težave in ne splošne učne težave, ki bi izvirale iz otrokovega kognitivnega primanjkljaja, so bili na podlagi rezultatov korelacijskih študij izdelani instrumenti za prepoznavanje specifičnega primanjkljaja pri otrocih in odraslih, ki imajo težave pri začetnem opismenjevanju ali osnovni pismenosti. Ob izjemnih rezultatih prvih raziskav glasovnega zavedanja so se kasneje pojavile še prediktivne študije, namenjene zgodnjemu odkrivanju učencev s kasnejšimi specifičnimi težavami pri začetnem opismenjevanju in bralni pismenosti, in eksperimentalne študije, ki so se ukvarjale s spremljavo napredka učencev, ki so bili deležni programa razvijanja glasovnega zavedanja.

3.5.1 Korelacijske študije

Vlogo glasovnega zavedanja pri učenju branja in pisanja Chard in Dickson (1999) opredeljujeta kot kognitivni substrat tega procesa. Najpogostejša ovira pri začetnem opismenjevanju je prav nezmožnost glasovnega procesiranja jezika, kar velja tako za učence z učnimi težavami (Gorrie in Parkinson, 1995; Alexander in sod., 1991) kot za tiste brez njih.

Z glasovnim zavedanjem v povezavi z branjem in pisanjem so se sprva ukvarjali psihologi in drugi strokovnjaki, ki so preučevali učence z različnimi težavami in motnjami pri branju in pisanju. Ugotovili so, da imajo slabi bralci slabo razvite sposobnosti metaglasovnega procesiranja jezika, kasnejše primerjalne študije z dobrimi bralci in otroci, ki pri učenju branja in pisanja niso imeli izrazitih težav, pa so pokazale, da imajo ti dobro razvite sposobnosti glasovnega zavedanja.

Z merjenjem glasovnega zavedanja pri otrocih in odraslih, ki imajo težave pri učenju branja in pisanja ter bralni pismenosti, skušamo odkriti specifična področja primanjkljaja v njihovem bralnem razvoju. Rezultati merjenja glasovnega zavedanja pogosto pokažejo, da imajo ti ljudje pomanjkljivo razvite jezikovne sposobnosti (npr. raziskava Vellutino in sod., 1991)⁵⁶, predvsem sposobnosti metaglasovnega procesiranja jezika. Na ponovnem merjenju, ki ga terapevt opravi po opravljenem programu glasovnega zavedanja, pa dosega dobre rezultate, sčasoma se bistveno izboljša tudi raven njihove bralne pismenosti. Na podlagi teh ugotovitev Vellutino (2003), Barrus Smith, Simmons in Kameenui (1995) ter številni drugi zaključujejo, da so te težave specifične bralne težave, ki izvirajo iz pomanjkljive otrokove izkušnje ali učenja, in ne prave motnje branja in pisanja ali pokazatelj splošnih učnih težav, ki bi se razvile zaradi otrokovega zaostanka v miselnem razvoju.

⁵⁶ V raziskavi, ki so jo Vellutino in sodelavci opravili na vzorcu 43 mlajših otrok (drugi in tretji razred) in 73 starejših otrok (šesti in sedmi razred) z različnimi rezultati pri učenju branja, so uporabili baterijo različnih psihometričnih in eksperimentalnih testov, s katerimi so merili vizualne, jezikovne in druge kognitivne sposobnosti ter splošno znanje, specifične spretnosti, za katere domnevamo, da so pomembni dejavniki pri razvijanju delnih spretnosti branja (npr. razčlenjujoče sposobnosti in povezovanje glasov s pisnimi ustreznici kot ključna dejavnika za razvoj hitrega prepoznavanja besed). Ugotovili so, da so pri začetnih bralcih najpomembnejše sposobnosti jezikovne sposobnosti, in sicer glasovno ter semantično osnovane sposobnosti, manj pa slovnično osnovane sposobnosti. Najšibkejša pa je povezava s sposobnostjo vidnega zaznavanja in splošnimi učnimi sposobnostmi (Vellutino in sod., 1991).

Otrok začne razvijati svoje bralne strategije s pomočjo informacij, ki jih dobiva iz okolja. Hempenstall (1999) ter Giovanardi Rossi in Malaguti (1994) opozarjajo, da ob nerazvitih, napačno razvitih ali nepopolno razvitih sposobnostih začne otrok oblikovati sisteme kodiranja in dekodiranja govora in pisave, za katere se sčasoma izkaže, da so neučinkoviti. McGuinness in McGuinness (1998) poročata o raznovrstnih težavah pri začetnem opismenjevanju in bralni pismenosti, ki izvirajo iz neustrezno razvitih bralnih strategij.⁵⁷

Pri otrocih z visokim vizualnim spominom je najpogostejša težava branje besed »na pamet« in ugibanje besed glede na prvo črko ter dolžino besede.⁵⁸ K razvoju te neučinkovite strategije pripomore tudi globalna metoda opismenjevanja⁵⁹, osnovana na domnevi, da otroci vse, kar jih obdaja, torej tudi besede, sprejemajo celostno in ne analitično.

Zaradi pomanjkljivega glasovnega zavedanja otroci predvsem v težjih in redkeje rabljenih besedah (i) le te členijo na črke in ne na pisne ustreznice glasov⁶⁰, (ii) jih členijo na imena za črke in ne na pisne ustreznice glasov, (iii) pri členjenju besed, ki vsebujejo sestavljene

⁵⁷ Zakonca McGuinness (1998) poročata o tem, da se pri bralcih iz angleško govorečih držav pojavljajo številne neučinkovite bralne strategije, ki izhajajo iz programov opismenjevanja po sintetični metodi (an. *phonics*), programu otroške književnosti in že omenjeni globalni metodi. Najpogostejše neustrezne strategije, ki se ob tem pojavljajo, se kažejo v tem, da otroci pri členjenju ne ločujejo soglasniških sklopov, dodajajo soglasnike drugim soglasnikom in s tem tvorijo soglasniške sklope v besedah, ki jih sicer ne vsebujejo (npr. *frog* namesto *fog*) ter pri branju besed ustvarjajo besedne družine (npr. namesto *not*, *red*, *box*, *look*, *do*, *big* berejo *not*, *rot*, *bot*, *lot*, *dot*, *bot* in s tem ustvarijo besedno družino "ot").

⁵⁸ McGuinness in McGuinness (1998) pojasnjujeta, da si v prvem obdobju bralnega razvoja otroci z visokim vizualnim spominom besede zapomnijo kot podobe. Pri branju podobnih besed zato preprosto ugibajo, za katero besedo gre (npr. *horse* in *house*).

Ugibanje besede v začetnem obdobju bralnega razvoja otroka je normalen pojav. Otrok vzpostavi asociacijo med vidnim dražljajem in ustnim odgovorom, ne da bi pred tem besedo vidno ali slušno analiziral (mehanska asociacija). Besede se torej uči na pamet oziroma ugiba, za katero besedo gre, na podlagi posamezne informacije (lingvistično ugibanje po Maršu v Magajna, 1995a) ali niza informacij oziroma značilnosti besede (ugibanje s pomočjo diskriminacijske mreže, prav tam) ter sobesedila (besednega ali nebesednega), v katerem se beseda nahaja.

⁵⁹ Pri otrocih s težavami pri učenju branja in pisanja, ki so se opismenjevali po globalni metodi, je Biemiller (1970 v Magajna, 1995a) opazil tri faze v razvoju ugibanja: (1) otrok ugiba le na podlagi konteksta (prebere npr. *bratca* namesto *deček*), (2) otrok se ne odziva, ne želi ugibati in (3) otrok pri ugibanju uporablja tako grafemske kot kontekstualne omejitve, njegov odziv je (vsaj delno) usklajen tako z grafemskimi znaki kot s kontekstom (npr. prebere *pet* namesto *pek*).

⁶⁰ V angleščini imajo posamezni glasovi sestavljene pisne ustreznice glasov, npr. *sh* v besedi *shop*. Če otrok besedo *shop* členi s-h-o-p, jo pri spajanju prebere /shop/ in ne /ʃɒp/. V slovenščini teh težav ni. Slovenci namreč pišemo v posebni različici latinice, gajici, v kateri enemu glasu odgovarja ena črka (Križaj-Ortar, 2000).

pisne ustreznice, le te poenostavijo in torej izpuščajo črke⁶¹ ter (iv) premetavajo zloge in črke ter jih zamenjujejo tako, da iz izvorne besede tvorijo novo polnopomensko enoto (premetanko)⁶².

Preučevanje dejavnikov začetnega branja ter učenja branja in pisanja je pokazalo, da je osnovna pismenost najtesneje povezana z glasovnimi spretnostmi otroka in njegovim besednim zakladom. Razlike med bralci so večidel vezane na glasovne procese (glasovno osnovane sposobnosti) in semantično osnovane sposobnosti, v manjši meri pa na vidne procese in splošno znanje otroka (McBride-Chang in Kail, 2002; Vellutino in sod., 1991) ali njegov inteligenčni količnik (Torgesen, 1998).⁶³

3.5.2 Prediktivne študije

O pomenu zgodnjega odkrivanja otrok s specifičnimi težavami v razvoju metaglasovnih sposobnosti pišejo številni raziskovalci, npr. Torgesen (1998), ki so mnenja, da le pravočasno odkrivanje rizičnih otrok omogoča, da s primernim programom razvijanja glasovnega zavedanja ta primanjkljaj pri večini otrok odpravimo in torej preprečimo pojavljanje težav pri kasnejšem učenju branja in pisanja.

Na podlagi rezultatov preučevanja glasovnega zavedanja, ki kažejo na to, da ima razvijanje glasovnega zavedanja v vrtcu pomembno vlogo pri razvoju bralnih spretnosti in sposobnosti v šoli, so številne prediktivne študije prve meritve opravile na začetku zadnjega leta v vrtcu (npr. Torgesen, 1998; Iozzino in sod., 1998; Scanlon in Vellutino, 1987).

Rezultati teh študij so zanesljivi predvsem pri določanju otrok, ki kasneje nimajo težav pri branju in pisanju. V longitudinalni študiji, ki sta jo opravila Scanlon in Vellutino (1987), se

⁶¹ Npr. besedo *night* členijo n-i-g-t (McGuinness in McGuinness, 1998).

⁶² Npr. dvanajstletna Darcy je besedo *multiply* prebrala tako, da jo je najprej zlogovala *mul-it-fly* in jo nato združila v *mull-et fly*. Podobno strategijo je uporabil tudi šestletni Josh. Besedo *oxen* je premetal, jo priredil in spremenil v *on next*, besedo *earn* pa v *end red* (v McGuinness in McGuinness, 1998, 25-27).

⁶³ V longitudinalni raziskavi, ki sta jo opravila Wagner in Torgesen (1987), sta ugotovila, da so delne korelacije z inteligenčnim količnikom ostajale nespremenjene v času, in na podlagi tega podatka zaključila, da so sposobnosti glasovnega zavedanja skupne vsem nalogam glasovnega procesiranja, neodvisno od otrokovih splošnih kognitivnih sposobnosti.

je kar 85 % otrok, ki so dosegali dobre rezultate glasovnega zavedanja na prvem merjenju, brez težav učilo brati in pisati. Iozzino in sod. (1998) so opravili podobno študijo in dosegli podobne rezultate. Prediktivni indeksi podtestov so se gibali med 0.77 in 0.97.

Iozzino in sod. (1998) ter Scanlon in Vellutino (1987) opozarjajo na nezanesljivost merjenja glasovnega zavedanja v vrtcih pri določanju otrok, ki naj bi kasneje imeli težave pri začetnem opismenjevanju. Ugotavljajo namreč, da ima težave pri učenju branja in pisanja približno le polovica otrok, ki dosegajo slabše rezultate na merjenju glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju.

Tudi Torgesen je mnenja, da so raziskovalne sposobnosti predvidevanja o tem, kateri otroci bodo imeli resne težave pri branju, še daleč od popolnosti. Vse omenjene prediktivne študije, ki so prva merjenja opravile v vrtcu, poročajo o visokih deležih dveh vrst napake, in sicer pri napovedi nepravilnih slabih bralcev (an. false positive errors, it. falsi positivi) ter pri napovedi nepravilnih dobrih bralcev (an. false negative errors, it. falsi negativi).

V raziskavah Torgesna (1998), Iozzina in sod. (1998) ter Scanlona in Vellutina (1987) se je delež nepravilnih slabih bralcev gibal med 20 % in 60 %, v povprečju torej 45 %. To pomeni, da skoraj polovica otrok, ki jih v vrtcu identificiramo kot rizične, ob koncu prvega razreda osnovne šole nima resnejših težav pri začetnem branju. Delež nepravilnih dobrih bralcev pa se je gibal med 10 % in 50 %. Sedanji postopki merjenja glasovnega zavedanja v vrtcih torej ne odkrijejo približno petine otrok, za katere se kasneje izkaže, da imajo težave pri začetnem opismenjevanju in bralni pismenosti.

Raziskave, ki jih je opravil Torgesen s sodelavci (1998), so pokazale, da je razmeroma visok delež napake vezan na dva vzroka. Prvič, pomanjkljivo glasovno zavedanje je dejavnik, povezan s težavami pri zgodnjem besednem branju tako pri otrocih z nizkim inteligenčnim kvocientom in slabo razvito sporazumevalno sposobnostjo kot pri otrocih s povprečnim inteligenčnim količnikom.⁶⁴ In čeprav oboji zadovoljivo razvijejo spretnost bralnega razumevanja, je pri otrocih s slabšimi kognitivnimi sposobnostmi razumevanje

⁶⁴ Tudi v raziskavi, ki so jo opravili Vellutino in sod. (1991), se je pokazalo, da ni soodvisnosti med težavami pri začetnem branju in pisanju, glasovno osnovanimi spretnostmi in splošnimi učnimi sposobnostmi otrok.

prebranega omejeno zaradi njihove slabe splošne sporazumevalne sposobnosti. Drugič, izkazalo se je, da se zanesljivost viša sorazmerno s časom trajanja pouka. Rezultati prediktivnih študij, ki so merile glasovno zavedanje na začetku prvega razreda, so bili veliko zanesljivejši od rezultatov raziskav, opravljenih v vrtcih.

Tako so rezultati raziskave, ki so jo pravili Tressoldi in sod. (1993 v Iozzino in sod., 1998), pokazali visoko soodvisnost med glasovnim zavedanjem otrok ob vstopu v šolo (6 let) in njihovimi rezultati pri začetnem opismenjevanju, predvsem pisanju. Delež odkritih otrok s kasnejšimi težavami pri branju in pisanju je bil višji od 85 % in je ostajal nespremenjen tudi po končanem prvem razredu.

Številni otroci dosegajo slabše rezultate na merjenju glasovnega zavedanja na začetku zadnjega leta vrtca predvsem zaradi neenakih možnosti razvijanja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika. Torgesen (1998) ugotavlja, da se razlike med njimi in otroci, ki so na merjenju glasovnega zavedanja dosegli dobre rezultate, sčasoma zabrišejo, če so v vrtcu deležni programa razvijanja predbralnih spretnosti in sposobnosti. Tudi Scanlon in Vellutino (1987) domnevata, da je nezanesljiva prediktivna veljavnost merjenja, ki sta jo opravila v vrtcu, pogojena z vsebino učnega programa v vrtcih. Otroci, ki so na merjenju glasovnega zavedanja dosegali slabše rezultate, kasneje pa niso imeli večjih težav pri branju in pisanju v prvem razredu, so obiskovali vrtce, ki so izvajali dejavnosti, s katerimi so posredno ali neposredno vplivali na razvoj metaglasovnih sposobnosti otrok.

Novejša preučevanja soodvisnosti med glasovnim zavedanjem in začetnim opismenjevanjem kažejo tudi, da se razvoj glasovnega zavedanja ne konča ob vstopu v šolo oziroma na začetku organiziranega učenja branja in pisanja v šoli. Barrus Smith in sod. (1995) ter Chard in Dickson (1995) poudarjajo, da sta glasovno zavedanje in začetno opismenjevanje vzajemno in vzročno povezana. Torej razvijanje sposobnosti metaglasovnega procesiranja jezika v predbralnem in predpisalnem obdobju vpliva na lažje in učinkovitejše učenje branja in pisanja, in obratno, začetno opismenjevanje, ki temelji na stalni sistematični vidni in slušni zaznavi, vpliva na nadaljnji razvoj glasovnega zavedanja. Otroci, ki imajo slabše razvito glasovno zavedanje v predbralnem in predpisalnem obdobju, kasneje pa dosegajo dobre rezultate na testih branja in pisanja, tako ob ustreznih

postopkih začetnega opismenjevanja najkasneje v prvem letu šolanja nadomestijo zaostanek za vrstniki, ki so na merjenju glasovnega zavedanja dosegli dobre rezultate.

Torgesen (1998) meni, da večjo zanesljivost prediktivnih študij zagotavljata predvsem dva dejavnika merjenja. Prvič, prvo merjenje glasovnega zavedanja naj se opravi potem, ko so bili otroci že deležni vsaj dela programa razvijanja glasovnega zavedanja, torej ne pred drugim polletjem zadnjega leta vrtca. Drugič, zanesljivost merjenja je odvisna tudi od izbire merskega instrumenta. Največjo zanesljivost sicer dosežemo z baterijami testov, ki merijo raznovrstne spretnosti, sposobnosti in znanja, vendar je izbira manjšega števila testov običajno varčnejša in lažja za izvedbo merjenja. Ob izbiri pravih testov pa tudi razlika v zanesljivosti ni tako visoka, da bi upravičila uporabo obsežnih baterij testov.

Kot najučinkovitejši instrumenti za napovedovanje otrokovih sposobnosti razvijanja bralnih spretnosti v prihodnosti so se izkazali testi hitrega poimenovanja barv, predmetov, števil ali črk (Torgesen in sod., 1997; Cornoldi in sod., 1992; Wolf, 1991) in testi členjenja vezane govorice (McGuinness in McGuinness, 1998; Nation in Hulme, 1997; Yopp-Singer, 1995; Torgesen in Bryant, 1993; Cornoldi in sod., 1992; Vellutino in Scanlon, 1987). Dobro prediktivno veljavnost imajo tudi testi opuščanja glasov (Muter in sod., 2002 v Muter in Diethelm, 2001; Bruce Phoneme Deletion Test, 1964 v Chard in Dickson, 1999).

Wolf, Bally in Morris (1986 v Magajna, 1995) poročajo o razvojnih spremembah pri sposobnosti hitrega avtomatiziranega poimenovanja. Ugotovili so, da so v vrtcu bralne sposobnosti v testni soodvisnosti s hitrim poimenovanjem črk, števil, predmetov in barv. V šoli pa so bili prediktorji začetnega branja le hitro poimenovanje črk in števil, torej dejanska grafološka spodbuda (dražljaj).

Torgesen in sod. (1997), Cornoldi in sod. (1992) ter Wolf (1991) pojasnjujejo korelacijo med hitrostjo poimenovanja črk, števil in drugih znanih dražljajev ter sposobnostjo branja oziroma bralnim razvojem s tem, da naj bi naloge poimenovanja merile otrokove sposobnosti avtomatičnega izvajanja procesov, ki so specifični za branje. Pokazala naj bi na stopnjo avtomatizma, s katero otrok dostopa do informacij (med drugim asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici) v dolgoročnem spominu. Nekatere sodobne

raziskave (Kail in sod., 1999) pa so pokazale, da ima test hitrega poimenovanja prediktivno veljavnost, vendar le pri napovedovanju otrok s kasnejšimi težavami pri branju in pisanju. Te raziskave namreč dokazujejo, da hitrost poimenovanja ni vzročno in vzajemno povezana z bralnimi sposobnostmi. Urjenje v hitrem poimenovanju tako ne izboljša branja, in nasprotno, učenje branja in pisanja ne vpliva na izboljšanje hitrosti poimenovanja. Kot kaže, so težave pri hitrosti poimenovanja bolj sistemske težave, vezane na hitrost izvajanja različnih kognitivnih procesov, kot specifične težave, vezane na otrokov bralni razvoj.

O sodobnih prediktivnih študijah Torgesen (1998) piše, da se še vedno ukvarjajo z izpopolnjevanjem instrumentov za merjenje glasovnega zavedanja in preučevanjem okoliščin in dejavnikov, ki vplivajo na vrednost prediktivnih indeksov. Prizadevajo si za oblikovanje postopka merjenja, ki bi zagotavljal natančno odkrivanje otrok s potencialnimi težavami pri branju in pisanju že zgodaj v razvoju bralne pismenosti.

3.5.3 Eksperimentalne študije

Razvijanje glasovnega zavedanja se pri otroku običajno začne s prepoznavanjem in oblikovanjem rime in aliteracije. Na pomen stika s pisnim jezikom za razvoj glasovnega zavedanja opozarjata Chard in Dickson (1999), ki sta ugotovila, da se pri otrocih, ki jim starši in učitelji pogosto berejo iz knjig osnovanih na rimi in aliteraciji, ta proces začne že zgodaj v njihovem jezikovnem razvoju. Pri tem pa opozarjata, da se z odraščanjem ta osnovna raven glasovnega zavedanja vedno ne razvije v bolj izpopolnjeno glasovno zavedanje.⁶⁵

Eksperimentalne študije preučujejo učinkovitost programov razvijanja glasovnega zavedanja na razvoj metaglasovnih sposobnosti otroka. Številne raziskave so pokazale, da ima skrbno načrtovano poučevanje glasovnega zavedanja pomemben vpliv na razvoj sposobnosti metaglasovnega procesiranja večine otrok (Donelson in Graney, 2000; McGuinness in McGuinness, 1998; Torgesen, 1998; Gorrie in Parkinson, 1995; Ball in Blachman, 1991; Scanlon in Vellutino, 1987), pri otrocih s težavami pri začetnem razvoju

⁶⁵ Po podatkih Donalsonove in Granejeve (2000) se v ZDA glasovno zavedanje ne razvije pred vstopom v šolo kar pri treh četrтинah otrok družin srednjega sloja, ki v predšolskem obdobju niso bili vključeni v program glasovnega zavedanja.

bralne pismenosti pa je to celo ključnega pomena. S pomočjo programov glasovnega zavedanja tako najbolj napredujejo otroci, ki na merjenju glasovnega zavedanja pred izvedbo programa dosegajo slabše rezultate (npr. raziskave Hempenstall, 1999; Torgesen, 1998; Barker in Torgesen, 1995; Scanlon in Vellutino, 1987).

Po podatkih Torgesena (1998) so eksperimentalne raziskave v vrtcih pokazale, da je razvijanje glasovnega zavedanja najučinkovitejše v obdobju med zadnjim letom vrtca in prvim razredom. Tako so v raziskavi Donalsonove in Graneyeve (2000) na merjenju glasovnega zavedanja ob zaključku enoletnega eksperimentalnega programa otroci, ki so bili deležni programa glasovnega zavedanja, dosegali kar 85 % boljše rezultate kot otroci v kontrolni skupini. Analiza kovariance po skupinah vrtcev je pokazala, da so najboljše rezultate dosegali učenci vključeni v najboljše program glasovnega zavedanja.

Rezultati empiričnega preučevanja učinkovitosti programov glasovnega zavedanja so pogojeni tudi z vsebino samega programa. Scanlon in Vellutino (1987) sta ugotovila, da je razvoj bralne pismenosti pri otrocih z boljšim glasovnim zavedanjem tesno povezan z dejavnostmi skupnega branja, v katerih učitelj bere (knjigo) in obenem usmerja pozornost učencev v natisnjeno besedilo. Nasprotno pa pri otrocih s slabšim glasovnim zavedanjem te soodvisnosti niso odkrili. Alexander in sod. (1991) opozarjajo, da morajo biti programi glasovnega zavedanja za učence s težavami eksplicitnejši in intenzivnejši kot splošni programi, ko so opisani v raziskovalnih virih, če naj ima razvijanje glasovnega zavedanja stvarne učinke tudi na glasovno zavedanje otrok s težavami pri branju. Scanlon in Vellutino (1987) pojasnjujeta, da so potrebe po razvijanju glasovnega zavedanja učencev s težavami drugačne kot potrebe učencev brez težav.

Scanlon in Vellutino (1987) prepoznavata tri področja, na katerih je za otroke s težavami pri začetnem opismenjevanju značilno, da se ločujejo od otrok, ki se pri učenju branja normalno razvijajo, in sicer glede na (a) občutljivost za glasovno strukturo govora (glasovno zavedanje), (b) sposobnost besednega spomina (slušni kratkoročni spomin, ki se kaže kot težava pri ponavljanju števil, besed, povedi) in (c) sposobnost priklica besed (hitrost leksikalnega dostopa, ki se kaže v obliki težav pri poimenovanju barv, črk, predmetov).

Chard in Dickson (1999) menita, da bi moralo biti razvijanje glasovnega zavedanja dvostopenjsko, pri čemer je prva stopnja razvijanja glasovnega zavedanja namenjena vsem otrokom v začetnih fazah opismenjevanja za lažje in učinkovitejše učenje branja in pisanja. Druga stopnja programa glasovnega zavedanja pa bi morala vključevati intenzivno učenje členjenja besed na glasove in spajanja glasov v besede, s čimer bi se izboljšalo glasovno zavedanje tudi pri učencih s težavami pri začetnem opismenjevanju oziroma bralni pismenosti.

Vendar pa v vseh dosedanjih študijah poročajo o precejšnjem deležu otrok z najhujšimi primanjkljaji v glasovnem zavedanju, ki ne napredujejo kljub programu razvijanja metaglasovne sposobnosti procesiranja jezika. Torgesen (1998) navaja, da se delež takih otrok giblje med 5 % in 7 %. V raziskavi, ki so jo opravili Torgesen, Wagner in Rashotte (1994 v Chard in Dickson, 1999), je po končanem osemtedenskem programu razvijanja glasovnega zavedanja večina učencev izjemno napredovala, vendar pa kar 30% učencev s težavami ni doseglo nikakršnega izmerljivega napredka. Ti učenci so dosegli podobne rezultate tudi po končanem dodatnem dvanajsttedenskem intenzivnem programu spajanja in členjenja. Na ponovljenem testiranju ob koncu programa je imela kar tretjina otrok slabe rezultate pri členjenju, 10 % otrok pa je izjemno slabo napredovalo pri spajanju.

Delež otrok s primanjkljajem v bralnem razvoju, ki kljub programu glasovnega zavedanja ne napredujejo, se je pred leti gibal med 30 % in 60 %, danes se giblje med 5 % in 7 %. Kljub spoznanju, da so se programi glasovnega zavedanja do danes izjemno izpopolnili, Torgesen (1998) poroča, da je pozornost raziskovalcev usmerjena v tisto skupino slabih bralcev, za katere še niso našli prave rešitve.

3.5.4 Primerjalne medkulturne študije glasovnega zavedanja

V vseh jezikih, v katerih so bile do sedaj opravljene korelacijske študije glasovnega zavedanja in razvoja osnovne pismenosti, se je pokazalo, da so dobro razvite sposobnosti glasovnega procesiranja jezika značilne za dobre bralce, medtem ko so za slabe bralce značilne slabo razvite sposobnosti glasovnega zavedanja. Podobno velja tudi za prediktivne študije, ki kažejo, da je glasovno zavedanje močan prediktor učenja branja in

pisanja v vseh jezikih, kar je po mnenju Durgunogluja (2002) pomembno predvsem pri jezikih z nižjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici.

3.5.4.1 Razvoj glasovnega zavedanja v različnih jezikih

V razvoju glasovnega zavedanja v preučevanih jezikih se kažejo podobnosti, ne glede na razlike v glasovni strukturi teh jezikov. Pri otrocih, ki sledijo normalnemu razvoju, je v večini jezikov v predšolskem obdobju dobro razvito zavedanje na ravni rime, zlogovno zavedanje ter zavedanje na ravni začetkov in koncev, medtem ko se fonemsko zavedanje razvije v šoli oziroma v času organiziranega učenja branja in pisanja, ne glede na starost, v kateri se otroci opismenjujejo.

Spoznanja razvojnih študij med jeziki torej kažejo na visoko stopnjo ujemanja glede zaporedja v razvoju glasovnega zavedanja pri otrocih. Tako iz podatkov različnih raziskav merjenja štetja zlogov in glasov pri predšolskih otrocih in pri prvošolcih (Tabela 1), ki sta jih zbrala Ziegler in Goswami (2005), izhaja, da je pred organiziranim učenjem branja in pisanja v vseh jezikih zlogovno zavedanje veliko bolj razvito kot fonemsko zavedanje, pri čemer pa se kažejo razlike v dinamiki razvoja glasovnega zavedanja kot celote.

Jezik	Študija	Vrtec		Prvi razred	
		Zlog	Glas	Zlog	Glas
Turščina	Durgunoglu in Oney (1999)	94	67	98	94
Italijanščina	Cossu in sod. (1988)	80	27	100	90
Grščina	Harris in Giannouli (1999)	85	0	100	100
Francoščina	Demont in Gombert (1996)	69	2	77	61
Angleščina	Liberman in sod. (1974)	48	17	90	70

Tabela 1: Podatki (% pravih odgovorov) merjenja štetja zlogov in glasov predšolskih otrok in prvošolcev v različnih jezikih (po Ziegler in Goswami, 2005).

Kljub pomanjkljivim podatkom o sporazumevalni zmožnosti v raziskavo zajetih otrok in podatkom o programih predšolske vzgoje, ki so jih ti obiskovali, avtorja domnevata, da razlike v razvoju glasovnega zavedanja, ki so se pokazale pri posameznih jezikih, ne izhajajo iz neizenačenih značilnosti v raziskavo vključenih otrok, temveč iz razlik v značilnostih govora teh jezikov, in sicer tako glasovne strukture besed kot prozodije.

Na primer iz Tabele 1 je razvidno, da turško govoreči otroci bistveno odstopajo od ostalih otrok pri fonemskem zavedanju na predšolski stopnji. Avtor študije glasovnega zavedanja turško govorečih otrok, Durgunoglu (2002), tako odstopanje pojasnjuje z značilnostmi govorne turščine, ki otroke usmerja v opazovanje fonemskih menjav in s tem v fonemsko zavedanje, še preden se ti začnejo opismenjevati v šoli. Tako se pri turških otrocih fonemsko zavedanje tipično razvije najkasneje v petem mesecu organiziranega učenja branja in pisanja, ne glede na metodo začetnega opismenjevanja v turških šolah, po kateri se otroci učijo branja z učenjem "prebranih" stavkov na pamet (Durgunoglu in Oney, 2002 v Ziegler in Goswami, 2005).

Cossu in Tola (1988 v Magajna, 1995a) sta primerjala razvitost sposobnosti členjenja pri italijanskih in ameriških otrocih. Rezultati njune študije so pokazali, da je za obe skupini značilen enak vzorec izvajanja: sposobnost členjenja na zloge je bila v obeh skupinah višja kot sposobnost členjenja na glasove, pri čemer pa so italijanski otroci pri zlogovanju dosegali boljši rezultat kot njihovi ameriški vrstniki.

Podobno spoznanje je razvidno tudi iz Tabele 1, ki kaže na to, da turški, grški in italijanski otroci dosegajo višje ravni zlogovnega zavedanja kot francoski in angleški otroci, tako v predšolskem obdobju kot v prvem razredu. Te razlike izhajajo iz razlik v zlogovni strukturi omenjenih jezikov. Za turščino, grščino in italijanščino je značilna preprosta zlogovna struktura, pri čemer je značilni zlog soglasnik-samoglasnik [KV] (Canepari, 1979), ostale zloge pa sestavljajo samoglasnik-soglasnik [VK], samoglasnik [V] ter KV-soglasnik [K]. Boljša sposobnost zlogovanja je pogojena tudi z relativno majhnim številom samoglasnikov v teh jezikih. Nasprotno pa imata angleščina in francoščina precej kompleksno zlogovno strukturo, s številnimi soglasniškimi sklopi in večjim številom samoglasnikov, zaradi česar se v predšolskem obdobju pri angleško in francosko govorečih otrocih slabše razvije zlogovno zavedanje (Ziegler in Goswami, 2005).

Kljub nekaterim raziskavam, ki nasprotujejo hierarhičnemu modelu razvoja glasovnega zavedanja⁶⁶, so vse dosedanje študije razvoja glasovnega zavedanja, opravljene na

⁶⁶ Nekateri raziskave skušajo pokazati na nezanesljivost merjenja glasovnega zavedanja zaradi neizenačenosti testov v predšolskem in šolskem obdobju (Morais in sod., 1987), druge raziskave pa

evropskih jezikih, pokazale na razvojno progresivnost v glasovnem obvladovanju v smeri od večjih proti manjšim glasovnim enotam. Bralec začetnik v glasovni verigi ločuje le med največjimi glasovnimi enotami, t.j. prepozna besede, besedne zveze in povedi, medtem ko se sposobnost ločevanja glasovne verige na glasove razvije šele ob (organiziranem) učenju branja in pisanja.

Ziegler in Goswamijeva (2005) opozarjata, da je pri merjenju glasovnega zavedanja nujno upoštevati dejstvo, da otrok glasovno enoto zazna ali prepozna veliko prej, kot je zmožen manipulirati z njo. Pri majhnih otrocih se zato poleg testov manipuliranja z zlogi ter začetki in konci pogosto izvede merjenje prepoznavanja (identifikacije) teh glasovnih enot.

Čprav populacija slovensko govorečih otrok ni bila zajeta v raziskavo, lahko ob poznavanju značilnosti slovenskega govorenega jezika, predvsem glasovne strukture besed in prozodije, predvidevamo, da bi razvoj glasovnega zavedanja pri slovensko govorečih otrocih sledil vzorcu razvoja glasovnega zavedanja otrok, zajetih v raziskavo Zieglerja in Goswamijeve (2005) in bi naši otroci dosegali podobne rezultate kot otroci v njuni raziskavi.

Razlike v razvoju glasovnega zavedanja temeljijo na razlikah v glasovnih značilnostih posameznih jezikov. V stiku z govorenim jezikom se v otroku začenjajo razvijati metajezikovne sposobnosti procesiranja jezika. Otrok ločuje med besedami s podobno glasovno sestavo in popolnoma različnim pomenom (npr. *kit* in *kip*),⁶⁷ s čimer začenja

pokazale, da progresivni hierarhični razvoj glasovnega zavedanja ne drži (v angleščini Duncan in sod., 1997; Hulme, 2002; Seymour in sod., 1999; Seymour in Evans, 1994; v nizozemščini Geudens in Sandra, 2003). Pomislek o nezanesljivosti je bil ovržen s pomočjo izenačenih testov v različnih starostih, izvedenih v longitudinalnih študijah (Goswami in East, 2000), analize ostalih raziskav pa so pokazale, da so otroci dosegali slabše rezultate na merjenjih koncev kot na merjenju prepoznavanja začetnega glasu iz objektivnih razlogov: prepoznavanje začetnega glasu je del programa začetnega opismenjevanja, ne pa tudi manipuliranja s konci. Ko so bili v raziskavi Goswami in East (2000) otroci deležni krajšega učenja na ravni začetkov in koncev, se je uspešnost otrok na merjenju povečala iz 17% na 52% pravih odgovorov (Ziegler in Goswami, 2005).

⁶⁷ Chomsky (1965) je predvideval, da učenje jezika temelji na globoki strukturi, ki je za vse jezike enaka (univerzalna). Ob stiku z določenim jezikom se aktivira t.i. mehanizem učenja jezikov (an. language acquisition device), ki globoki strukturi prireja konkretno pojavno obliko (površinska struktura). Sodobne raziskave razvoja govora, ki so podrobneje predstavljene v poglavjih 4.3.2.1 in 6.1, pa kažejo, da je usvajanje jezika pogojeno predvsem z otrokovo sposobnostjo zaznavanja glasov vseh jezikov (Kuhl, 2004; Kuhl in sod., 2003; Maye in Weiss, 2003; Iverson in sod., 2002; Werker in Tees, 1984) ter sposobnostjo statističnega izračunavanja pojavov govora jezika, s katerim so v stiku (npr. v besedni zvezi *pretty baby* prepoznavajo kot besedo zlogovno kombinacijo *baby* in ne *tyba*, saj je prva zlogovna kombinacija veliko pogostejša od kombinacije *tyba*. Povzeto po Aslin in sod., 1998 ter Saffran in sod., 1996). Na podlagi teh ugotovitev lahko

razvijati občutljivost za notranjo strukturo besede. Otroci morajo razlikovati med besedami s podobno glasovno strukturo, saj je npr. razlikovanje med besedama *kit* in *kip* bistvenega pomena za učinkovito sporazumevanje. Durgunoglu (2002) ob tem opozarja, da se ta sposobnost razlikovanja intenzivneje razvija pri otrocih, ki so v stiku z jezikom, za katerega je značilno kompleksnejše oblikoslovje. Na primer v italijanščini je razlikovanje pomena besed *andremo* (slo. *šli bomo*) in *andremmo* (slo. *šli bi*) pogojeno s podaljšanjem glasu v drugi besedi, zaradi česar je otrokova pozornost usmerjena v najmanjše enote govora (glasove) vse od začetka njegovega govornega razvoja. Do podobnih ugotovitev sta prišli Caravolasova in Bruckova (1993), ki sta preučevali vpliv govornega in pisnega jezika na razvoj glasovnega zavedanja pri čeških in kanadskih otrocih v starosti 4, 5 in 6 let. V primerjalni analizi sta namenoma zajeli češki in angleški jezik, ki se bistveno razlikujeta tako v govoru kot v pisavi, s čimer sta želeli dokazati, da značilnosti govora v otrokovem okolju v veliki meri vplivajo na njegov razvoj glasovnega zavedanja. Izkazalo se je, da so češki otroci v predšolskem obdobju dosegali boljše rezultate na merjenju kompleksnih začetkov (soglasniških sklopov na začetku zloga) kot kanadski otroci, kar avtorici pojasnjujeta z dejstvom, da je pojav kompleksnih zlogovnih začetkov v češčini raznovrstnejši in pogostejši kot v angleščini, in ugotavljata, da je zgodnji razvoj glasovnega zavedanja do določene meje pogojen z nekaterimi pojavi, značilnimi za govor v njegovem okolju.

Podobno ugotavljata tudi Ziegler in Goswami (2005), saj menita, da glasovno sprejemanje pogojuje razvoj glasovnega zavedanja, saj mora otrok pri usvajanju (prvega) jezika razbrati in oblikovati glasovno strukturo tega jezika iz kompleksnega okolja glasov, ki so urejeni po sistematičnih zakonitostih, organiziranih na različnih ravneh. Strukturalne zakonitosti, prisotne v leksikonu govorjenih besednih oblik tako predstavljajo osnovo za priložnostno učenje o fonologiji in s tem za značilnosti razvoja glasovnega zavedanja. Avtorja sta na podlagi enozložnih besed jezikov, za katere je značilno členjenje na začetke in konce (nemščina, nizozemščina, angleščina in francoščina), izračunala deleže sosedov koncev (an. rime neighbors; npr. *cot* in *pot*), sosedov zaporedij začetkov-samoglasnikov (an. onset-vowels neighbors; npr. *cot* in *cop*) in sosedov soglasnikov (an. consonant neighbors; npr.

rečemo, da je otrokom dejansko vrozen mehanizem usvajanja (prvega) jezika, kot je predvideval Chomsky (1965), vendar pa ta ne temelji na jezikovnih univerzalijah, temveč na sposobnosti prepoznavanja in urejanja pojavljajočih se kombinacij v jeziku. Kot kažejo sodobne raziskave, je za usvajanje jezika torej ključnega pomena okolje, predvsem socialna interakcija z mamo in drugimi sogovorci, in ne vrojena struktura jezika.

cot in *kit*). Izkazalo se je, da imajo po pričakovanjih ti jeziki večjo podobnost na ravni konca kot na ravni začetka-samoglasnika, s čimer je pojasnjen tudi poseben položaj koncev (zlogov, besed) v razvoju metaglasovnih sposobnosti v preučevanih jezikih.

Besede s podobno glasovno strukturo otroka prisilijo, da vedno znova preoblikuje svoje glasovne reprezentacije in je pozoren na najmanjše razlike med besedami. Na katere glasovne enote bo otrok pozoren, pa je odvisno od glasovnih značilnosti govorjenega jezika, s katerim je v stiku. V obdobju organiziranega učenja branja in pisanja se te razlike med jeziki s skupnim sistemom pisave sčasoma zabrišejo. Tako se pri otrocih, ki se opismenjujejo v abecednem sistemu pisave, fonemsko zavedanje kot najzahtevnejša operacija glasovnega zavedanja, razvije najkasneje v prvem letu učenja branja in pisanja.

3.5.4.2 Glasovne reprezentacije pri otrocih in odraslih v različnih jezikih

Kljub dejstvu, da je otrok zmožen razločevanja glasov od rojstva dalje in je razvoj slušne zaznave glasov prvega jezika ali prvih jezikov (vzporedna dvojezičnost) zaključen v starosti dveh let (Marjanovič-Umek, 1990; Mikeš, 1974), ta zmožnost ne vodi avtomatično v razvoj specifičnih metakognitivnih sposobnosti procesiranja jezika.

Raziskave Zieglerja in Goswamije (2005) ter zakoncev McGuinness (1998) so pokazale, da imajo tudi odrasli nepismeni ali slabo pismeni ljudje, ki se brez večjih težav ustno sporazumevajo v lastnem jeziku, slabo razvite sposobnosti fonemskega zavedanja. Sodobne raziskave so pokazale, da je povezava med glasovnim zavedanjem in razvojem osnovne pismenosti, o kateri so že prej poročale številne raziskave, izvedene v različnih jezikih, značilna tudi za odrasle.

Specifične naloge in ravni glasovne kompleksnosti, ki najbolje napovedujejo razvoj osnovne pismenosti in bralnih sposobnosti na ravni besede, so odvisne od posameznikove ravni v razvoju osnovne pismenosti in ne od njegove starosti.

3.6 Povzetek raziskovanja glasovnega zavedanja v prvem jeziku

Glasovno zavedanje je enovita delna spretnost branja in pisanja, ki je sama sestavljena iz različnih ravni. Ravni glasovnega zavedanja so hierarhično razporejene glede na zahtevnost miselne operacije, ki je potrebna za njihovo izvedbo. Razvoj posameznih ravni glasovnega zavedanja je kronološko urejen in je pogojen z miselnim razvojem otroka.

Stopnja razvitosti glasovnega zavedanja v predbralnem in predpisalnem obdobju kot tudi med samim procesom začetnega opismenjevanja je zanesljiv prediktor učenja branja. Najtesnejša je korelacija med osnovno pismenostjo in fonemskim zavedanjem.

Glasovno zavedanje je kot ključna delna spretnost osnovne pismenosti in začetnega opismenjevanja pomembna sestavina učenja branja in pisanja, vendar ni edina. Razvijanje glasovnega zavedanja ima največji učinek, če poteka med zadnjim letom vrtca in prvim letom organiziranega opismenjevanja. Značilnosti najučinkovitejših programov glasovnega zavedanja so sistematičnost, eksplicitnost, veliko vaje in dolgo trajanje programa.

Razvijanje glasovnega zavedanja pozitivno vpliva na začetno učenje branja in pisanja pri vseh učencih, pri učencih s težavami pri začetnem opismenjevanju je celo ključnega pomena. Zgodnje odkrivanje otrok, ki bodo imeli težave pri učenju branja in pisanja, je ključnega pomena za načrtovanje programa njihovega učenja.

Z ustreznim programom je možno razvijati glasovno zavedanje pri vseh učencih, tudi pri učencih s težavami pri branju in pisanju, učenci s splošnimi težavami pri branju in pisanju, učenci, ki zaostajajo v miselnem razvoju. Pri tem je potrebno poudariti, da se pri učencih s težavami pri branju in pisanju glasovno zavedanje razvija ob drugačnih dejavnostih kot pri učencih brez težav. Potrebno je torej oblikovati programe razvijanja glasovnega zavedanja glede na specifične značilnosti večine otrok, posameznih otrok ali manjših skupin otrok.

Čeprav še ni soglasja o tem, kakšno vlogo ima glasovno zavedanje v procesu branja, kot piše Magajna (1995), je predhodnik, posledica⁶⁸ ali spremljevalni pojav učenja branja, je med raziskovalci (ter praktiki) nesporno sprejeto dejstvo, da ima glasovno zavedanje osrednjo vlogo v učenju branja in pisanja v abecednem sistemu pisave.

⁶⁸ Ob upoštevanju dejstva, da je razvoj ravni glasovnega zavedanja v vseh jezikih enak, kot so pokazale primerjalne medkulturne študije glasovnega zavedanja, različne raziskave ugotavljajo, da se pred učenjem branja in pisanja razvijejo vse ravni glasovnega zavedanja, razen fonemskega zavedanja, ki je nerazvito tudi pri odraslih analfabetih. Primerjalne medkulturne študije glasovnega zavedanja so nadalje pokazale, da je razvoj fonemskega zavedanja odvisen od transparentnosti pisave, ki ta razvoj pospešuje (transparentne pisave) ali zavira (netransparentne pisave). Na podlagi teh ugotovitev Goswamijeva (2002) sklepa, da se fonemsko zavedanje razvije šele potem, ko je posameznik deležen učenja branja in pisanja.

4 PRIMERJALNE MEDKULURNE ŠTUDIJE IN ŠTUDIJE RAZVOJA OSNOVNE PISMENOSTI V DRUGEM OZIROMA TUJEM JEZIKU

Raziskovanje začetnega opismenjevanja v različnih jezikih je osredinjeno predvsem na preučevanje razlik v jezikovnem substratu in njihovem vplivu na razvoj osnovne pismenosti v teh jezikih ter razvoj posameznih delnih spretnosti v razvoju sposobnosti branja in pisanja.

Jeziki se razlikujejo v zgoščenosti pisave, ki jo razumemo kot velikost glasovne enote, s katero je fonologija ponazorjena v pisavi (npr. glasovi v abecednem sistemu pisave), in v doslednosti asociativnih zvez med temi glasovnimi enotami in njihovimi pisnimi ustreznici, oziroma stopnjo ujemanja med glasovnimi in pravopisnimi enotami (transparentnost pisave). Te razlike v jezikovnem substratu po mnenju Zieglerja in Goswamijeve (2005) pogojujejo razlike v:

- razvoju leksikalnih reprezentacij oziroma razvoju sistema asociativnih zvez med glasovnimi in pravopisnimi enotami (sistema pisave);
- razvoju bralnih strategij;
- pojavnih oblikah disleksije.

Ziegler in Goswamijeva (2005) tako prepoznavata tri dejavnike, ki vplivajo na razvoj osnovne pismenosti v posameznih jezikih, in sicer:

- Razpoložljivost glasovnih enot. Pred učenjem branja in pisanja otrok ne dostopa zavestno (eksplicitno) do vseh glasovnih enot jezika. Fonemsko zavedanje oziroma sposobnost členjenja na glasove se v abecednem sistemu pisave dokončno razvije šele ob organiziranem učenju branja in pisanja, kar velja tako za otroke, ki v vrstcu dosegajo boljše rezultate kot za otroke s slabšimi rezultati na merjenju glasovnega zavedanja (Magajna, 1995). Sposobnost povezovanja pravopisnih enot in glasovnih enot, ki otroku še niso na voljo, je torej pogojena z njegovim nadaljnjim kognitivnim

razvojem oziroma razvojem specifičnih metakognitivnih sposobnosti (sposobnosti glasovnega zavedanja).

- Doslednost ujemanja glasovnih in pravopisnih enot. Doslednost ujemanja glasovnih in pravopisnih enot je pogojena z deležem glasovnih enot, ki imajo več pisnih ustreznih (npr. slo. glas /u/, ki ga ponazarjajo pisne ustreznice U, L, V)⁶⁹, in pravopisnih enot, ki ponazarjajo več glasovnih enot (npr. slo. črka L ponazarja glas /l/ in glas /u/). Obe vrsti nedoslednosti upočasnjujeta bralni razvoj, torej je stopnja ujemanja med glasovnimi in pravopisnimi enotami v posameznem jeziku sorazmerna s hitrostjo in natančnostjo začetnega opismenjevanja v tem jeziku. Ob tem pa stopnja nedoslednosti variira tako pri različnih vrstah pravopisnih enot (sistemih pisave) kot med jeziki (znotraj določenega sistema pisave).
- Velikost pravopisne/glasovne enote, ki prevladuje pri procesiranju jezika med branjem in pisanjem. Bralni razvoj je prav gotovo pogojen tudi s številom asociativnih zvez med glasovnimi in pravopisnimi enotami. V sistemih pisave, v katerih je dostop do glasovnega sistema osnovan na večjih glasovnih enotah (besedah, zlogih), ima pisava večje število pravopisnih enot kot v sistemih pisave, ki temeljijo na manjših glasovnih enotah (glasovih). To izhaja iz preprostega dejstva, da je besed več kot zlogov, slednjih je več kot začetkov in koncev, ki jih je več kot glasov (Ziegler in Goswami, 2005).

4.1 Vloga transparentnosti pisave v razvoju osnovne pismenosti v različnih jezikih

Stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici se med jeziki izrazito razlikuje. V bolj transparentnih pisavah (npr. slovenski, italijanski, španski, nemški, grški, hebrejski ipd.) je ujemanje med glasovi in pisnimi ustreznici skoraj popolno, kar pomeni, da

⁶⁹ Glas /u/, npr. v besedah *nauk*, *polna*, *sivka* je varianta zvočnika /v/ v položaju za samoglasnikom (Toporišič, 2000).

imajo skoraj vsi glasovi le eno pisno ustreznico in skoraj vse črke ali črkovni sklopi ponazarjajo samo en glas. V manj transparentnih pisavah (npr. angleški, francoski, danski ipd.) pa je stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami razmeroma nizka. Številni glasovi imajo več pisnih ustreznic, črke ali črkovni sklopi ponazarjajo več glasov.

Različne študije so pokazale, da je transparentnost pisave skupaj z drugimi značilnostmi glasovnega sistema jezika, npr. število samoglasnikov, kompleksnost zlogovnih kombinacij ipd., pomemben dejavnik pri učenju branja in pisanja.

V primerjalni študiji angleško, francosko in špansko govorečih otrok so Goswami, Gambert in de Barrera (1998 v Ziegler in Goswami, 2005) ugotovili, da je bralni razvoj na ravni besede najhitrejši pri špansko govorečih otrocih, sledijo jim francosko govoreči, najpočasnejši pa je pri angleško govorečih otrocih. Pri branju enozložnih izmišljenih besed so angleški sedemletni otroci natančno dekodirali 12% besed, njihovi francoski sovrstniki 53% besed, španski pa kar 94% besed. V starosti devetih let je bila razlika med otroki še vedno izrazita, saj so angleški otroci pravilno brali 51% besed, francoski 73% in španski 92% besed. Razmerja med dosežki glasovnega rekodiranja v omenjenih jezikih so skladna z razmerjem transparentnosti njihovih pisav.

Do podobnih ugotovitev so prišli Genard in sodelavci (2005), ki so preučevali sposobnost branja in pisanja črk, besed in izmišljenih besed pri šestletnih špansko, portugalsko, in francosko govorečih otrocih. Ker poleg strukture jezika na razvoj osnovne pismenosti bistveno vpliva tudi metoda začetnega opismenjevanja v šoli, so za namene raziskave izbrali oddelke, v katerih so se učenci opismenjevali po analitični metodi, za katero velja, da poudarja razvoj metaglasovnih spretnosti procesiranja jezika v začetnem obdobju opismenjevanja. Dejstvo, da so bili francosko govoreči otroci skoraj na vseh testih najslabši, potrjuje izsledke predhodnih primerjalnih medkulturnih raziskav, iz katerih izhaja, da je razvoj osnovne pismenosti otrok, ki se opismenjujejo v pisavi z nižjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami, počasnejši kot pri njihovih vrstnikih, ki se opismenjujejo v pisavah z višjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami.

Juul in Sigurdsson (2005) celo trdita, da otroci, ki se opismenjujejo v manj transparentnih pisavah, zaostajajo za svojimi vrstniki, ki se opismenjujejo v pisavah z višjo stopnjo

ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici, tudi pri obvladovanju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici z najvišjo stopnjo ujemanja. V njuni raziskavi⁷⁰ se je namreč pokazalo, da so danski otroci zaostajali za svojim islandskimi vrstniki (pri čemer je danska pisava veliko manj transparentna kot islandska) tudi pri zapisovanju soglasniških sklopov na začetku besede in to kljub dejstvu, da je pri le-teh ujemanje med glasovi in pisnimi ustreznici v obeh jezikih popolno.

Da je stopnja transparentnosti pisave izjemno pomemben dejavnik začetnega opismenjevanja, kažejo tudi raziskave med otroki, ki izhajajo iz izenačenih socialnih okolij in so izenačeni glede splošnih kognitivnih sposobnosti. V raziskavi Ellis in Hooper (2001), ki sta preučevali vpliv pisave na razvoj osnovne pismenosti enojezičnih angleških in dvojezičnih valižansko-angleških otrok, ki so bili izenačeni glede učenja branja in pisanja v šoli, socio-ekonomskega statusa, geografskega okolja in matematičnih sposobnosti, so valižanski otroci dosegali statistično boljše rezultate pri glasovnem rekodiranju kot angleški otroci. Na ponovljeni raziskavi med albanskimi otroki (Hoxhallari, Van Daal in Ellis, 2004) so ti dosegali izjemne rezultate pri glasovnem rekodiranju, pri čemer je bila pri albanski otrocih osnovna pismenost celo bolj razvita kot pri valižanskih in angleških in to kljub dejstvu, da so bili albanski otroci deležni leto dni krajšega učenja branja in pisanja. Podobno kot pri valižanskih so bile tudi pri albanskih otrocih pogostejše napake pri branju izmišljenih besed kot polnopomenskih besed, pravilnost odgovora pa je bila v obeh primerih v veliki meri odvisna od dolžine besede. Skupne značilnosti valižanskih in albanskih otrok gre pripisati transparentnosti pisav obeh jezikov, medtem ko je nižja stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici pri angleških otrocih razlog za počasnejši in težavnejši razvoj glasovne strategije branja in pisanja.

Primerjalnim medkulturnim raziskavam osnovne pismenosti pogosto očitajo, da so neizenačene glede postavk merjenja (an. items). S tega vidika je idealna primerjava sorodnih jezikov, npr. angleščine in nemščine, saj imata jezika podobno glasovno in pravopisno strukturo, besede s podobno pravopisno reprezentacijo imajo tudi podoben pomen.⁷¹ V raziskavi Frithove, Wimmerja in Landerlove (1998) so nemško govoreči otroci

⁷⁰ Preučevala sta dansko in islandsko govoreče otroke v tretjem in četrtem letu učenja branja in pisanja.

⁷¹ Ziegler, Perry, Jacobs in Braun (2001) kot primer navajajo besede *ball*, *park* in *hand*, ki imajo v obeh jezikih enak zapis, z vidika ujemanja glasov in pisnih ustreznic v teh besedah pa je razlika med jezikoma

ob koncu prvega leta organiziranega učenja branja in pisanja dosegali skoraj stodonten rezultat branja izmišljenih besed, nasprotno pa so angleško govoreči otroci ob koncu prvega leta začetnega opismenjevanja dosegali veliko slabše rezultate. Rezultati nemško govorečih otrok ob koncu prvega leta opismenjevanja so bili primerljivi z rezultati angleško govorečih otrok šele ob koncu tretjega leta učenja branja in pisanja. S tem je bil vpliv transparentnosti pisave na razvoj osnovne pismenosti nedvoumno potrjen.

Najobsežnejša mednarodna študija razvoja osnovne pismenosti⁷² je zajela otroke 14 evropskih držav v prvem letu začetnega opismenjevanja. Čeprav metod opismenjevanja v raziskavo zajetih državah ni bilo mogoče izenačiti, so raziskovalci izbrali šole, ki so ponujale tudi program glasovnega zavedanja oziroma učenja branja in pisanja na ravni grafemov/glasov. Rezultati raziskave (Tabela 2, povzeto po Seymour, Aro in Erskine, 2003) kažejo, da so otroci v večini evropskih držav razvili abecedno branje na ravni besede že pred koncem prvega leta učenja branja in pisanja.

<i>Jezik</i>	<i>Pogosto rabljene besede</i>	<i>Izmišljene besede</i>
Grščina	98	92
Finščina	98	95
Nemščina (Nemčija)	98	94
Nemščina (Avstrija)	97	92
Italijanščina	95	89
Španščina	95	89
Švedščina	95	88
Nizozemščina	95	82
Islandščina	94	86
Norveščina	92	91
Francoščina	79	85
Portugalščina	73	77
Danščina	71	54
Angleščina (Škotska)	34	29

Tabela 2: Podatki (% pravih odgovorov) branja pogosto rabljenih besed in izmišljenih besed med prvošolci 14 evropskih držav (Seymour, Aro in Erskine, 2003).

velika. Črka A se v nemščini v vseh treh besedah izgovarja enako /a/, medtem ko se v angleščini izgovarja v vsaki besedi drugače /ɔ/, /ɑ/ in /æ/.

⁷² European Concerted Action on Learning Disorders as a Barrier to Human Development (v Seymour, Aro in Erskine, 2003).

Izjeme so bili francoski, portugalski, danski in predvsem škotski otroci, ki so bistveno odstopali od ostalih v raziskavo zajetih skupin. Avtorji raziskave opozarjajo, da razlog za tako nesorazmerje ni starost otroka, število let učenja ali prepoznavanje črk, temveč temeljne medjezikovne razlike v zlogovni kompleksnosti in transparentnosti pisav v raziskavo zajetih jezikov. Francoski, portugalski, danski in škotski otroci, ki so bili deležni učenja glasovnega branja, kljub temu niso napredovali toliko kot njihovi vrstniki v ostalih državah, kar lahko najbrž pripišemo dejstvu, da niso dobivali stalne pozitivne povratne informacije, ko so to strategijo preizkušali v praksi. Uspešnost v raziskavo zajetih otrok pri glasovnem rekodiranju je sorazmerna s stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami. Tako je začetno opismenjevanje v angleščini več kot dvakrat počasnejše kot v transparentnih pisavah.

V raziskavo Skupnega evropskega ukrepa slovenski otroci niso bili zajeti. Ob značilnostih pisave slovenskega jezika, pri čemer moramo omeniti predvsem (i) visoko stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami, (ii) dejstvo, da je slovenska pisava posebna oblika latinice, gajica, v kateri posameznemu glasu odgovarja ena črka (in ne črkovni sklop), ter (iii) preprosto strukturo zloga z značilnim zlogom KV, lahko predvidevamo, da bi se naši otroci uvrščali v sam vrh lestvice.

4.2 Vloga transparentnosti pisave v razvoju velikosti prevladujoče glasovne/pravopisne enote pri branju in pisanju na ravni besede

Že avtorji zgodnjih primerjalnih medkulturnih študij so ob ugotovitvi, da je razvoj osnovne pismenosti v netransparentnih pisavah počasnejši in težavnejši kot v transparentnih, domnevali, da se v jezikih z različno stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami razvijajo kvalitativno različne strategije glasovnega rekodiranja. Oney in Goldman (1984) sta menila, da se zaradi različne transparentnosti turščine in angleščine pri turških otrocih dekodiranje na ravni grafem/glas hitreje razvije, ker se takoj izkaže kot učinkovita strategija dostopa do pomena, medtem ko se zaradi relativne nezanesljivosti povezav med glasovi in pisnimi ustreznicami angleški otroci pri dekodiranju opirajo tudi na druge strategije, morda na strategijo sklepanja iz sobesedila.

Raziskava razvoja osnovne pismenosti v 14 evropskih jezikih, ki jo povzemajo Seymour in sodelavci (2003), predvsem pa raziskave, ki so podrobneje preučevale razloge tolikšnega vpliva transparentnosti pisave na razvoj učenja branja in pisanja, so potrdile domnevo Oneya in Goldmanove. Pokazale so, da ima stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici ključno vlogo v razvoju procesiranja in reprezentacije, ki se izoblikujeta v posameznih jezikih v obdobju začetnega branja in pisanja. Ziegler je s sodelavci (2005; 2001) izoblikoval teorijo velikosti pravopisne/glasovne enote (an. grain-size theory), po kateri se pri učenju branja in pisanja v pisavah z višjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici otrok močno opira na strategijo glasovnega branja, ki temelji na dekodiranju najmanjših enot (grafemov in glasov), saj je povezava med glasovi in pisnimi ustreznici relativno nedvoumna in torej zanesljiva. V pisavah z nižjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici pa otroci zmanjšajo vpliv nezanesljivosti na ravni grafema/glasu tako, da se pri dekodiranju opirajo na večje enote, telesa, (an. bodies) in konce (an. rimes). Torej za dekodiranje v manj transparentnih pisavah otroci uporabljajo različne strategije: strategijo pretvarjanja grafemov v glasove in glasov v pisne ustreznice (glasovno branje), ki jo dopolnjujejo tako s strategijo prepoznavanja črkovnih vzorcev (branje začetkov in/ali koncev po analogiji) kot s strategijo prepoznavanja celih besed (leksikalno branje).

Teorijo velikosti pravopisne/glasovne enote so avtorji postavili in preizkušali v različnih raziskavah. Na primer Goswami in sodelavci (2001) so preučevali razlike v razvoju strategij glasovnega rekodiranja s pomočjo testov branja (i) pseudohomofonov,⁷³ (ii) izmišljenih besed s podobno glasovno in pravopisno reprezentacijo kot pseudohomofoni ter (iii) izmišljenih besed, ki se od pseudohomofonov razlikujejo tako po glasovni kot pravopisni reprezentaciji⁷⁴ pri angleško in nemško govorečih otrocih. Primerjava dosežkov pri branju pseudohomofonov in ostalih izmišljenih besed je pokazala, da so angleško govoreči otroci statistično značilno bolje brali pseudohomofone kot ostale izmišljene besede (63, 4% proti 56,3%), kar kaže na to, da so se otroci opirali pretežno na strategijo

⁷³ Pseudohomofoni so izmišljene besede z enako glasovno reprezentacijo kot polnopomenske besede, npr. sl. *vou* in *vol*. Kot poudarjajo avtorji raziskave, je izpeljava pseudohomofonov v transparentnih jezikih veliko težja kot v netransparentnih zaradi visoke konsistentnosti asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici (Goswami, Ziegler, Dalton in Schneider, 2001).

⁷⁴ Ta skupina izmišljenih besed je bila izpeljana iz polnopomenskih besed z manipulacijo zlogov, pri čemer pa novo nastale pravopisne reprezentacije niso imele niti glasovnih niti pravopisnih sosedskih glasov v leksikalnem spominu otrok (npr. *dilotaf*).

branja večjih glasovnih enot (in ne glasov). Identičnost glasovne reprezentacije pseudohomofonov s polnopomenskimi besedami (npr. *vou* in *vol*) namreč pospeši rekodiranje, zato je branje pseudohomofonov hitrejše in pravilnejše kot branje drugih izmišljenih besed. Dejstvo, da se pri nemško govorečih otrocih ta razlika ni pokazala (91,2% proti 92,7%), pa kaže na to, da so v vseh testih uporabljali pretežno glasovno strategijo branja. Dekodiranje pseudohomofonov in izmišljenih besed je pri teh otrocih potekalo izključno s pomočjo strategij podleksičnega branja (povezovanja grafemov in glasov, spajanja v podzložne enote, zloge in besede). Tudi analiza reakcijskega časa rekodiranja je potrdila tezo o pretežno glasovnem branju pri nemško govorečih otrocih in kompleksnejši strategiji rekodiranja pri angleško govorečih otrocih. Nemško govoreči otroci so potrebovali statistično značilno daljši čas pri določanju polnopomenskosti glasovnih reprezentacij pseudohomofonov, saj so se opirali predvsem na pomen prebranega. Tako so v primerjavi z drugimi izmišljenimi besedami (2932 proti 2753) potrebovali daljši čas pri odločanju o tem, da npr. *vou* ni beseda, čeprav ima enako glasovno reprezentacijo kot polnopomenska beseda *vol*, medtem ko se pri angleško govorečih otrocih ta razlika ni pokazala (1834 proti 1891). Sorazmerno z višanjem stopnje ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici se namreč krajša čas aktivacije glasovne informacije oziroma dostopa do pomena, kar pomeni, da je dostop do pomena hitrejši pri bralcih, ki besede dekodirajo na ravni grafem/glas, medtem ko je v pisavah s kompleksnejšimi strategijami dostopa do pomena čas aktivacije glasovne informacije daljši. Iz tega razloga je v transparentnih pisavah ločevanje med besedami in iz njih izpeljanimi pseudohomofoni počasnejše kot ločevanje med besedami in drugimi izmišljenimi besedami, v netransparentnih pisavah pa se ta razlika ne pokaže.

Vsem raziskavam vpliva transparentnosti pisav na razvoj osnovne pismenosti je skupna ugotovitev, da se v transparentnih pisavah bralci, in sicer tako bralci začetniki kot izkušeni bralci, opirajo pretežno na glasovno strategijo branja, medtem ko se bralci v manj transparentnih pisavah opirajo na več strategij branja (glasovno, strategijo analogije začetkov in koncev, leksikalno strategijo). Med slovenskimi bralci podobna študija sicer še ni bila opravljena, na podlagi značilnosti slovenske pisave pa lahko predvidevamo, da se slovenski bralci pri branju slovenskih besed(il), neznanih, redkeje rabljenih in izmišljenih besed opiramo pretežno na glasovno strategijo rekodiranja.

Zaradi premajhnega števila opravljenih raziskav pa še ni popolnoma jasno, katera strategija prevladuje pri procesiranju pisne/glasovne reprezentacije v manj transparentnih pisavah. Frith, Wimmer in Landerl (1998) menijo, da pri angleško govorečih otrocih prevladuje leksikalna strategija branja. Iz njihove primerjalne študije z nemško govorečimi otroki⁷⁵ namreč izhaja, da so angleški otroci hitreje brali besede, počasnejši pa so bili pri branju izmišljenih besed,⁷⁶ kjer pravopisne reprezentacije niso mogli povezovati s pomenom, kar je značilno za rekodiranje v leksikalnem sistemu. Daljši reakcijski čas in torej počasnejše branje izmišljenih besed kažejo na to, da je pri angleško govorečih otrocih glasovno rekodiranje manj avtomatizirano kot pri njihovih nemško govorečih vrstnikih. Pri branju izmišljenih besed se je pri angleških otrocih pokazala tudi višja stopnja napake kot pri nemško govorečih otrocih (41% proti 12%). Dejstvo, da so pri pripravi instrumentarija avtorji raziskave izmišljene besede izpeljali iz polnopomenskih besed z manipulacijo zlogov, pri čemer pa so ohranili konce zlogov in besed, še dodatno podkrepljuje njihovo hipotezo o leksikalni strategiji kot prevladujoči strategiji branja angleških otrok. Podobno bi lahko sklepali na podlagi rezultatov zgoraj opisane raziskave branja pseudohomofonov in drugih izmišljenih besed med angleško in nemško govorečimi otroci, ki jo je opravila Goswami s sodelavci (2001). Ti rezultati so pokazali, da so angleško govoreči otroci dosegali boljše rezultate pri branju pseudohomofonov (npr. *faik*) kot izmišljenih besed, izpeljanih iz polnopomenskih besed z manipulacijo začetkov in ohranjanjem koncev (npr. *dake*). Če bi pri angleško govorečih otrocih prevladovala podzlogovna strategija branja, kot meni Goswamijeva (2002), bi morali otroci zanesljiveje brati *dake* (fake, cake, make, lake in številne druge besede s koncem *-ake*) kot *faik* (pseudohomofon s *fake*). Podzlogovna strategija branja namreč temelji na hitrem prepoznavanju koncev in je učinkovita predvsem pri besedah s številnimi sosedskimi glasovi posameznega konca (npr. *-ake*), medtem ko je strategija leksikalnega branja učinkovita predvsem pri branju besed z neznačilno in/ali nepravilno pravopisno reprezentacijo (npr. *people*), kjer je rekodiranje v tesni povezavi s pravopisno reprezentacijo in pomenom besede. Če so torej angleško govoreči otroci besede prepoznavali prej po pomenu kot po koncu, ta ugotovitev podpira

⁷⁵ Izmišljene besede so izpeljali iz izbranih besed s podobno pravopisno reprezentacijo in pomenom v obeh jezikih, te pa niso nikoli sledile neposredno besedam, iz katerih so bile izpeljane. Pred izvedbo posameznega dela testa so raziskovalci otrokom povedali, ali gre za besede ali izmišljene besede.

⁷⁶ Ta primerjava se nanaša na posebno skupino otrok, in sicer tako angleško kot nemško govoreče otroke, ki so pri branju besed dosegli stoddosten delež pravih odgovorov.

tezo Frithove in sodelavcev (1998), ki pravi, da pri angleško govorečih otrocih prevladuje leksikalna strategija branja.

Kljub nekaterim še nepojasnenim segmentom vpliva transparentnosti pisave na razvoj osnovne pismenosti, pa lahko z gotovostjo trdimo, da stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici pomembno vpliva na procesiranje jezika in glasovno rekodiranje oziroma reprezentacijo besed ter s tem na razvoj učenja branja in pisanja, in sicer tako na hitrost kot natančnost tega učenja. Otroci, ki se opismenjujejo v transparentnih pisavah, razvijajo eno strategijo branja (glasovno branje), zaradi česar je razvoj osnovne pismenosti lahko hitrejši. Ob visoki stopnji ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici pa je zaradi zanesljivosti povezave grafem/glas tudi stopnja napake relativno nizka. Nasprotno pa otroci, ki se opismenjujejo v manj transparentnih pisavah, razvijajo več strategij dekodiranja (glasovno, podzlogovno, leksikalno), kar upočasnjuje razvoj pismenosti. Zaradi variabilnosti v zanesljivosti strategij glede na vrsto pravopisne reprezentacije, predvsem "pravilnost" besede⁷⁷, je višja tudi stopnja napake dekodiranja.

Razlike v hitrosti in natančnosti glasovnega rekodiranja v transparentnih in netransparentnih pisavah se z leti zabrišejo. Frith, Wimmer in Landerl (1998) so z raziskavo dokazali, da angleško in nemško govoreči otroci dosegajo primerljive rezultate v starosti 12 let oziroma po vsaj šestih letih šolanja. Ob tem pa se, kot ugotavljajo Ziegler in sodelavci (2001) ter Goswami in sodelavci (2001), sama strategija procesiranja jezika pri glasovnemu rekodiranju s starostjo ali bralno in/ali pisalno izkušnostjo ne spreminja.

⁷⁷ Pri branju "pravilnih" besed so učinkovite vse strategije branja, vključno z glasovno strategijo, medtem ko je pri branju "nepravilnih" besed glasovna strategija izjemno nezanesljiva. Frith, Wimmer in Landerl (1998) to nezanesljivost ponazarjajo na primeru samoglasnikov s pisno ustreznico EA. Če je, npr. beseda *heart* /hɑ:t/ za otroka neznana beseda in mu s tem predstavlja neznano zaporedje črk, lahko črkovni sklop EA rekodira na tri različne načine, in sicer (i) ustrezno /ɑ/, (ii) tako kot v besedi *hear* /i/ ali (iii) tako kot v besedi *heard* /e/. Pri rekodiranju v transparentnih pisavah pa podobne težave niso značilne, saj je rekodiranje na ravni grafem/glas zanesljivo in spajanje glasov ob koncu operacije rezultira v izgovorjavi, ki se vsaj približa glasovni reprezentaciji ciljne besede.

4.3 Študije razvoja osnovne pismenosti v drugem/tujem jeziku

Jezikovne spretnosti, ki jih otrok razvija pri pouku so medsebojno soodvisne, torej je raven jezikovne in sporazumevalne zmožnosti, ki jo otrok dosega v drugem in/ali tujem jeziku, delno v funkciji stopnje zmožnosti, ki jo je otrok razvil v prvem jeziku do obdobja, v katerem se začne intenzivno srečevati z drugim in/ali tujim jezikom (Cummins, 2000). Tako je tudi razvoj osnovne pismenosti v drugem in/ali tujem jeziku pogojen z branjem povezanimi sposobnostmi, zmožnostmi in vedenji v prvem jeziku.

Pri dvojezičnem ali večjezičnem opismenjevanju se v otroku razvijejo različne miselne strukture kot v otroku, ki se opismenjuje izključno v enem jeziku. Durgunoglu (2002) pojasnjuje, da se pri dvo- in večjezičnem začetnem opismenjevanju v otroku razvijata dve vrsti reprezentacije pisave kot sredstva za ponazarjanje govora. Prva vključuje določene koncepte, vezane na branje, in bralne strategije, ki so skupne vsem jezikom, oziroma v vseh jezikih delujejo enako (jezikovne univerzalije). Te sestavine bralnega razvoja se prenašajo iz prvega na vse ostale jezike, s katerimi je posameznik v stiku. Druga vrsta reprezentacij je vezana na koncepte, ki so specifični za posamezen jezik, npr. asociativne zveze med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici.

4.3.1 Področja medjezikovnega prenašanja (pozitivni transfer)

V zadnjem desetletju je raziskovanje branja v drugem in/ali tujem jeziku prepoznalo številne procese, ki se med branjem odvijajo v vseh jezikih, s katerimi je posameznik v stiku, kar torej kaže na od jezika neodvisno, metakognitivno/metajezikovno naravo teh procesov. Posameznik z dobro razvitimi bralnimi sposobnostmi v prvem jeziku bo torej te sposobnosti prenašal na vse ostale jezike, v katerih se opismenjuje oziroma se bo opismenjeval.

Na osnovi teh spoznanj so bile oblikovane metodologije odkrivanja učencev s težavami pri učenju branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku oziroma njihovega ločevanja od otrok s splošnimi učnimi/kognitivnimi težavami. Identifikacija otrok s težavami pri začetnem branju in pisanju v drugem jeziku je potreba predvsem večjezičnih okolij, v katerih se

otroci, ki prihajajo iz različnih jezikovnih skupnosti, v šoli učijo drugi jezik in v drugem jeziku, ki je lahko jezik večinskega naroda države, v kateri živijo (npr. priseljenci), lahko pa je jezik države, ki si (je) določeno ozemlje politično in ekonomsko podredi(la) (npr. angleščina v bivših kolonijah Velike Britanije). Metodologija odkrivanja otrok s težavami pri branju in pisanju v drugem in/ali tujem jeziku predvideva merjenje bralnih sposobnosti, spretnosti, delnih spretnosti in znanj v prvem jeziku, ki so dober prediktor uspešnosti bralnega razvoja v drugem in/ali tujem jeziku. Zgodnje odkrivanje rizičnih otrok je pomembno predvsem z vidika pomoči tako otrokom s specifičnimi težavami pri začetnem branju in pisanju kot otrokom s splošnimi učnimi težavami oziroma kognitivnim primanjkljajem. Pri otrocih, ki sledijo normalnemu razvoju, slabši rezultati v bralnem razvoju v drugem in/ali tujem jeziku izvirajo iz slabše razvite sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku in ne iz kognitivnega primanjkljaja v otroku, kot bi lahko sklepali na podlagi rezultatov branja. Torej bo otrok prenašal znanja, spretnosti in sposobnosti, ki so skupna vsem jezikom, iz prvega na drugi in/ali tuji jezik skladno z razvojem sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku.

Raziskave branja v drugem in/ali tujem jeziku preučujejo različna področja prevzemanja metakognitivnih procesov, vezanih na branje in pisanje, in sicer glasovno zavedanje, skladijsko zavedanje, funkcijsko zavedanje, besedilno zmožnost, strategije konstrukcije pomenov ipd. Na ravni razvoja osnovne pismenosti so relevantni predvsem izsledki raziskav glasovnega zavedanja, ki so predstavljeni v nadaljevanju poglavja.

4.3.1.1 Glasovno zavedanje v drugem jeziku

Dokazi o soodvisnosti med glasovnim zavedanjem ter učenjem branja in pisanja v prvem jeziku so spodbudili raziskovalce, da so področje raziskovanja razširili tudi na preučevanje glasovnega zavedanja v drugem/tujem jeziku. Te študije se ukvarjajo z vprašanjem vpliva jezikovnega substrata in specifičnih jezikovnih izkušenj na razvoj glasovnega zavedanja v otrokovem prvem in/ali drugem/tujem jeziku ter preučujejo povezave med glasovnim zavedanjem v prvem in drugem oziroma tujem jeziku. Na podlagi dobljenih rezultatov skušajo odgovoriti na tri temeljna raziskovalna vprašanja, in sicer:

1. Ali je glasovno zavedanje lastno jeziku ali gre, nasprotno za sposobnost, ki ni vezana na jezik in jo lahko prenašamo na druge jezike?
2. Ali je postopek razvijanja glasovnega zavedanja v prvem jeziku uporaben tudi za razvijanje glasovnega zavedanja v drugem/tujem jeziku?
3. Ali so metodologija in instrumentarij za vrednotenje glasovnega zavedanja, ki so bili izdelani za prvi jezik, zanesljivi tudi za vrednotenje glasovnega zavedanja v drugem/tujem jeziku?

Vpliv jezikovno in kulturno pogojenih razlik na glasovno zavedanje v drugem/tujem jeziku

Primerjalne študije dvojezičnih in enojezičnih otrok ter druge medkulturne študije⁷⁸ so pokazale, da se glasovno zavedanje pri vseh otrocih razvija v enakem zaporedju zahtevnosti operacije fonološkega manipuliranja glasovne verige, pri čemer pa se v različnih jezikovnih okoljih pokažejo določene razlike v dinamiki razvoja specifičnih ravni glasovnega zavedanja.

Bruck in Genesee (1995 v Muter in Diethelm, 2001) sta preučevala glasovno zavedanje pri angleško govorečih otrocih, ki so obiskovali vrtec in šolo s francoščino kot učnim jezikom, in ugotovila, da so v vrtcu ti otroci dosegali boljše rezultate pri prepoznavanju začetkov in koncev (an. on-set and rime) kot enojezični angleško govoreči otroci v kontrolni skupini. Leto kasneje so opazili zasuk v razvoju glasovnega zavedanja, in sicer so imeli enojezični otroci boljše fonemsko zavedanje kot dvojezični otroci, za katere pa je bilo značilno višje zlogovno zavedanje. Dejstvo, da dvojezični angleško-francosko govoreči otroci ostajajo boljši pri členjenju na zloge, čeprav imajo slabše splošno glasovno zavedanje, je vezano na razlike med fonološkima strukturama obeh jezikov. Zlogovanje je namreč prej značilno za francoščino, kot za angleščino, v kateri je vloga začetkov in koncev neprimerno pomembnejša kot vloga zloga.

Tudi v primerjalnih študijah dvojezičnih turško-angleško govorečih otrok se je izkazalo, da je za otroke, katerih prvi jezik je angleščina, značilno višje zavedanje začetkov in koncev,

⁷⁸ Primerjalne medkulturne študije razvoja glasovnega zavedanja so podrobneje predstavljene v poglavju 3.5.4.

za otroke, katerih prvi jezik je turščina, pa je značilno višje zlogovno (Durgunoglu in Oney, 1999 v Muter in Diethelm, 2001) oziroma fonemsko zavedanje (Durgunoglu, 2002).

Vprašanje prenašanja sposobnosti glasovnega zavedanja med jeziki

Večina do sedaj opravljenih raziskav glasovnega zavedanja je preučevala otroke, katerih prvi jezik je angleščina, manjše število raziskav pa je bilo opravljenih v ostalih jezikih kot prvih jezikih v raziskavo zajetih otrok ter v otrokovem drugem ali tujem jeziku. Zaradi fonoloških razlik med jeziki bi potrebovali še več študij v ostalih jezikih kot otrokovih prvih jezikih ter v drugih in tujih jezikih, s katerimi je dvojezični oziroma večjezični otrok v stiku, saj na podlagi do sedaj zbranih podatkov ni mogoče oblikovati dokončnega odgovora na vprašanje, ali je glasovno zavedanje metakognitivna sposobnost, ki se razvija neodvisno od otrokove specifične jezikovne izkušnje, ali je vezana na otrokov prvi jezik.⁷⁹

Do sedaj opravljene raziskave glasovnega zavedanja v drugem/tujem jeziku podpirajo tezo o tem, da je sposobnost glasovnega procesiranja jezika metakognitivna sposobnost, ki jo otrok, jezikovnim in kulturnim razlikam navkljub, ko doseže določeno raven v razvoju glasovnega zavedanja v določenem jeziku, lahko prenese na kateri koli jezik.

Magajna (1995a, 1995b) je pri preučevanju sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (glasovnega zavedanja, glasovnega rekodiranja v leksikalnem dostopu in glasovnega spomina) enojezičnih slovenskih in dvojezičnih slovensko-italijanskih otrok ugotovila, da otroci dosegajo enake rezultate na testiranju glasovnega zavedanja in glasovnega spomina, ne glede na specifično jezikovno izkušnjo, iz katere izhajajo (enojezičnost, dvojezičnost). V obeh skupinah se je pokazalo, da prepoznavanje rime ni značilno povezano z ostalimi spretnostmi (ravnmi) glasovnega zavedanja, medtem ko so bile korelacije med členjenjem na glasove, spajanjem glasov v besede, opuščanjem glasov ter opuščanjem zlogov visoko značilne.

⁷⁹ V mislih imamo predvsem vpliv transparentnosti pisave na razvoj kvalitativno različnih strategij glasovnega rekodiranja v transparentnih in manj transparentnih pisavah, ki je podrobneje predstavljen v poglavju 4.2.

V obeh skupinah otrok se je pokazala korelacija med glasovnim zavedanjem in glasovnim spominom, medtem ko je bila korelacija s glasovnim rekodiranjem v leksikalnem dostopu neznačilna.

Statistično značilne razlike med skupinama pa so se pokazale pri sposobnosti hitrega priklica glasovne reprezentacije polnopenske besede (hitro poimenovanje predmetov in števil). Dvojezična skupina otrok, vključenih v šole z italijanskim jezikom kot učnim jezikom, ki je pri tem zaostajala, je bila heterogena glede prvega jezika otrok in glede stopnje dvojezičnosti.⁸⁰ Avtorica zato domneva, da so slabši rezultati, ki jih je dosegala ta skupina, posledica nižje ravni sporazumevalne zmožnosti otrok v italijanskem jeziku in nižje ravni konceptualnega znanja teh otrok.

Izračun korelacij med spretnostmi glasovnega zavedanja in priklica glasovne reprezentacije besede (poimenovanja) je pokazal, da je v obeh skupinah členjenje v tesni povezavi le s poimenovanjem števil, ki so grafološki dražljaj. V slovenski (enojezični) skupini se je pokazala korelacija tudi med poimenovanjem števil in spajanjem. Na podlagi teh ugotovitev avtorica sklepa, da si otroci v enojezični skupini pri prepoznavanju besede ob spajanju pomagajo s poznavanjem pomena in tako ugibajo, za katero besedo gre, oziroma rekonstruirajo njeno glasovno reprezentacijo na podlagi delnih informacij (predrazumevanje). Nasprotno pa je bila ta možnost pri otrocih v dvojezični skupini omejena, saj je bil pri večjem delu teh otrok stik z italijanskim jezikom vezan predvsem na šolo. Počasnejši glasovni priklic besede tako izhaja prej iz nižje ravni sporazumevalne zmožnosti, kot iz primanjkljaja v sposobnosti glasovnega procesiranja.

Specifična jezikovna izkušnja torej ne vpliva na sposobnost glasovnega zavedanja in glasovnega spomina, pomembnejšo vlogo pa ima pri procesiranju večjih polnopenskih jezikovnih enot (razumevanje besed in povedi, poimenovanje predmetov). Razlike v spretnostih glasovnega procesiranja, ki pogojujejo hiter priklic glasovne reprezentacije teh enot (glasovna sinteza, spajanje, kodiranje v leksikalnem dostopu), so odvisne od

⁸⁰ V dvojezični skupini je bilo 40 otrok starih od sedem do osem oziroma osem do devet let, ki so obiskovali prvi oziroma drugi razred osnovnih šol z italijanskim učnim jezikom, od tega je bilo le osem otrok, ki doma govorijo italijansko, devet otrok je doma govorilo slovensko, triindvajset otrok pa je doma govorilo dva ali več jezikov.

heterogenosti jezikovne spodbude, ki je značilna za nekatere vrste dvojezičnosti,⁸¹ raje kot od spretnosti, ki zahtevajo procesiranje posameznih simbolov, kot so črke ali številke. Neposreden dostop do leksikalnega sistema, v katerem je shranjena glasovna reprezentacija besede, je pri dvojezičnih otrocih omejen zaradi heterogenosti označevalca in ne zaradi otrokove sposobnosti glasovne analize besede (prepoznavanje in manipuliranje z glasovi), saj se ta ne razlikuje glede na specifično jezikovno izkušnjo, enojezični in dvo ali večjezični otroci dosegajo na testiranju glasovnega zavedanja in glasovnega spomina primerljive rezultate.

Do podobnih ugotovitev kot Magajna (1995a, 1995b) sta prišli tudi Muter in Diethelm (2001). Preučevali sta skupino otrok z različnimi jezikovnimi izhodiščnimi izkušnjami, ki so obiskovali šolo z angleškim jezikom kot učnim jezikom.⁸² Obe skupini otrok sta dosegali podobne rezultate tako na prvem kot na ponovljenem merjenju, in sicer so bili enojezični otroci na obeh snemanjih boljši pri oblikovanju rim, besedišču in priklicu črk, enake rezultate kot dvojezični otroci pa so dosegali pri prepoznavanju rim, dopolnjevanju besed z zlogom, dopolnjevanju besed z glasom, opuščanju začetnega glasu, opuščanju končnega glasu, stopnji govora (an. speech rate; samo na prvem merjenju) in bralnem testu (samo na ponovljenem merjenju). Enojezični otroci so bili torej boljši pri splošni kogniciji, receptivnem besedišču in hitrem priklicu črk (na prvem merjenju pa še pri oblikovanju rim), medtem ko se rezultati glasovnega zavedanja med obema skupinama niso razlikovali. Podobno kot Magajna, sklepata Muter in Diethelm, da so bili enojezični otroci boljši od dvojezičnih otrok pri konceptualnem znanju in hitrem priklicu predvsem zaradi razvitejših sporazumevalne zmožnosti. Nekateri dvojezični otroci so bili v času merjenja izpostavljeni angleškemu jeziku šele šest mesecev.

López in Greenfield (2004) sta polje preučevanja glasovnega zavedanja pri dvojezičnih otrocih razširili tako, da sta raziskavo pomaknili v zgodnejše obdobje,⁸³ v obdobje pred

⁸¹ Npr. za subtraktivno vrsto dvojezičnosti (po Cummins, 1984 v Magajna, 1995).

⁸² V raziskavo je bilo zajetih 55 otrok, pri čemer je bilo 22 angleško govorečih, 28 je kot prvi jezik govorilo druge jezike, 5 otrok je prihajalo iz dvojezičnih družin (štirje so bili francosko-angleško dvojezični, en otrok je bil špansko-angleško dvojezičen). Starost otrok se je gibala med štirimi leti in devetimi meseci ter petimi leti in sedmimi meseci, v povprečju so bili otroci stari pet let in dva meseca.

⁸³ V raziskavo je bilo zajetih 100 otrok, ki so bili stari od štiri do pet let in pol (povprečna starost je bila 56 mesecev). Otroci so prihajali iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, v ZDA so takim otrokom namenjeni posebni učno-razvojni programi kot npr. Head Start, v okviru katerega sta raziskovali López in Greenfield.

vstopom v zadnje leto vrta oziroma osnovno šolo, ko se v otroku razvija sporazumevalna zmožnost v prvem in drugem jeziku ter se začne razvoj predbralnih in predpisalnih spretnosti. Medsebojne povezave med (i) glasovnim zavedanjem v prvem in drugem jeziku ter med (ii) sporazumevalno zmožnostjo v prvem in drugem jeziku ter glasovnim zavedanjem v prvem in drugem jeziku sta preučevali v skupini otrok, katerih prvi jezik je španščina, drugi jezik angleščina. Vzorec je bil izbran glede na narodnost otrok oziroma njihovih družin, tako so se izoblikovale tri skupine otrok, v prvi je največ otrok izviralo iz Kube, v drugi iz Hondurasa in v tretji iz Nikaragve. Rezultati merjenja glasovnega zavedanja v angleškem jeziku so bili v korelaciji z rezultati merjenja glasovnega zavedanja v španskem jeziku, ne glede na specifični geografski izvor otrok oziroma njihovih družin. Avtorici raziskave s tem potrjujeta ugotovitve iz raziskav, ki so bile opravljene pri starejših otrocih, in kažejo na to, da je glasovno zavedanje v enem jeziku tesno povezano z glasovnim zavedanjem v drugem ali tujem jeziku.

Iz rezultatov njune raziskave izhaja še, da je glasovno zavedanje v angleškem jeziku kot drugem jeziku v povezavi ne le z glasovnim zavedanjem v španskem jeziku kot prvem jeziku, temveč tudi s sporazumevalno zmožnostjo tako v angleškem kot španskem jeziku, pri čemer pa sporazumevalna zmožnost v angleščini ni v soodvisnosti s sporazumevalno zmožnostjo v španščini. Odstopanje ugotovitev López in Greenfield (prav tam) od ugotovitev Magajne (1995a, 1995b) ter Muter in Diethelm (2001) lahko pojasnimo z različno stopnjo dvojezičnosti slovensko-italijansko govorečih otrok v slovenski Istri in francosko-angleško, špansko-angleško govorečih otrok v Švici na eni strani ter špansko-angleško govorečih otrok, živečih v ZDA, ki sta jih preučevali Lópezova in Greenfieldova (prav tam).

Do sedaj opravljene raziskave torej kažejo na to, da je glasovno zavedanje metakognitivna sposobnost, ki jo otrok prenaša iz jezika na jezik. Višja stopnja glasovnega zavedanja v enem jeziku pogojuje boljše glasovno zavedanje v ostalih jezikih, ki se jih otrok uči, in obratno, razvijanje glasovnega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku utrjuje in dodatno razvija glasovno zavedanje v prvem jeziku. Medsebojna odvisnost razvoja glasovnega zavedanja v prvem in drugem oziroma tujem jeziku je še posebej izrazita, ko gre za jezika z različno stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici. V študiji, ki so jo opravili D'Angiulli, Siegel in Serra (2001), so dvojezični angleško-italijansko govoreči kanadski

otroci dosegali primerljive rezultate na vseh testih glasovnega zavedanja v angleškem in italijanskem jeziku, ne pa tudi pri skladenjskem zavedanju in delovnem spominu, kjer so dosegali boljše rezultate pri angleščini kot pri italijanščini. Boljši bralci so dosegali statistično značilno boljše rezultate kot slabši bralci na merjenju glasovnih, skladenjskih in spominskih procesov, kar kaže na metajezikovno naravo teh procesov. V primerjalnem delu študije so primerjali zgoraj navedene rezultate z rezultati enojezičnih angleških kanadskih otrok. Ugotovili so, da so vsi dvojezični otroci, tako boljši kot slabši bralci, na vseh testih (glasovno zavedanje, skladenjsko zavedanje in delovni spomin) dosegali statistično značilno boljše rezultate od enojezičnih angleško govorečih otrok. Ti rezultati kažejo na visoko stopnjo prenosljivosti vseh metajezikovnih sposobnosti med obravnavanima jezikoma. Doseganje boljših rezultatov glasovnega zavedanja in drugih metajezikovnih sposobnosti v dvojezični skupini avtorji študije interpretirajo z dejstvom, da so bili ti otroci v stalnem stiku s transparentno pisavo, kot je italijanska, zaradi česar so se pri njih hitreje razvile sposobnosti glasovnega procesiranja jezika kot pri enojezičnih otrocih, ki so bili v stiku izključno z (angleško) netransparentno pisavo.

Vse omenjene raziskave kažejo na to, da so bralne spretnosti pri otroku vezane na iste kognitivne strukture, ne glede na jezik, kar nam zagotavlja da:

- so instrumenti za vrednotenje glasovnega zavedanja v določenem jeziku zanesljiv prediktor tudi za ostale jezike;
- je razvijanje glasovnega zavedanja ključen dejavnik za lažje in bolj učinkovito učenje branja in pisanja v prvem, drugem in tujem jeziku.

Rezultati raziskovanja glasovnega zavedanja v drugem/tujem jeziku potrjujejo spoznanja o glasovnem zavedanju v prvem jeziku, kar priča o tem, da je povezava med glasovnim zavedanjem ter učenjem branja in pisanja močna in lahko prestopa meje jezikovnih in kulturnih razlik.

4.3.2 Neustrezno medjezikovno prenašanje (negativni transfer)

Pri opismenjevanju v drugem in/ali tujem jeziku, ki poteka zaporedno,⁸⁴ prepoznamo naslednja področja napačnega prevzemanja pri branju in pisanju v drugem in/ali tujem jeziku: področje glasovnega znanja (slušnega razločevanja in izgovorjave, 4.3.2.1 in 4.3.2.2), področje fonografskega znanja (poznavanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, 4.3.2.3) in področje pravopisnih konvencij drugega in/ali tujega jezika (npr. rabe velike začetnice, ločil, naglasa, opuščaja ipd.).

4.3.2.1 Glasovno razločevanje in izgovorjava

Razvoj in značilnosti glasovnega razločevanja in izgovorjave v prvem, drugem in/ali tujem jeziku so podrobneje predstavljene v poglavju 6.1, na tem mestu predstavljamo primere negativnega transfera pri glasovnem razločevanju in izgovorjavi ter vzroke za njihov pojav.

Sposobnost glasovnega razločevanja je človeku vrojena, saj v razvoju govora otrok ločuje med govorom ter drugimi glasovi in šumi, ki jih zaznava v svojem okolju.

Različne sodobne nevrolingvistične in druge raziskave (npr. Kuhl, 2004; Kuhl, in sod., 2003; Maye in Weiss, 2003; Iverson in sod., 2002; Werker in Tees, 1984) so pokazale, da sposobnost glasovnega razločevanja dojenčkom omogoča, da prepoznavajo glasove različnih jezikov, ne glede na specifično jezikovno izkušnjo (L1 oziroma LL1). V nadaljnjem otrokovem govornem razvoju, najkasneje v starosti 12 mesecev, se ta sposobnost spremeni, tako da imajo starejši otroci in odrasli pogosto težave pri prepoznavanju glasovnih kontrastov drugega in/ali tujega jezika, ki nimajo kontrastivne vrednosti v njihovem jeziku (Maye in Weiss, 2003). Te raziskave dokazujejo, da ne gre za izgubo zaznavno-nevroloških sposobnosti, temveč za spremembo v strategijah percepcije in procesiranja govora, ki se prilagodijo glasovnemu sistemu otrokovega prvega jezika

⁸⁴ V nekaterih okoljih se otroci opismenjujejo vzporedno v dveh jezikih (npr. v slovensko-madžarskem dvojezičnem modelu v Prekmurju), v nekaterih okoljih pa se celo opismenjujejo v drugem oziroma tujem jeziku prej kot v prvem jeziku (npr. na Malti).

oziroma prvih jezikov, za katere je značilno, da kontrastirajo le določene podskupine glasovnih kontrastov. Na primer italijanski govorec brez težav ločuje med podaljšanimi in nepodaljšanimi glasovi, nezvenečim in zvenečim zobnovenčnim zlitnikom /z/ in /dz/, širokima in ozkima /ɛ/ in /e/ ter /ɔ/ in /o/, ne pa tudi med /ʒ/ in /dʒ/ (slo.), /d/ in /θ/ (an.), /ʒ/ in /r/ (češ.) ipd., ker se ti kontrasti v italijanščini ne pojavljajo. Iverson in sodelavci (2002) ugotavljajo, da razvoj sposobnosti slušnega razločevanja temelji na spremembah v slušnem procesiranju (in ne zaznavanju), ki se iz jezikovno-splošne prilagodi fonološkim značilnostim jezika, s katerim je otrok v stiku.

Zaznavo govora drugega in/ali tujega jezika pri starejših otrocih in odraslih v veliki meri določajo značilnosti glasovnega sistema in govora prvega oziroma prvih jezikov. Predvsem ob prvih stikih z drugim in/ali tujim jezikom slušno zaznavo in izgovorjavo glasov, ki so različni glede na prvi jezik, prilagajamo obstoječemu usvojenemu glasovnemu sistemu (Ur, 1996). Prilagajanje neznanih glasov slušni zaznavi in izgovorjavi glasov prvega jezika je v nadaljevanju ponazorjeno z nekaterimi primeri izgovorjave italijanskih glasov pri slovenskih govorcih (A. in B.) in primeri izgovorjave glasov različnih jezikov pri italijanskih govorcih (C., D., E. in F.).

A. Podvojeni glasovi

Značilna prilagoditev slovenskih govorcev pri izgovorjavi podvojenih glasov (slovenščina podvojenih glasov ne pozna) je poenostavitev na nepodvojene. Na primer moja hči Sabina je v starosti treh let in pol ob petju pesmice *Girotondo* v besedi *terra* (slo. *zemlja*) podvojeni glas /rr/ poenostavila na /r/:

(1) ['tera] namesto ['terra].

Zanimiva je bila njena prilagoditev podvojenega pretrganega in nepretrganega jezičnika [rr] oziroma [ll], ki ju je nadomeščala s soglasniško skupino sestavljeno iz (izvorno podvojenega) pretrganega ali nepretrganega jezičnika + zapornika [d]:

(2) [ba'rilda] namesto [ba'rilla] *Barilla* (blagovna znamka testenin);

(3) ['fratʃodi , ferdo] namesto ['bratʃodi , ferro] *Braccio di Ferro* (*Popaj*).

B. Dvoglasniki in hijati

Izgovorjavo dvoglasnika in hijata slovenski govorniki značilno prilagajamo na dva načina:

(i) Polsoglasnika [w] in [j] oziroma polsamoglasnik [u] in [i] poenostavimo na enostavni glas [u] oziroma [i] in mu dodajamo glas [v] oziroma [j], npr. :

(4) [e'manuel] namesto [e'manwel] *Emanuel*; ['duve] namesto ['due] *due* (števnik);

(5) [mijo] namesto [mio] *mio* (zaimek/števnik).

(ii) Druga oblika prilagoditve izgovorjave dvoglasnika in hijata pa predvideva nadomeščanje plosoglasnika [w] s pripornikom [v],⁸⁵ npr.:

(6) ['kvesto] namesto ['kwesto] *questo* (zaimek/pridevnik); [kvi] namesto [kwi] *qui* (prislov).

C. Nezveneča izgovorjava [s] v medsamoglasniškem položaju

V italijanščini se v položaju med dvema samoglasnikoma črka S izgovarja zveneče [z] (z izjemo posameznih narečij, v katerih se izgovarja nezveneče), nezveneče se izgovarja le, ko je glas podvojen [ss]. Italijani so grški nogometni klub *Galatasaray* zato preimenovali v *Galatassaray* s podvojenim soglasnikom [ss] in s tem ohranili izvorno nezvenečo izgovorjavo pripornika, vendar so pri tem spremenili dolžino soglasnika [s]:

(7) [galatassa'raj] namesto [galatasa'raj].

D. Izgovorjava črke S na vzglasju besede

Črka S na vzglasju besede se v italijanščini bere zveneče [z] v položaju pred [b], [d], [g], [l], [m], [n] in [v] (npr. ['zlitto] *slitta* (*sani*), pred ostalimi soglasniki in vsemi samoglasniki pa nezveneče [s] (npr. ['skatoła] *scatola* (*škotla*) in ['sole] *sole* (*sonce*). Izposojenke in tujke Italijani zato berejo tako, da njihovo pravopisno reprezentacijo rekodirajo skladno z italijansko fonologijo:

(8) [zmajlə] namesto [smajl] *smile*, [zlimə] namesto [slim] *slim* proti [stop] *stop*,

[skanə] *scan*, [sportə] *sport* (vsi primeri so iz angleščine).

⁸⁵ Morda tudi pod vplivom nemščine, npr. nem. *bequem* [be'kvem].

E. Opuščanje glasu [h]

Glasu [h] italijanščina ne pozna, z izjemo toskanskega narečja, zaradi česar ga Italijani le s težavo izgovarjajo in ga torej raje opuščajo, npr.:

(9) [evə] namesto [hæv] an. *have*.

F. Dodajanje (pol)samoglasnika

Dodajanje samoglasnika ali polsamoglasnika v položaj med zlogoma s kompleksno sestavo ali na konec besede (*Latino efekt* po McGuinness in McGuinness, 1998) je pojav, vezan na fonologijo italijanskega jezika, za katero je značilna razmeroma preprosta zlogovna sestava s prevladujočim odprtim zlogom KV. Pojav latino učinka je v določenih narečjih, predvsem južne Italije, zaznaven tudi pri italijanskih besedah⁸⁶:

(10) [skanə] namesto [skæn] an. *scan*;

(11) [pisi'kologo] namesto [psi'kologo] it. *psicologo* (*psiholog*).

Prilagajanje na novo fonologijo je razmeroma hitro, tako pri odraslih (Tsukada, 2004)⁸⁷ kot pri otrocih (Kuhl, in sod., 2003; Čok, 1995), vendar le pod pogojem, da je posameznik v neposrednem stiku z govorom drugega in/ali tujega jezika (Kuhl, 2004; Kuhl, in sod., 2003; Maye in Weiss, 2004). Slušni stik z drugim in/ali tujim jezikom preko medijev pa nima posebnega vpliva na glasovno razločevanje in izgovorjavo (Kuhl, 2004; Kuhl, in sod., 2003).

Vpliv glasovnega sistema, ki je v posamezniku že izoblikovan, na slušno zaznavanje in izgovorjavo novih glasov in govorov, je nedvoumen. V interakciji različnih jezikov prihaja do prenašanja obstoječih znanj na nove sporazumevalne situacije, pri čemer so ti poskusi lahko uspešni (pozitivni transfer)⁸⁸ lahko pa neuspešni (negativni transfer). Razmerje med

⁸⁶ V preteklosti je bil zaradi lažje izgovorjave pogosto v rabi t.i. "protetični i", dodan besedam s soglasniškim sklopom na vzglasju, ki so sledile besedi s končnim soglasnikom, npr. *per istrada*, danes pa se je ta raba že skoraj izgubila in se uporablja samo oblika *per strada*.

⁸⁷ V raziskavi Tsukade (2004) so dvojezični tajsko-angleško govoreči govorniki, ki so se s Tajske preselili v Avstralijo, ne glede na izjemne razlike v dolžini njihovega bivanja v angleško govoreči državi, ki se je gibalo med 2 mesecema in 30 leti (v povprečju 5,5 leta), bili povsem izenačeni tako glede slušne zaznave kot izgovorjave.

⁸⁸ V primerjalni študiji dvojezičnih tajsko-angleško in enojezičnih angleško govorečih odraslih se je vpliv pozitivnega transfera pokazal celo pri posameznikih, ki niso govorili opazovanega jezika (korejščine). Izgovorjava opazovanih glasov je v korejščini podobna kot v tajščini in se v obeh jezikih razlikuje od izgovorjave v angleščini. Skladno z (ne)ujemanjem značilnosti glasovnih sistemov jezikov, so tajsko-

pozitivnim in negativnim transferom je v veliki meri odvisen od stopnje ujemanja glasovnih sistemov jezikov, količino in kakovostjo posameznikovega stika z drugim in/ali tujim jezikom ter njegovimi specifičnimi sposobnostmi glasovnega razločevanja.

4.3.2.2 Pojav interference v glasovnem zaznavanju dvojezičnih otrok (vzporedna dvojezičnost)

Mikeš (1975), ki je preučevala glasovni razvoj svojih dveh hčera, ki sta živeli v madžarsko-srbohrvaškem dvojezičnem okolju⁸⁹, je pojav interference opazovala predvsem pri razvoju samoglasniških glasov, saj je madžarski samoglasniški sistem zelo različen od srbohrvaškega samoglasniškega sistema, medtem ko se soglasniška sistema v obeh jezikih večinoma prekrivata. Ugotovila je, da je negativni transfer pravzaprav nemoteč dejavnik v glasovnem razvoju dvojezičnih otrok, saj so bili pojavi interference, ki jih je zabeležila, začasni in redkejši kot ostale zamenjave samoglasnikov, ki so sicer značilne za otroški govor (enojezičnih in dvojezičnih otrok).

Rezultati njene raziskave kažejo, da ima otrok pri usvajanju glasovnega sistema izjemne ustvarjalne in reproduktivne sposobnosti. Iz okolja sprejema veliko količino govorne snovi, ki jo je ob ustrezni spodbudi sposoben reproducirati že v zgodnjem obdobju svojega glasovnega razvoja. Skladno s svojimi sporazumevalnimi potrebami tako izbere glasovno snov, ki jo želi reproducirati, in jo prilagodi svojemu glasovnemu in semantičnemu sistemu.

Vse glasovne spremembe, ki so značilne za otroški govor pred stabilizacijo glasovnega sistema in so rezultat prilagajanja za otroka prezahtevnih glasovnih struktur v preprostejše strukture, so pri deklicah začeli izginjati v začetku tretjega leta starosti.

Razvoj glasovnega zaznavanja dvojezičnih otrok je torej enako hiter kot razvoj glasovnega zaznavanja enojezičnih otrok⁹⁰, v obeh skupinah otrok se zaključí v starosti dveh let.

angleško govoreči odrasli, ki so bili rojeni govorniki tajščine, dosegali statistično značilno boljše rezultate od angleško govorečih, kar je avtor študije interpretiral kot transfer obstoječega znanja tajsko-angleško govorečih posameznikov na korejščino (Tsukade, 2004).

⁸⁹ Sama je z njima od rojstva govorila srbohrvaško, ostali člani družine pa madžarsko.

⁹⁰ »O popolnem glasovnem zaznavanju lahko govorimo pri dveletnem otroku« (Marjanovič-Umek, 1990).

4.3.2.3 Fonografsko zavedanje

Fonografsko zavedanje se nanaša na poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznicami pisave posameznega jezika in kot tako vključuje:

- poznavanje glasovnega sistema jezika (glasovno znanje);
- poznavanje grafičnih simbolov pisave jezika;
- razumevanje, da so ti grafični simboli enostavni (en glas ponazarja ena črka) ali sestavljeni (en glas ponazarja več črk oziroma črkovni sklop, npr. an. TH v besedi *this* ['ðis], CH v besedi *chin* ['tʃin], it. CH v besedi *chiave* ['kja've], SCI v besedi *scialle* ['ʃalle]);⁹¹
- zavedanje o tem, da imajo posamezni glasovi več pisnih ustreznic (npr. glas /i/ se v angleščini ponazarja s pisnimi ustreznicami EE, EA, Y: *green, team, happy*; podobno se glas /k/ v italijanščini ponazarja s pisnimi ustreznicami C, CH, Q ali CQ: *cane, chiave, quando, acqua*; v slovenščini se glas /u/ ponazarja s pisnimi ustreznicami U, L in V: *ušel, žolna, vlak*);⁹²
- zavedanje o tem, da se posamezni grafični simboli uporabljajo za ponazarjanje več glasov (npr., v angleščini črka O, ki ponazarja glas /o/ v *hot* in /oe/ v *most*; v italijanščini črka G, ki ponazarja glas /g/ v *gatto* in /dʒ/ v *gelato*; v slovenščini črka L, ki ponazarja glas /l/ v besedi *val* in glas /ʌ/ v besedi *volna*).⁹³

Napake pri zapisovanju v drugem in/ali tujem jeziku lahko pripisujemo neustrezni slušni zaznavi, nepoznavanju ali slabem poznavanju pravopisnih pravil ciljnega jezika in prenašanju znanj iz prvega na drugi in/ali tuji jezik (negativni transfer). Ti vzroki so pogosto medsebojno povezani, tako da posameznik, ki napačno slušno zaznava, napačno kodira, ne pozna pravopisnih pravil (pogosto tudi v prvem jeziku) in te težave rešuje s prenašanjem znanj iz prvega jezika. Lahko pa gre za specifično težavo.

⁹¹ Razumevanje tega koncepta preverimo s preprostim preizkusom. Otrokom na tablo narišemo kvadrat, trikotnik in kvadrat s trikotnikom (trikotnik je nad kvadratom). Otroci povejo, da je tretja ponazoritev *hiša* in s tem se je pokaže, da razumejo, da imajo znaki, ko so sestavljeni med seboj drugačen pomen kot takrat, ko so enostavni (McGuinness in McGuinness, 1998: 15).

⁹² McGuinness in McGuinness (1998: 16) sta dokazala, da so že 7 ali 8-letni otroci zmožni razumevanja in priklica različnih simbolov v funkciji označevalcev iste stvarnosti.

⁹³ Razumevanje tega koncepta preizkusimo s testom kroga. Na tablo narišemo pobarvan krog in otroke prosimo, da imenujejo dve stvari, ki bi jih ta podoba lahko ponazarjala. V raziskavi McGuinness in McGuinness (1998: 16) je večina otrok odgovorila, da bi znak lahko ponazarjal žogo ali krog.

Vpliv prvega jezika je opazen tudi pri posameznikih, ki nimajo posebnih pravopisnih težav s pisanjem v drugem in/ali tujem jeziku, kar kaže na izjemno vlogo zgodnjega otrokovega razvoja pri vsem nadaljnjem učenju in delovanju na sploh.

Analiza negativnega transfera, ki jo predstavljam v nadaljevanju, je bila opravljena na korpusu (i) zapisov moje hčere Sabine, nastalih v okviru spontanega kodiranja v italijanščini v zgodnjem obdobju njenega bralnega razvoja (S),⁹⁴ (ii) 357 straneh seminarskih nalog študentk 1. letnika Pedagoške fakultete v Kopru, smer razredni pouk (Š)⁹⁵, (iii) reklamnega in informativnega gradiva, embalaže in drugega pisnega gradiva (G). Prikazani primeri se nanašajo pretežno na napačno prevzemanje iz slovenščine v italijanščino, en primer pa na napačno prevzemanje iz italijanščine v hrvaščino.

Negativni transfer iz slovenščine v italijanščino

Negativni transfer pri kodiranju v italijanščini je pri slovenskih govornicah opazen pri zapisovanju podvojenih glasov (16), glasov /k/ (17), /tʃ/ (18), /dʒ/ (19), /z/ (20), /ts/ (21), polysoglasnikov /w/ in /j/ v dvoglasniku (22), samoglasnikov (23), soglasniške skupine – NS- latinskega izvora (24):

- (16) ČALO namesto *giallo* (S), ŽOVANA namesto *Giovanna* (S), ATRICE namesto *attrice* (Š).⁹⁶

⁹⁴ V obdobju opazovanja je bila Sabina stara med pet in pol ter šest leti in pol. V razvoju razumevanja sistema abecedne pisave je že dosegla najvišjo raven, raven glasovne hipoteze. Občasno so se še pojavljale napake opuščanja glasov (ČOKLADA), premeščanja (SRENČO NOVO LETO 2005), nadomeščanja (KURITE KREMICO) in kombinacije napak (HOBINTICA; KOČIJA ZA BRABRIKE; A E I O U MAME NI DOMU PAPIŠLA BOIN PRSNESLA BONBNČKE IN ČOKOADE), predvsem pa je zapisovala skladno s slušno zaznavo, ne upošteva pravopisna pravila (KONIČEK; LABOT; TERME ČATEŠ; SNEK; DEDEK MRAS). V starosti petih let in osmih mesecev se je začela ukvarjati tudi s pravopisnimi pravili: »Mami, kako se napiše *vesel* z u-jem ali v-jem na koncu?« (5,10), postavljanjem ločil, pri čemer pa so bili posamezni poskusi bolj drugi manj uspešni (LUNA IN LIZA SE TOŠIRATA JE PORTKALO NA VRATIH KDO JEPRIŠU PATRIK; PO VEŽI OT PIKE, DO, PIKE NATO ŠE PO BARVAJ; TE POVABIM NA, ROJSTNI, DAN; OTBRI IN POGLEJ). Vsi napisi so bili zapisani z velikim tiskanimi črkami, bili so linearni in niso bili zrcalni (mestoma le posamezne črke, predvsem na začetku opazovanja). Napisani so bili spontano.

⁹⁵ V korpus analize pravopisnih napak je bila seminarska naloga kot vrsta študentovega izdelka izbrana namenoma, saj so študenti pri njihovem oblikovanju samostojni, njihova pozornost je usmerjena primarno v vsebino zapisanega, kar omogoča preverjanje usvojenega znanja in ne zgolj naučenega znanja, kot je značilno za preverjanje pravopisne kompetence s pomočjo nareka. Dejstvo, da so študentje vnaprej vedeli, da bodo njihovi izdelki ocenjeni tudi pravopisno, pa zvišuje raven kakovosti pravopisne pravilnosti. Besedila so izpisana delno ročno, večinoma z računalnikom ali pisalnim strojem

⁹⁶ V analiziranem korpusu seminarskih nalog študentk je bilo pri zapisovanju (ne)podvojenih glasov kar 322 napak (73%) vezanih na izpuščanje, 73 napak (23%) na dodajanje in 14 napak (4%) na premeščanje (npr.

Pri analizi napak zapisovanja podvojenih glasov je težko ločiti med negativnim transferom in slabo glasovno razločevanje. Razlikovanje med nepodvojenimi in podvojenimi glasovi je v italijanščini fonološko, v slovenščini pa ne, zaradi česar je lahko pri slovenskih govorcih slušno razločevanje in posledično izgovorjava teh glasov okrnjena. Da gre za negativni transfer lahko z največjo gotovostjo trdim pri Sabininih zapisih, saj je podvojene glasove v besedah *giallo* in *Giovanna* pravilno izgovarjala, njihov zapis pa je prirejala obstoječemu poznavanju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici. Ko sem jo ob drugi risbici vprašala, zakaj ima napis MAMMA dva m-ja, mi je odgovorila, da zato, ker ji je povedala vzgojiteljica v vrtcu, da se beseda *mamma* piše MAMMA.⁹⁷

(17) DOMENIKA namesto *domenica* (S), NIKOLA namesto *Nicola* (Š), KONOSCIUTO namesto *conosciuto* (Š), AQUA namesto *acqua* (G);⁹⁸

(18) DOLČI namesto *dolci* (Š).

V to skupino so zajete napake pri kodiranju glasov, ki imajo v italijanščini več pisnih ustreznic, in so pogosto napake tudi pri italijanskih rojenih govorcih. Podrobnejša analiza napak analiziranega korpusa pokaže, da gre pretežno za napake, ki izvirajo iz slabo uzaveščenega pravopisnega pravila, negativnega transfera je malo. Pojav zgoraj navedenih napak je kljub temu zanimiv, saj so vse študentke opravile maturo iz italijanščine (in torej imajo predznanje na vsaj ravni B1 po skupnem evropskem referenčnem okviru), poleg tega pa so bile vnaprej seznanjene s tem, da bodo naloge ocenjene, pri čemer je eden izmed ocenjevalnih kriterijev jezikovna pravilnost, ki vključuje tudi pravopis.

(19) JAPONESE namesto *giapponese* (Š).

**tapetto* namesto *tappeto*). Pri tem se je kot najtežavnejše izkazalo zapisovanje glasu /t/, na katerega je bilo vezanih skoraj četrtnina vseh napak pri (ne)podvojenih glasovih.

⁹⁷ Zanimiv je bil vpliv pisave na izgovorjavo, saj je pri branju napisa MAMMA, podaljšani glas /mm/ izgovarjala še bolj poudarjeno.

⁹⁸ Ta primer sem uvrstila med negativni transfer, saj se v slovenskem okolju pojavljajo številni angleški in psevdangleški napisi z besedo *aqua* prevzeto neposredno iz latinščine (npr. zobna pasta *Aquafresh*, bazeni *Aquapark*, *Aqualand* *Aqualuna* ipd.), kar posredno vpliva na zapisovanje v italijanščini. Prim. tudi zapis angleških besed, npr. *Brite Liner* (znamka flomastrov) namesto *Bright Liner*, *isy-pil* (sistem odpiranja konzerv tunine Rio Mare) namesto *easy peel*.

V primeru JAPONESE gre prav gotovo za transfer, vendar zaradi izgovorjave prej iz angleškega *Japanese* ['dʒæpəniz] kot iz slovenščine, pri čemer pa menim, da je napačen prenos iz angleščine ojačan s slovenskim zapisom *japonski*.

(20) FILOZOFICA namesto *filosofica* (Š), ANALIZI namesto *analisi* (Š) FAZE namesto *fase* (Š), ILLUMINIZMO namesto *Illuminismo* (Š);

(21) FUNCIONARE namesto *funzionare* (Š), ESSENCIALI namesto *essenziali* (Š) SOMIGLIANCE namesto *somiglianze* (Š), SCERCOSO namesto *scherzoso*;

(22) BIBLIOGRAFIA namesto *biliografia* (Š), AVTOMOBILI namesto *automobili* (Š).

Zgornja skupina primerov najjasnejše kaže na neposreden prenos slovenskih pisnih ustreznic Z, C, J in V namesto italijanskih pisnih ustreznic S, Z, I in U za ponazoritev glasov /z/, /ts/, /j/ in /w/ pri zapisu italijanskih besed.

(23) ARGUMENTO namesto *argomento* (Š), DEMONSTRARE namesto *dimostrare* (Š), REDUTTIVA namesto *riduttiva* (Š), RESPOSTE namesto *risposte* (Š), REVOLUZIONARIA namesto *rivoluzionaria* (Š), LITTERATURA namesto *letteratura* (Š);

(24) KONSTRINGERE namesto *costringere* (Š),⁹⁹ COSTANTEMENTE namesto *costantemente* (Š), CONSTRUIRE namesto *costruite* (Š), ISTITUTO namesto *istituto* (Š), INSTANTE namesto *istante* (Š), DEMONSTRARE namesto *dimostrare* (Š), TRASFERITI namesto *trasferiti* INSTINTIVAMENTE namesto *istintivamente* (Š), TRANSLATO namesto *traslato* (Š), INSTRUZIONE namesto *istruzione* (G).¹⁰⁰

Vse navedene besede z napačno kodiranimi samoglasniki in soglasniškimi skupinami so latinskega izvora in so ob prehodu v italijanščino doživele različni glasovni razvoj kot ob prevzemanju v slovenščino, angleščino in nekatere druge jezike.¹⁰¹ Napake tipa DEMONSTRARE so tako rezultat negativnega transfera iz slovenščine (prvega jezika) ali

⁹⁹ Najbrž prej po analogiji z bolj znanimi tujkami *konstrukcija*, *konstitucija*, *konservativen* ipd. kot neposreden prenos iz tujk *konstrikcija*, *konstriktor*.

¹⁰⁰ Iz analiziranega korpusa izhaja, da je najbolj nezanesljiv zapis soglasniške skupine –ns- (predvsem v položaju za samoglasnikom /i/ in pred soglasnikom /t/), čeprav je različni glasovni razvoj v italijanščini in slovenščini oziroma doživelo več soglasniških skupin latinskega izvora, npr. –ks- (it. *sassofono*, slo. *saksofon*, it. *saxophone*), –kt- (it. *ottobre*, slo. *oktober*, an. *October*), –pt- (it. *settembre*, slo. *september*, an. *September*), –mn- (it. *autunno*, an. *autumn*, kjer se je soglasniška skupina –mn- ohranila zgolj v pisavi ['o:tm]).

¹⁰¹ Na tem mestu omenjam slovenščino kot prvi jezik in angleščino kot prvi tuji jezik v raziskavo vključenega vzorca.

angleščine (prvega tujega jezika) ali so kombinacija obojega: transfer iz enega jezika ojačan z ujemanjem v drugem jeziku. Poleg tega velja omeniti dejstvo, da so se oblike †*constringere*, †*demonstrare*, †*transferire* in †*translatō* v italijanščini še dolgo ohranile ter da se v nekaterih primerih še danes uporabljata obe obliki, npr. *constatare* in *costatare*, ter da je v besedišču sodobne italijanščine prisotno večje število besed s soglasniško skupino -ns-, kar le še dodatno pripomore k nezanesljivosti sistema ponazarjanja soglasniških sklopov latinskega izvora.

Zanimiv sklep izhaja iz raziskave Durgunoglu (2002) in sodelavcev, ki so preučevali napake in strategije pisanja dvojezičnih špansko-angleško govorečih otrok. Pokazalo se je, da so otroci težili k čim večji ekonomičnosti zapisovanja, pri čemer so postavljali jezikoma skupen sistem pisave s čim višjim ujemanjem med glasovi in pisnimi ustreznicami. Napake so bile vezane na sistematično uporabo asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznicami, pri čemer so otroci besede zapisovali skladno s slušno zaznavo in ne skladno s pravopisnimi pravili angleščine in španščine. V zapisovanje v angleščini so tako prenašali strategijo, ki je učinkovita za transparentnejšo pisavo španščine. Besede *read*, *need*, *witch*, *wardrobe*, *favorite*, *that* in *adventures* so zapisali *rid*, *nid*, *with*, *worldrol*, *favret*, *thet* in *adengers*. In obratno, strategijo zapisovanja po slušni zaznavi so uporabili tudi pri pisanju v španščini, pri čemer so izpuščali črke z diakritično funkcijo in tudi drugače prilagajali zapise (npr. *ago*, *asemos* in *aser* namesto *hago*, *hacemos*, *hacer*) ter uporabljali značilne angleške soglasniške sklope namesto španskih (*scuela*, *stay*, *spero*, *studios*, *different* namesto *esceula*, *estoy*, *espero*, *estudios*, *diferent*). Besede, ki vsebujejo glas /i/ s pisno ustreznico Y, so v obeh jezikih zapisovali z I ali E (*hapali*, *late*, *my*, *i* namesto an. *happily*, *lady*; šp. *mi* (zaimék), *y* (veznik)).

4.4 Smernice za učenje/poučevanje branja in pisanja v drugem oziroma tujem jeziku

Pri načrtovanju, izvedbi in spremljavi učenja/poučevanja branja in pisanja v drugem/tujem jeziku sta ključnega pomena dva dejavnika, in sicer (i) ugotavljanje razlik v transparentnosti pisave prvega in drugega/tujega jezika ter (ii) prepoznavanje področij pozitivnega in negativnega transfera iz prvega na drugi/tuji jezik.

Pri začetnem opismenjevanju v jezikih z visoko stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici ni potrebna posebna obravnava strategij učenja branja in pisanja, saj jih učenci prenašajo iz prvega na drugi/tuji jezik.

Učencem, ki so se opismenili v pisavi z visoko stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici in se seznanjajo z netransparentno pisavo, bo ta proces olajšan, če jih seznanimo z različnimi strategijami, ki jih pri branju in pisanju uporabljajo rojeni govorniki tega jezika. Nasprotno pa je bistvenega pomena, da so učenci, ki so se opismenili v pisavi z nizko stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici in se seznanjajo s transparentno pisavo, deležni programa fonemskega zavedanja in sistematičnega programa vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici.

Pri razvijanju osnovne pismenosti pri učencih, ki so se opismenili v pisavi z nizko stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici in se seznanjajo z novo netransparentno pisavo, izpostavimo strategije branja in pisanja, ki so v drugem/tujem jeziku različne glede na prvi jezik.

Pri učenju branja in pisanja v drugem/tujem jeziku prevzemamo znanja, veščine in spretnosti, ki smo jih pridobili oziroma razvili v prvem jeziku (pozitivni transfer), večjo pozornost pa posvečamo razlikam med jezikoma, s čimer želimo odpraviti ali v čim večji meri omejiti napačen prenos znanja iz prvega na drugi/tuji jezik (negativni transfer). Pri tem je ključnega pomena poznavanje razlik v glasovnem sistemu ter razlik v pisavi in pravopisnih zakonitosti obravnavanih jezikov. Le poglobljeno poznavanje teh razlik učitelju omogoča, da prepozna izvor napake in učinkovito usmerja nadaljnje učenje branja in pisanja.

5 RAZVOJ METOD ZAČETNEGA OPISMENJEVANJA

Pri učenju branja in pisanja, ki ga razumemo kot proces,¹⁰² sodelujejo različni dejavniki, ki so med seboj vzajemno in vzročno povezani in se tudi razvijajo v medsebojni soodvisnosti. Preučevanje razvoja osnovne pismenosti v abecednem sistemu pisave je pokazalo, da je učenje branja in pisanja prej vezano na različne delne spretnosti branja in pisanja, kot na razvijanje zgolj mehanskih spretnosti pisanja oziroma prepisovanja. V začetnih fazah učenja je zato smiselno sistematično in eksplicitno razvijanje delnih spretnosti branja in pisanja, med katere Scalisijeva, Pelagaggijska in Faninijeva (2003) uvrščajo sposobnost glasovnega procesiranja jezika, predvsem členjenja in spajanja, hitrost rekodiranja in besedišče. Razvite razčlenjujoče sposobnosti in sposobnosti spajanja ter avtomatizirani mehanizmi pretvarjanja glasov v pisne ustreznice pogojujejo hitro dekodiranje besede (označevalca) in njeno povezovanje s pomenom (označenim). Ob bogatenju leksikalnega sistema se večja hitrost prepoznavanja besed in dostopa do informacij o njej (leksikalni sistem dekodiranja v dvorednem modelu ali rekognicija), s čimer se večja tudi hitrost branja in razumevanja prebranega.

Kot piše Ropičeva (2000a), začetno opismenjevanje ne sme biti le obdobje pridobivanja črk, temveč razvijanje vseh štirih spretnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) ter zahtevnosti nalog (razumevanje, tvorjenje neumetnostnih besedil, ustvarjanje polvezanih besedil). Ob tem pa opozarja, da je ena bistvenih nalog pri začetnem opismenjevanju vendarle razvijanje tehnike branja in pisanja, »ki se kaže v spoznavanju in prepoznavanju glasov in besed ter njihovih simbolov (črk), v pravilni izreki in pravilnem grafičnem prikazu« (Ropič, 2000a, 78).

Preučevanje soodvisnosti med različnimi dejavniki in razvojem osnovne pismenosti je pokazalo, da je uspeh pri učenju branja najtesneje povezan z otrokovo sposobnostjo metaglasovnega procesiranja jezika. Od sposobnosti členjenja, spajanja, manipuliranja z glasovi in pretvarjanja glasov v pisne ustreznice, ki jih otrok razvija v predbralnem

¹⁰² To pojmovanje izhaja iz konstruktivističnega pogleda na učenje, v katerem je otrok v osredju procesa usvajanja ali konstrukcije znanja.

obdobju in v prvem letu organiziranega učenja branja in pisanja, je odvisen njegov uspeh pri razvijanju osnovne pismenosti, kasneje pa še bralne in funkcionalne pismenosti, bralnega razumevanja, interesa za branje, besednega zaklada, spomina in pri pridobivanju splošnega znanja. Zatorej ne čudi dejstvo, da je v zadnjih tridesetih letih na področju raziskovanja branja pridobilo največ pozornosti prav preučevanje soodvisnosti med glasovnim zavedanjem in učenjem branja in pisanja ter bralno pismenostjo. Ob tem je najbolj razveseljivo spoznanje, da je mogoče najpomembnejše ravni glasovnega zavedanja razvijati skozi skrbno načrtovano poučevanje in da ima to razvijanje pomemben vpliv na otrokove dosežke pri učenju branja in pisanja.

Ob teh spoznanjih so se razvili sodobni pristopi k začetnemu opismenjevanju v materinščini, drugem ali tujem jeziku, ki utemeljujejo pomen glasovnega zavedanja za izboljšanje osnovne pismenosti in torej za vnaprejšnje preprečevanje morebitnih težav pri branju in pisanju. Ti pristopi temeljijo na razvijanju metaglasovnega procesiranja jezika, stalni slušni in vidni zaznavi glasov in pisnih ustreznic ter drugih delnih spretnosti branja in pisanja in v tem smislu niso eklektični, saj pomenijo odmik od tradicije sintetičnega, analitičnega ali globalnega pouka branja in pisanja. Razlika med tradicionalnimi in sodobnimi programi začetnega opismenjevanja je torej konceptualna in se med drugim kaže v dolžini opismenjevanja, in sicer tako navzdol v zgodnejše razvijanje pripravljenosti na branje v t.i. obdobju porajajoče se pismenosti oziroma predbralnem in predpisalnem obdobju ter navzgor s ciljem doseganja funkcionalne pismenosti.¹⁰³

5.1 Kratek pregled metod začetnega opismenjevanja

Ob preučevanju poti, po kateri bi se najhitreje in najučinkoviteje naučili brati in pisati, so se v zgodovini pojavile različne metode, na podlagi katerih so se izoblikovale še njihove številne različice. Najstarejša med njimi je sintetična metoda, ki so jo uporabljali že Grki in Rimljani, na njej temelji tudi Trubarjev prvi slovenski abecednik iz leta 1550. V začetku 19. stoletja se je kot reakcija na sintetično metodo pojavila analitična metoda. Najmlajša med tradicionalnimi metodami opismenjevanja, globalna metoda, se je pojavila v začetku

¹⁰³ V pričujoči doktorski disertaciji se z razvijanjem funkcionalne pismenosti neposredno ne ukvarjamo.

20. stoletja. Glotodidaktična teorija 19. in 20. stoletja se je tako ukvarjala predvsem z vprašanjem glasovno-pravopisne enote, s katero naj se začne organizirano učenje branja in pisanja. Najpogostejša rešitev, s katero sta se strinjali tako teorija kot praksa, pri nas jo je zagovarjala Gollijeva (1991), je uporaba kombinacije metod. Novejše raziskave razvoja osnovne pismenosti pa kažejo na to, da učenje branja in pisanja ni zgolj zaznavni problem, rešljiv s postavljanjem v ospredje vizualnih aspektov (globalna metoda) ali glasovnih aspektov (sintetična metoda) tega procesa, temveč je ključnega pomena razvijanje raznovrstnih spretnosti, sposobnosti, veščin in znanj, s čimer otroka pripravimo na branje in pisanje (an. reading readiness), s čimer sodobni programi presegajo koncept metode in se osredotočajo bolj na procese, ki se v otroku odvijajo od predbralnega in predpisalnega obdobja skozi celoten proces učenja branja in pisanja. V nadaljevanju poglavja je najprej predstavljen kratek oris tradicionalnih metod opismenjevanja v luči sodobnih spoznanj o njihovih prednostih in slabostih (5.1.1, 5.1.2 in 5.1.3), sledi oris sodobnih programov začetnega opismenjevanja (5.1.4).

Z vprašanjem starosti, ki je ustrezna za uvajanje strukturiranega učenja branja in pisanja, se v pričujoči doktorski disertaciji ne ukvarjamo podrobno. Na tem mestu želimo podati le kratko pojasnilo o tem, zakaj se v šolah z učnim jezikom indoevropskega izvora učenje branja in pisanja uvaja med šestim in sedmim letom, z izjemo šolskega sistema Velike Britanije, kjer se začetno opismenjevanje uvaja v t.i. pripravljalni šoli (an. *Infant school*), ki jo obiskujejo otroci med petim in sedmim letom starosti. Deva (1982) opozarja, da se angleški sistem vendarle ne razlikuje bistveno od ostalih evropskih sistemov, in pojasnjuje, da se tudi v teh šolah v prvem letu učenja otroci seznanjajo z globalnim branjem, učenje glasovnega branja pa spoznavajo kasneje, ne prej kot v drugem letu učenja.

V preteklosti so z različnimi eksperimentalnimi programi opismenjevanja v prvem jeziku in celo večjezičnega opismenjevanja dokazovali, da je možno uvajanje začetnega opismenjevanja že zelo zgodaj, npr. Montessorijeva (1907 v Deva, 1982) od petega leta dalje, Glenn Doman (1963 prav tam) med drugim in petim letom starosti ter Rachel Cohan (1979 prav tam) med četrtem in petim letom starosti. Kot pojasnjuje Deva, pa so ti programi uvajali globalno branje, ki je samo po sebi značilno za najzgodnejše obdobje razvoja osnovne pismenosti, medtem ko se niso ukvarjali z glasovnim branjem. Ti

programi so torej ponujali zgolj branje napisov kot slik, ne pa tudi pravega analitičnega branja.

Kot izjemo med programi zgodnjega začetnega opismenjevanja lahko navedemo le fonografsko metodo (McGuinness in McGuinness, 1998), s katero avtorja dokazujeta, da je učenje glasovnega branja lahko uspešno od otrokovega četrtega leta dalje.

Uvajanje začetnega opismenjevanja med otrokovim šestim in sedmim letom starosti pa je v državah civilizacij evropskega izvora splošno privzeto, saj je osnovano na izsledkih raziskav med otroki kot govorcev evropskih jezikov, ki so pokazale, da se sposobnosti fonemskega zavedanja, ki omogočajo uspešno učenje glasovnega branja, dodobra razvijejo med otrokovim šestim letom in pol ter sedmim letom in pol.

5.1.1 Sintetična metoda

Učenje branja in pisanja po sintetični ali abecedni metodi predvideva, da se otroci najprej naučijo imen vseh črk abecede, nato se učijo glasov, ki jih posamezne črke "proizvajajo" (po McGuinness in McGuinness, 1998), pri čemer si morajo zapomniti, da posamezne črke "proizvajajo" več glasov, nato se učijo povezovanja črk v zloge in teh v besede. Otroci vse dejavnosti izvajajo glasno, da učitelj sproti preverja, kaj govorijo, in popravlja morebitne napake. Na naslednji stopnji učenja otroci berejo potihoma, nazadnje berejo, ne da bi pri tem premikali ustnice.

Prednosti sintetične metode so po mnenju Gollijeve (1991) sistematičnost in vnaprejšnje postavljanje ciljev za vse otroke, saj vsi otroci napredujejo po programu z enako hitrostjo. Med pomanjkljivostmi pa navaja dejstvo, da pouk začenja z izoliranim glasom kot otroku neznanu akustično danostjo. Tudi zakonca McGuinness (1998) ugovarjata učenju izoliranih glasov, ki je po njihovem mnenju nenaravno, saj v naravi le redko zaznamo posamezne glasove ločeno od ostalih, ti glasovi pa tudi zvenijo drugače kot glasovi, ki so sestavni deli besed (fonemi), zaradi česar po mnenju Gollijeve (1991) delo z izoliranimi glasovi lahko otežuje dostop do pomena besede.

Druga pomanjkljivost, na katero opozarja Gollijeva (1991), je počasna sinteza, ki otroku dolgo onemogoča dostop do pomena. Metlika (1962) poroča, da so otroci, ki so se opismenjevali po sintetični metodi, ob koncu prvega leta učenja branja in pisanja sicer gladko prebrali stavek v berilu, niso pa razumeli pomena prebranega. Na podlagi izkušenj je ugotovila, da otroci še niso znali brati tekoče in z razumevanjem niti v četrtem razredu. Ob tem opozarja na neprimernost sintetične metode otroški duši, saj je vezava glasov v zloge, ki otroku nič ne povedo, tuja in si jih mora mehansko zapomniti. Spajanje glasov v večje glasovne enote je za otroka najtežja naloga v procesu opismenjevanja, ob nesmiselnih celotah, do katerih otrok dostopa po spajanju, je motivacija za učenje branja in pisanja izjemno nizka. Sintetična metoda torej ne upošteva otrokovega razvoja, za katerega je značilno celostno in ne analitično mišljenje. Učenje branja posameznih črk in njihovega spajanja v zloge in besede je tako zanj nenaravno, poleg tega učenje imen za črke nima pravega smisla, glasovi namreč zvenijo drugače kot imena za črke, npr. beseda *stol* bi ob branju z imeni za črke zvenela *es-te-o-el*. Ključne pomanjkljivosti sintetične metode lahko povzamemo rekoč, da je dolgotrajna, neustrezna otrokovemu razvoju in sporazumevalnim potrebam, zaradi česar je pri otroku manjša motivacija za učenje branja in pisanja, po mnenju zakoncev McGuinness (1998) pogosto celo pogojuje razvoj neučinkovitih strategij branja.

Iz sintetične metode se je v začetku 19. stoletja razvila inačica, in sicer glaskovalna metoda. To metodo je v Nemčiji uveljavil šolski svetnik Stephani, ki je že od vsega začetka ločeval med glasovi, črkami in imeni zanje, kasneje pa je imena za črke popolnoma opustil, kar je olajšalo tako učenje povezav med črkami in glasovi kot učenje povezovanja v zloge in zlogov v besede.

Kasnejše inačice sintetične metode so se ukvarjale predvsem s tem, kako bi otroku čim bolj približale črke, da bi si jih lažje zapomnil. Metoda naravnih glasov je skušala vzpostaviti povezavo med črko in glasom, ki ga slišimo v naravi, npr. šumenje vetra, sikanje kače ali izraze človekovega razpoloženja kot so začudenje, odobravanje, bolečina ob udarcu ipd. Fonografična metoda je iskala povezave med obliko črke in pojavi te oblike v naravnem okolju, npr. C kot luna, D kot trebuh, O kot balon ipd. Fonetična metoda pa skuša učiti povezave med črkami in glasovi tako, da otroke uči natančne izgovorjave glasov, ki jih črke "proizvajajo". V ta namen otroci najprej spoznajo organe govornega aparata, pri

učiteljevi ali sošolčevi izgovorjavi glasov natančno opazujejo položaj ustnic in pri lastni izgovorjavi opazujejo položaj različnih govornih organov, ki sodelujejo pri artikulaciji posameznega glasu.

5.1.2 Analitična in analitično-sintetična metoda

Analitična metoda se je pojavila v začetku 19. stoletja¹⁰⁴ kot reakcija na težave pri opismenjevanju po sintetični metodi. Temelji na učenju besedila na pamet in kasnejši analizi besed na zloge in na črke (pisne ustreznice glasov). Pri novih besedilih učenci najprej ugotavljajo, ali ta vsebujejo že znane besede ali črke, ostale dele besedila usvajajo po ustaljenem postopku. Med prednosti analitične metode Gollijeve (1991) prišteva obravnavo besede kot celote, ki jo otroci berejo z razumevanjem v postopku učenja, ki učence vodi od otroku znanih prvin (besed, povedi) proti manj znanim (glasovi, črke), pri čemer jih učitelj usmerja skozi skrbno glasovno in grafično analizo besed. Obravnavani glasovi so izvzeti iz naravnega konteksta besede in niso izolirani ter s tem umetno izvedeni, kot je značilno za metodo naravnih glasov. S tem, ko najprej uvaja globalno branje in kasneje analizo prebranega, se analitična oziroma analitično-sintetična metoda po mnenju Metlike (1962) že približuje globalni metodi in torej pomeni korak naprej v razvoju pristopa k začetnem opismenjevanju. Kot slabost analitične oziroma analitično-sintetične metode v primerjavi z globalno metodo pa avtorica vidi v tem, da obravnavane besede in stavke izbere učitelj, zaradi česar so pogosto otrokom tuja. Kot primer navaja besedi AS in OS, s katerima pouk branja in pisanja začenja Rostohar (1961 v Metlika, 1962, 8).

Kot pomembno prednost analitične metode Gollijeve (1991) vidi sočasno učenje branja in pisanja, ki je bilo izjemnega pomena tudi za nadaljnji razvoj metod opismenjevanja. Iz sočasnega branja in pisanja je med drugim kasneje izšla analitično-sintetična metoda, ki poudarja pomen kombiniranega analitičnega in sintetičnega pristopa k učenju branja in pisanja. V začetnih fazah učenja otroci spoznavajo polnopomenske jezikovne strukture, najpogosteje besede, ki jo najprej usvojijo kot celoto, kasneje besedo analizirajo, tako da jo razstavijo na črke (pisne ustreznice glasov), identificirajo določen glas v besedi in ga iščejo še v drugih besedah ter črke kot pisne ustreznice glasov združujejo v besede.

¹⁰⁴ Vpeljal jo je francoski pedagog Jean Joseph Jacotot, na slovenskem je njen začetnik Mihajlo Rostohar.

Analitično-sintetična metoda opismenjevanja temelji na domnevi, da je v začetnih fazah bralnega razvoja za otroka značilno logografsko branje, torej branje besed kot celot, kot slik. Učenje besed na pamet je v zgodnjem obdobju učenja branja in pisanja za otroka lažje kot členjenje in spajanje glasov, obenem pa v njem viša motivacijo za opismenjevanje, saj je rezultat učenja takojšen. Pri tem pa ne zanemarja glasovne analize besed, vendar jo uvaja kasneje, ko je otrok določeno število besed že uskladiščil v leksikalni sistem. Pomembna prednost analitično-sintetične metode je možnost sistematičnega in strukturiranega učenja branja in pisanja z nadgrajevanjem zahtevnosti.

Pogosta spremljevalna dejavnost analitično-sintetične metode je slikovno-črkovna stavnica, ki jo je pri nas vpeljala Gollijeve, in otroku omogoča, da s pomočjo podobe in napisa sestavlja besede, še preden dodobra spozna pravopisna in pravorečna pravila, razvije grafomotoriko ter druge spretnosti in veščine. Po besedah Gollijeve (1991) stavnica omogoča takojšnjo obravnavo vseh glasov in črk, otrokovo spontano oziroma naravno pisanje in s tem individualizacijo pouka učenja branja in pisanja. Otroci namreč nastavljajo besede in povedi glede na predznanje in trenutne sposobnosti, ob tem pa hitro napredujejo tako pri zavestnem učenju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici kot pri razvoju sposobnosti spajanja glasov v besede (delovni fonološki spomin). O prednostih dela s slikovno-črkovno stavnico piše tudi Ropičeva (2000a), ki pa opozarja, da bi ta morala biti oblikovana tako, da bi ustrezala različnim učnim stilom otrok, torej ne le s podobo začetnega glasu/črke besede (slušni tip), temveč tudi s podobo, ki nakazuje obliko črke, kot je značilno za fonografično metodo (vidni tip).

5.1.3 Globalna metoda

Skupna značilnost vseh različic globalne metode je ta, da uvajajo učenje branja in pisanja s pomočjo kompleksnih in polnopomenskih struktur, medtem ko se analizi in razumevanju mehanizmov dekodiranja in rekodiranja posvečajo kasneje, ko otrok že bere večje število besed po leksikalni poti. Po mnenju Gollijeve (1991) je največja prednost te metode prav v tem, da otroci besede in povedi sprejemajo kot polnopomenske celote, kateri v procesu učenja branja in pisanja le še dodajajo novo informacijo, in sicer informacijo o njeni pravopisni reprezentaciji. Med prednostmi omenja tudi učenčevo aktivno in samostojno

spoznavanje sestavnih delov besed in povedi. Lahko pa rečemo, da je ta značilnost globalne metode, ki jo Gollijeva omenja kot prednost, v bistvu njena temeljna pomanjkljivost. Že sama avtorica v nadaljevanju piše, da je učenje branja in pisanja po tej metodi eden od vzrokov za pojav nespecifičnih legastenij, ki izvirajo iz dejstva, da so učenci prepuščeni sami sebi pri najpomembnejšem delu začetnega opismenjevanja, t.j. pri analizi besed.

Prav tako se Gollijevi (1991, 32) zdi napačno, da je izhodišče začetnega opismenjevanja polnopomenska celota (beseda ali poved), saj s tem »ne upošteva specifičnosti začetnikovega branja, temveč mu pripisuje globalno branje, kot bere dober bralec.« Globalna metoda opismenjevanja torej temelji na celostnem sprejemanju (repciji) in posredovanju (produkciji) besede ali besedila,¹⁰⁵ ne da bi jo oziroma ga otrok pred tem vidno in/ali slušno analiziral. Kot nadalje pravilno ugotavlja Gollijeva (1991), otrok ob tem na osnovi določenih značilnosti besede le ugiba in se zato pogosto moti. Vendar pa je tak način branja normalen pojav v začetnem obdobju učenja branja in pisanja. Pomanjkljivost globalne metode je v tem, da to strategijo branja spodbuja, kar kasneje neizogibno vodi v težave pri branju in pisanju. Gre za strategijo, pri kateri se otrok besede uči na pamet oziroma ugiba, za katero besedo gre na podlagi posamezne informacije ali več informacij oziroma značilnosti besede, kot je na primer prva črka in/ali oblika besede in/ali dolžina besede in/ali zadnja črka (logografsko branje in pisanje po Frithovi (1985) oziroma lingvistično ugibanje in ugibanje s pomočjo diskriminacijske mreže po Marshu (1981 v Magajna, 1995a). Otrok si pri ugibanju pomaga tudi z besednim ali nebesednim kontekstom, v katerem se beseda nahaja, poveže jo s pomenom in/ali sintaktično funkcijo ter se nanjo lažje odziva (če je beseda izvzeta iz konteksta, je morda ne bo sposoben "prepoznati"). Večina otrok to strategijo "prerase" ob zasičenosti spominskih zmognosti, vedno večjem številu vizualno podobnih besed in razvoju miselnih procesov. Pri tistih otrocih, ki pa jo (tudi s pomočjo globalne metode) uporabljajo tudi v drugem letu učenja branja in pisanja in kasneje, se ta strategija sčasoma izkaže kot neučinkovita. Človekova sposobnost pomnjenja je namreč omejena (povprečen človek hrani v dolgoročnem spominu dva do pet tisoč besed) in tako se po mnenju zakoncev McGuinness (1998) tudi pri otrocih, ki v prvih razredih osnovne šole nimajo težav pri branju in pisanju, se te začnejo pojavljati najkasneje v četrtem razredu. Podobno ugotavlja tudi Torgesen (1998),

¹⁰⁵ V Grčiji se začetno opismenjevanje začne z učenjem povedi na pamet (Durgunoglu, 2002).

da normalen bralni razvoj v prvem letu učenja branja in pisanja sam po sebi ne zagotavlja nadaljnjega normalnega razvoja brez ustreznega usmerjanja v drugem razredu in višjih razredih.

K razumevanju neučinkovitosti globalne metode opismenjevanja so prispevale raziskave, ki so preučevale soodvisnosti med začetnim branjem in pisanjem in različnimi delnimi spretnostmi branja in pisanja. Pokazale so, da je začetno opismenjevanje v tesni povezavi z glasovnimi procesi, manj s procesi vidnega zaznavanja in procesiranja vidno zaznanih informacij (McBride-Chang in Kail, 2002; Vellutino in sod., 1991), na katerih je osnovano celostno, globalno procesiranje besede.

Najradikalnejše različice globalne metode se posvečajo izključno pomenski analizi besed, medtem ko analizo notranje zgradbe besed vztrajno potiskajo ob stran. Otroku ponujajo bogat stik s pisnim jezikom, da bi sam odkril in usvojil mehanizme branja in pisanja. Nekateri otroci se dejansko na ta način naučijo brati in pisati, tudi že v predšolskem obdobju, kar kaže na to, da se nekateri otroci opismenijo brez posebne pomoči staršev, učitelja in šole. Pri drugih otrocih pa je tak nestrukturiran in nesistematičen pristop lahko celo nevaren, saj otrok razvije strategije branja in pisanja, ki niso učinkovite, o čemer poročajo številni raziskovalci, npr. McGuinness in McGuinness (1998), Torgesen (1998), Celi, Alberti in Laganà (1996), Giovanardi Rossi in Malaguti (1994) ter drugi. Hempenstallova (1999) je celo mnenja, da so radikalne različice globalne metode s tem pripeljale osredinjenost na pomen do skrajnih meja, tudi na račun učinkovitosti učenja branja in pisanja.

V manj radikalnih različicah globalne metode pa so učitelji v svoj učni program vključevali tudi obravnavo glasovne strukture besede. Običajno začenjajo s prepoznavanjem preprostih polnopomenskih besed, kasneje, ko brez večjih težav prepoznajo določeno število napisov, te vidno in glasovno analizirajo, jih členijo in glasove spajajo v besede. Temeljna težava manj radikalnih različic globalne metode je nenačrtno, stihijsko (priložnostna ali vložena fonetika po Hempenstall, 1999), neeksplicitno učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici. Najmanj učinkovita je obravnavo rime in aliteracije, ki ne vpliva neposredno na razvoj sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in s tem osnovne pismenosti, ter obravnavo besed vedno le v sobesedilu

avtentičnega besedila. Pri obravnavi besedila je v ospredju razumevanje vsebine in ne obravnava glasovne sestave posameznih besed, poleg tega avtentična besedila vsebujejo besede z različno glasovno sestavo (kompleksnostjo) in dolžino, kar negativno vpliva predvsem na slabše učence, ki potrebujejo načrtno in sistematično učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v besedah z naraščajočo kompleksnostjo (didaktična načela razvijanja glasovnega zavedanja so podrobneje obravnavana v poglavju 6.2.3).

5.1.4 Sodobni pristopi k učenju branja in pisanja

Premik v razumevanju vsebine, postopkov in dolžine začetnega opismenjevanja temelji na dveh pglavitnih dejavnikih, in sicer:

(i) spremenjenem pojmovanju pismenosti, ki se je iz zgolj protipomenke nepismenosti razvil v vseživljenjski proces učenja, ki posamezniku omogoča, da živi in deluje v sodobnem, vedno spreminjajočem se družbenem kontekstu, zaradi česar mora začetno opismenjevanje temeljiti na uravnoteženem razvoju vseh štirih sporazumevalnih spretnosti (komunikacijski model začetnega opismenjevanja);

(iii) spremenjenem razumevanju razvoja osnovne pismenosti, ki vključuje razvoj delnih spretnosti branja in pisanja v predbralnem in predpisalnem obdobju (koncepta porajajoče se pismenosti in pripravljanja na branje) ter zgodnjem obdobju opismenjevanja (obdobje vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici) kot celovite spretnosti branja in pisanja.

5.1.4.1 Komunikacijski model začetnega opismenjevanja

Sodobna glotodidaktična teorija začetnega opismenjevanja ne pojmuje več kot zgolj učenja branja in pisanja ali, kot pravi Ropičeva (2000), pridobivanja črk, temveč kot uravnotežen razvoj vseh štirih sporazumevalnih spretnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje).

V procesu sporočanja sta aktivno udeležena tako tvorec sporočila (govorec, pisec) kot prejemnik sporočila (poslušalec, bralec). Učinkovit proces sporočanja je zatorej pogojen z

vsaj delnim prekrivanjem strategij (de)kodiranja oziroma kognitivnih shem tvorca in prejemnika sporočila.

Celostni pouk opismenjevanja oziroma komunikacijski model opismenjevanja (po Pečjakovi, 1999b in 1999c) tako temelji na domnevi, da k pismenosti vodi učenje branja in pisanja, ki temelji na razvijanju vseh štirih sporazumevalnih spretnosti v dejavnostih, vezanih na otrokovo življenje, s čimer otrok prepozna uporabnost oziroma funkcionalnost usvojenega znanja.

Nujnost sočasnega uravnoveženega razvoja vseh štirih sporazumevalnih spretnosti potrjujejo tudi raziskave, ki med drugim ugotavljajo povezave in soodvisnosti med razvitostjo spretnosti poslušanja in/ali govorjenja in/ali branja in/ali pisanja. Tako so Vellutino in sodelavci (1991) ugotovili, da je med bralnim razumevanjem in slušnim razumevanjem pri bralcih začetnikih soodvisnost nizka, pri izkušenejših bralcih pa je ta soodvisnost visoka. Razumevanje prebranega je pri začetnem bralcu torej omejena s hitrostjo prepoznavanja besed, kasneje, ko je povezovanje pisnih ustreznih in glasov že avtomatizirano in je veliko besed že uskladiščenih v leksikalnem sistemu, pa je odvisno od višjih ravni miselnih sposobnosti, enako kot slušno razumevanje.

O povezavi med branjem in pisanjem Scalisi (2003) piše, da gre za sorodna procesa, ki temeljita na podobnih kognitivnih mehanizmih, spretnostih, sposobnostih in znanjih.

Tudi raziskave glasovnega zavedanja so pokazale na pomen razvijanja sporazumevalne zmožnosti učečih se branja in pisanja. Torgesen (1998) tako poroča, da se pri določenem deležu otrok bralno razumevanje ne izboljša kljub programu razvijanja glasovnega zavedanja. Čeprav ob koncu programa dosegajo povprečne vrednosti pri spretnosti besednega branja, pa je pri njih razumevanje prebranega omejeno zaradi slabo razvite sporazumevalne zmožnosti.

5.1.4.2 Koncepta porajajoče se pismenosti ter pripravljenosti na branje in pisanje

Sodobni programi začetnega opismenjevanja temeljijo na domnevi, da otrok ob prvih stikih z organiziranim učenjem branja in pisanja ni nepopisan list, *tabula rasa*, temveč so se v njem že začeli odvijati procesi, ki jih moramo spodbujati in usmerjati njihov razvoj, če želimo otroka pripraviti na branje in pisanje. Začetno opismenjevanje zato danes pojmuje kot proces, ki se začne že veliko pred organiziranim učenjem branja in pisanja. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja se je pojavil izraz porajajoča se pismenost, s katerim Pinto (2003) označuje tako sposobnosti, spretnosti, znanja in odnos do branja, za katere domnevamo, da so predhodniki v razvoju in prediktorji razvoja konvencionalnih oblik pisnega sporočanja,¹⁰⁶ kot možnosti, ki jih okolje ponuja za njihov razvoj. Scalisi, Pelagaggi in Fanini (2003) opozarjajo, da je bil koncept pripravljenosti na branje (an. reading readiness) sprva vezan na razvojne in globalistične teorije, ki so učenje branja in pisanja obravnavale kot rezultat naravnega procesa otrokovega telesnega, psihičnega in kognitivnega razvoja. Svojo pozornost so usmerjale v otrokov splošni kognitivni razvoj in ne v specifične delne spretnosti branja in pisanja, katerih razvoj je ključnega pomena za uspešno začetno opismenjevanje in kasnejše branje in pisanje na višjih ravneh razumevanja in sporočanja. Vendar pa, kot ugotavljajo avtorice, spretnosti branja in pisanja niso pogojene izključno z otrokovim inteligenčnim količnikom, saj imajo lahko težave pri branju in pisanju tudi otroci s povprečnim ali višjim inteligenčnim količnikom in/ali izhajajo iz izobraževalnega okolja, ki je bogato s spodbudami za razvoj branja in pisanja.

Proces učenja branja in pisanja je torej pogojen z razvojem vrste delnih spretnosti, ki sestavljajo kompleksno celoto. Delne spretnosti so delni procesi, ki so sestavni deli sposobnosti branja pri izkušenem bralcu, pri otroku pa še niso (popolnoma) razviti. V ta namen jim posvečamo pozornost v predbralnem in predpisalnem obdobju in s tem otroka pripravimo na učenje branja in pisanja. Med ključne delne spretnosti za uspešen razvoj branja in pisanja Scalisi in sodelavki (2003) prištevajo glasovno zavedanje, delovni spomin, fonološki kratkoročni spomin, semantični spomin (besedišče) in hiter priklic iz dolgoročnega spomina. Ob tem pojasnjujejo, da je proces učenja branja in pisanja

¹⁰⁶ Po Pintovi (2003, 42) porajajočo se pismenost sestavljajo kognitivno-jezikovne sposobnosti, glasovno zavedanje, pragmatična vedenja o simbolnem kodu.

kompleksen strukturiran proces, pogojen s splošnimi in specifičnimi kognitivnimi sposobnostmi, ki jih otrok poseduje na določeni razvojni stopnji, in je usmerjen v asimilacijo načel konvencionalnega sistema kodiranja.

Zaradi tega so sodobni programi začetnega opismenjevanja osnovani na glasovnem procesiranju. Izhajajo iz raziskovalnih spoznanj, ki kažejo na to, da uspešno in učinkovito učenje branja temelji na štirih dejavnikih, in sicer, razvijanju fonemskega zavedanja (sposobnosti členjenja besed na glasove in spajanja glasov v besede), razvijanju fonografskega zavedanja (poznavanja črk in povezav med glasovi in črkami oziroma skupinami črk v funkciji pisnih ustreznih glasov), zgodnjem uvajanju v razvijanje delnih spretnosti branja in pisanja ter bogatem in raznovrstnem urjenju teh delnih spretnosti. Dejavnosti zato temeljijo na stalni slušni in vidni zaznavi glasov in njihovih pisnih ustreznih, pri čemer je učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznimi eksplicitno in sistematično.

Na glasovnem procesiranju osnovani programi so osredinjeni na otroka, upoštevajo njegov razvoj miselnih procesov in sporazumevalne zmožnosti. Najprej razvijajo sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in šele nato spretnosti preslikovanja glasov v pisne simbole (pisne ustreznice). Razvijanje spretnosti poslušanja in glasovnega zavedanja pred učenjem pisnih simbolov, ki ponazarjajo glasove, je utemeljeno predvsem s tem, da se otrok vključuje najprej v govorno besedno sporazumevanje in šele kasneje v pisno. Zanj je torej pot od glasov do pisnih simbolov veliko razumljivejša in lažja kot pa učenje črk in njihovega povezovanja z glasovi, ki jih posamezne črke "proizvajajo" (sintetična metoda). Ti programi opismenjevanja zato izhajajo iz tistega, kar otrok že pozna (glasovi) in na tem znanju gradijo tako, da otroke najprej učijo manipuliranja z glasovi (fonemsko zavedanje), nato preslikovanja teh glasov v simbole oziroma pisne ustreznice (fonografsko zavedanje).

5.1.4.3 Fonografska metoda

Program začetnega opismenjevanja po fonografski metodi (an. phono-graphics), ki sta jo izdelala zakonca McGuinness (McGuinness in McGuinness, 1998) je intenziven program,

ki od otroka predvideva stalno slušno in vidno zaznavo glasov in njihovih pisnih ustreznic v vajah naraščajoče zahtevnosti. Začenja z učenjem branja in pisanja enozložnih besed v osnovnem kodu (an. basic code) z glasovno sestavo KVK, pri čemer ima zadnji soglasnik nepodvojeno ali podvojeno pisno ustreznico, vse se izgovarjajo nepodvojeno (npr. *bell* ['bɛl]). Nadaljuje z učenjem branja besed s soglasniškimi sklopi (npr. FR v besedi *frog*), nato z besedami, ki vsebujejo sestavljene pisne ustreznice glasov (npr. SH v besedi *ship*), besedami s pisnimi ustreznici za ponazarjanje različnih glasov (npr. črka O za ponazarjanje glasu /ɔ/ v besedi *hot* in dvoglasnika /ou/ v besedi *most*) in besedami z glasovi, ki jih ponazarja več pisnih ustreznic (npr. glas /m/, ki ga ponazarjajo pisne ustreznice M kot v besedi *man*, MM kot v besedi *simmer*, MB kot v besedi *numb* in MN kot v besedi *autumn*). Nazadnje obravnava dvozložne in večzložne besede. Vaje obsegajo štiri do pet besed, ki jih otrok bere in sestavlja s pomočjo črkovne stavnice po vzorcu členjenje – pretvarjanje glasu v pisno ustreznico – spajanje. Vsaka beseda v vaji je ilustrirana, tako da je otrokova pozornost popolnoma usmerjena v branje in pisanje in ne v morebitno ukvarjanje s pomenom. Otrok vajo večkrat ponovi,¹⁰⁷ ko jo rešuje pravilno, natančno in brez omahovanja, nadaljuje z naslednjo vajo po programu: črkovna stavnica brez ilustracij besed, glasovna tombola (*sound bingo*), branje besed (*word lists*) in branje zgodbic (*reading stories*).

Avtorja predvidevata, da naj bi se otrok ob ustrezni metodi poučevanja branja in pisanja v prvem letu¹⁰⁸ opismenjevanja v angleščini (kot materinščini) naučil brez težav brati in pisati enozložne besede (tudi besede s soglasniškimi sklopi), v drugem letu dvozložne besede, v tretjem letu trizložne besede, od četrtega leta učenja dalje pa naj bi znal tekoče brati in pisati štirizložne besede z znanim pomenom.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Avtorja predlagata veliko vaje, da bo program začetnega opismenjevanja učinkovit. Njuna ugotovitev je skladna z raziskovalnimi spoznanji eksperimentalnih študij glasovnega zavedanja (Donelson in Graney, 2000; Chard in Dickson, 1999; Torgesen, 1998; Scanlon in Vellutino, 1987)

¹⁰⁸ McGuinness in McGuinness (1998) se zavzemata za učenje branja in pisanja od otrokovega četrtega leta dalje. Sicer pa je, kot rečeno, v državah civilizacij evropskega izvora splošno privzeto, da se učenje branja in pisanja uvaja med otrokovim šestim in sedmim letom starosti, kar je podprto z izsledki raziskav, ki so pokazale, da se sposobnosti fonemskega zavedanja kot osnova za uspešno učenje glasovnega branja, doobna razvijejo med otrokovim šestim letom in pol ter sedmim letom in pol.

¹⁰⁹ V ZDA vstopajo v šolo šestletni otroci, ki se začnejo opismenjevati v prvem razredu. Dinamika razvoja branja in pisanja večzložnih besed se torej nanaša na osemletne, devetletne, deset in večletne otroke.

5.2 Metode opismenjevanja v različnih jezikovnih kontekstih

Sodobni pristopi k začetnemu opismenjevanju, ki temeljijo na razvijanju delnih spretnosti, predvsem sposobnosti glasovnega procesiranja jezika, se v različnih jezikovnih okoljih razlikujejo. Kot kažejo primerjalne medkulturne raziskave začetnega opismenjevanja (npr. raziskava Frithove in sod., 1998, ki je predstavljena v nadaljevanju), je le-to v tesni povezavi s transparentnostjo pisave, v kateri se otroci opismenjujejo. Transparentnost pisave vpliva na razvoj kvalitativno različnih procesov glasovnega rekodiranja,¹¹⁰ kar pogojuje tudi izbiro metode ali kombinacije metod začetnega opismenjevanja.

Frithova, Wimmer in Landerlova (1998) so preučevali strategije glasovnega rekodiranja polnopomenskih besed prvega jezika in izmišljenih besed pri nemško in angleško govorečih otrocih. Za čim korektnjšo interpretacijo rezultatov raziskave, so med drugim preučili postopke začetnega opismenjevanja obeh skupin v raziskavo zajetih otrok. Avtorji študije poročajo, da so se nemško govoreči otroci opismenjevali po sintetično-analitični metodi, ki poudarja prepoznavanje besed preko členjenja na glasove in spajanja glasov v besede. Na začetku je bila vsaka asociativna zveza med glasovi in pisnimi ustreznici predstavljena posebej (monografski postopek), učenci so te asociativne zveze takoj uporabljali za urjenje glasovnega rekodiranja preprostih besed, npr. *mama*, *mimi*. Učitelji so začetnike spodbujali k glasnemu členjenju in spajanju ter jim pri tem pomagali in popravljali napake. Spajanje glasov v večje glasovne enote je bilo nakazano s tem, da so bili v besedah zlogi pogosto grafično ločeni. Urjenje glasovnega rekodiranja izbranih besed se je nadaljevalo pri branju preprostih povedi in sestavkov. Angleško govoreči otroci so se opismenjevali po kombinaciji metod, ki so vključevale (i) urjenje členjenja na glasove in spajanja glasov v besede ter (ii) prepoznavanje celih besed in besednih vzorcev, ki so se jih otroci učili kot družine besed z enakimi glasovi začetkov in koncev. Branje so urili s pomočjo knjig in drugih gradiv. Učitelji so staršem svetovali, naj čim več berejo skupaj s svojimi otroki.

Frithova in sodelavca (1998) predvidevajo, da je metoda začetnega opismenjevanja, ki sta ga ponujali v raziskavo zajeti šoli, prevladujoča v Avstriji oziroma Veliki Britaniji. Glede na to, da transparentnost pisave naravno vodi v sistematično učenje po analitični metodi

¹¹⁰ Vpliv je podrobneje predstavljen v poglavjih 4.1 in 4.2.

(oziroma kateri od različic analitične metode), medtem ko netransparentnost pisave zahteva kompleksnejše metode opismenjevanja, lahko predvidevamo, da sta zgoraj opisana pristopa dokaj značilna za vse transparentne oziroma netransparentne pisave. Pri opismenjevanju v slovenščini (Golli, 1991) in italijanščini (Deva, 1982) (za obe pisavi je značilna visoka stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici) se najpogosteje uporablja analitično-sintetična metoda s kombinacijo kompleksnega in monografskega postopka pridobivanja črk. V obeh jezikih je v prvem letu velik poudarek na razvijanju različnih predbralnih in predpisalnih spretnosti, sposobnosti, veščin in znanj, s čimer se otroci pripravljajo na branje in pisanje, oziroma na organizirano učenje branja in pisanja. Samo pridobivanje črk pa poteka večinoma po analitično-sintetični metodi,¹¹¹ kar potrjuje domnevo o tem, da je analitično-sintetična metoda značilna metoda začetnega opismenjevanja v jezikih s transparentno pisavo.

Analitični pristop k opismenjevanju v transparentnih pisavah je utemeljen ob otrokovi ponavljajoči se pozitivni izkušnji pri povezovanju glasov in pisnih ustreznic ter takojšnjem spajanju v "besedo", ki se večinoma vsaj približa glasovni reprezentaciji ciljne besede. Pri organiziranem učenju branja in pisanja učitelji stalno poudarjajo to povezavo na ravni glasu, zloga in besede ter ob začetku opismenjevanja pogosto pohvalijo otrokove poskuse glasovnega rekodiranja. Nasprotno pa je v manj transparentnih pisavah visoka verjetnost pojava neustrezne povezave med glasovi in pisnimi ustreznici posebej odvrčalen v zgodnjem obdobju učenja branja in pisanja. Učitelji in učenci se močneje opirajo na procese dekodiranja v smeri od večjih glasovnih enot (besed, besednih vzorcev, začetkov in koncev ipd.) proti manjšim glasovnim enotam (glasovi) (an. top-down strategy), kar, kot že rečeno, zahteva kompleksnejši pristop k začetnemu opismenjevanju. Otroci, ki se opismenjujejo v netransparentnih pisavah, bolje napredujejo, če program opismenjevanja vključuje sistematično razvijanje glasovnega zavedanja (analitični pristop), vendar je zaradi nezanesljivosti povezav med glasovi in pisnimi ustreznici nujno povezovanje glasovne strategije z drugimi bralnimi strategijami.

Transparentnost pisave torej pogojuje izbiro metode in postopkov začetnega opismenjevanja v različnih jezikovnih okoljih, pri čemer pa njuna izbira dodatno vpliva na

¹¹¹ Analitično-sintetično metodo lahko programi začetnega opismenjevanja kombinirajo z drugimi metodami, npr. program *Na vrtiljaku črk* analitično-sintetično metodo pogosto kombinira z metodo naravnih glasov, fonetično metodo in integrativno metodo (Ropič, 2000b).

razvoj procesov glasovnega rekodiranja. Strategija glasovnega branja v netransparentnih jezikih ni posebej učinkovita, predvsem pri branju "nepravilnih" besed, zato pri učenju branja in pisanja ni posebej priljubljena. Učitelji in učenci raje razvijajo strategije dekodiranja na ravni glasovne enote, ki je večja od grafema/glasu, na primer strategijo analogije s koncem, kot se je pokazalo pri angleških otrocih v raziskavi Frith in sodelavcev (1998). V angleščini je rekodiranje s koncem učinkovitejše kot glasovno rekodiranje, saj je izgovorjava samoglasnikov, ki imajo najbolj nekonsistentno izgovorjavo, konsistentnejša na ravni začetkov in koncev kot na ravni glasov. Pri tem pa je zanimivo dejstvo, da ima tudi v angleščini (in drugih netransparentnih pisavah) v začetnem obdobju opismenjevanja ključno vlogo razvijanje glasovnega zavedanja.

6 MODEL (VEČJEZIČNEGA) RAZVIJANJA OSNOVNE PISMENOSTI

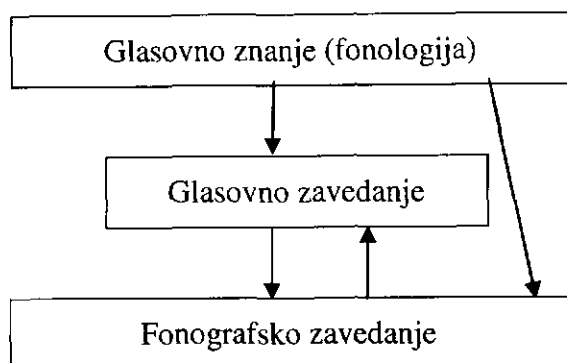
V obdobju opismenjevanja posameznika lahko ločujemo med dvema pomembnima obdobjema, ki ju Pečjakova (1999c) imenuje obdobje opismenjevanja v ožjem pomenu in obdobje opismenjevanja v širšem pomenu besede. V prvem obdobju otrok razvija različne predbralne in predpisalne spretnosti, sposobnosti, veščine in znanja, usvaja in avtomatizira tehniko branja in pisanja. V obdobju opismenjevanja v širšem pomenu besede pa otrok razvija tekoče branje z razumevanjem različnih gradiv, sposobnost učenja s pomočjo branja (Pečjak, 1999c) in sposobnost vodenege ter samostojnega in ustvarjalnega pisanja v različnih sporazumevalnih položajih.

Različni modeli opismenjevanja v ožjem pomenu besede oziroma modeli razvoja osnovne pismenosti (npr. model Frithove, 1985; model Ehrijeve, 1998; Pečjakova, (1999c) navaja še modela Challove, 1983 ter Duffyja in Roehlerjeve, 1993) govorijo o treh fazah v prvem obdobju opismenjevanja. Za vse modele je značilno, da prvo fazo prepoznavajo kot fazo priprave na učenje branja in pisanja, v kateri otroci razvijajo raznovrstne predbralne in predpisalne spretnosti, sposobnosti, veščine in znanja ter sporazumevalno zmožnost. Druga faza je namenjena vzpostavljanju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici jezika, v katerem se posameznik opismenjuje (abecedna faza po Frithovi, 1985). V tretji fazi se otrok izuri v pravorečju in usvajanju pravopisnih konvencij jezika (pravopisna faza po Frithovi, 1985).

Ob zavedanju, da opismenjevanje ne pomeni zgolj pouka učenja branja in pisanja, temveč mora biti zasnovano celostno, voditi mora k funkcionalni pismenosti in temeljiti na aktivni vlogi učenca (komunikacijski model opismenjevanja po Pečjakovi, 1999b in 1999c), se bomo v nadaljevanju omejili na preučevanje učenja branja in pisanja zgolj kot sposobnosti glasovnega rekodiranja oziroma zapisovanja glasovnih reprezentacij (govora).

Začetno opismenjevanje, ki ga razumemo kot prirejanje zapisa govoru, temelji na treh sestavinah, in sicer (i) razvijanju slušne zaznave in izgovorjave (glasovnega znanja ali

fonologije), (ii) razvijanju glasovnega zavedanja, predvsem razločujočega in razčlenjujočega poslušanja ter (iii) spoznavanju asociativnih zvez med glasovnimi enotami in njihovimi pisnimi ustreznici (fonografskem zavedanju).¹¹²



Shema 4: Model razvijanja osnovne pismenosti.

Shema 4 prikazuje odnose med posameznimi sestavinami začetnega opismenjevanja kot prirejanja zapisa govoru. Puščica v smeri od glasovnega znanja do glasovnega zavedanja ponazarja odnos med glasovnimi značilnostmi posameznih jezikov in razvojem glasovnega zavedanja. Primer turščine nazorno izpričuje o tesni povezavi med fonološkimi značilnostmi jezika in razvojem glasovnega zavedanja pri njegovih govorcih. Fonemsko zavedanje se pri turških otrocih zaradi pravil pluralizacije govorne turščine hitro razvije, saj je zaradi fonemskih menjav otrokova pozornost usmerjena v najmanjše enote govora (glasove) vse od začetka njegovega govornega razvoja (Durgunoglu, 2002).

Pučica v smeri od glasovnega znanja do fonografskega zavedanja opozarja na pomen slušne zaznave in izgovorjave pri preslikovanju v zapis. Kdor sliši /znampke/ namesto /znamke/, /to'širata/ namesto /tu'širata/ in /obin/ namesto /obi/, bo te besede tako tudi izgovarjal in jih zapisoval ZNAMPKE namesto *znamke*, TOŠIRATA namesto *tuširata* ter OBIN namesto *Obi*.¹¹³

¹¹² V virih v angleščini se pojavljata termina *graphophonic* in *phonographic*. Zaradi poudarjene vloge slušne spretnosti v razvoju osnovne pismenosti smo se odločili za slovenski prevod fonografsko zavedanje, ki odgovarja an. *phonographic awareness*.

¹¹³ Vsi primeri so Sabinini v starosti od 5 do 6,6 let.

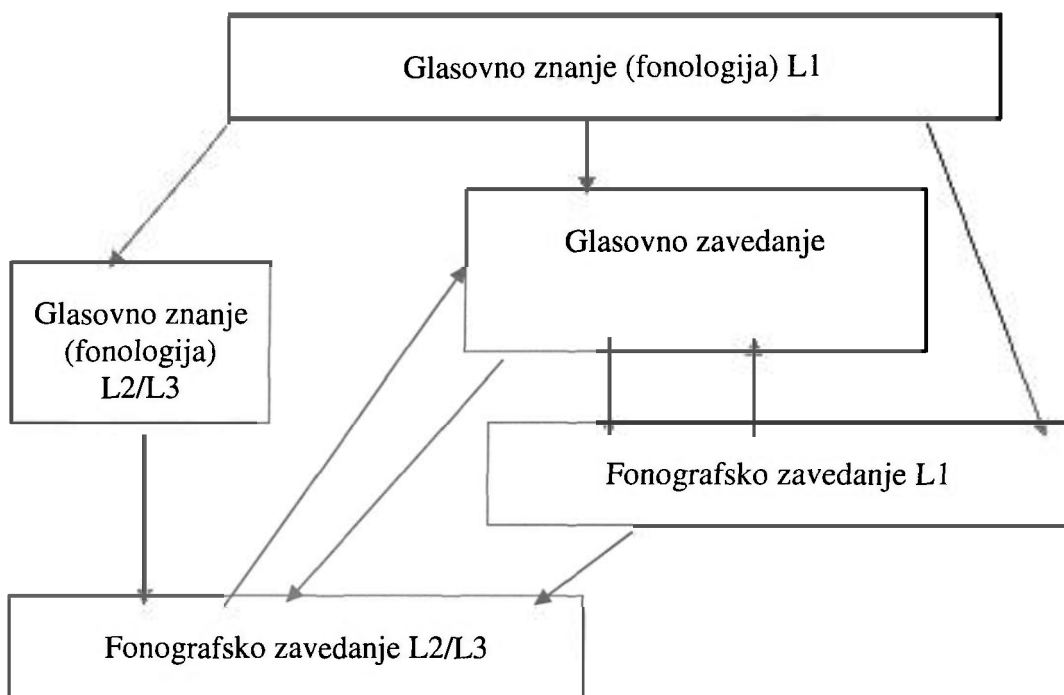
Puščica v smeri od glasovnega zavedanja proti fonografskem zavedanju ponazarja ključno vlogo razčlenjevalnih sposobnosti in sposobnosti spajanja glasov v besede pri vzpostavljanju asociativnih zvez glas-pisna ustreznica. V abecednem sistemu pisave je namreč razvito fonemsko zavedanje pogoj za učenje asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici, saj so glasovi tiste enote govora, ki jim prirejamo zapis.

Kot so pokazale številne raziskave glasovnega zavedanja, se nižje ravni glasovnega zavedanja pri vseh otrocih razvijejo pred organiziranim učenjem branja in pisanja, medtem ko se fonemsko zavedanje v jezikih s transparentno pisavo razvije v prvem letu šolanja, v jezikih z netransparentno pisavo pa najkasneje v tretjem letu učenja branja in pisanja. Daljši razvoj glasovnega zavedanja pri otrocih, ki se opismenjujejo v netransparentnih pisavah, izhaja iz dejstva, da to otroci sočasno razvijajo različne strategije branja in pisanja, od besednega branja, branja začetkov in koncev do abecednega branja, zaradi česar je razvoj fonemskega zavedanja upočasnen in manj zanesljiv.

Poleg transparentnosti pisave pa na razvoj fonemskega zavedanja pomembno vpliva tudi otrokovo okolje. Ferreiro in Teberosky (1979), ki sta preučevali razvoj razumevanja abecednega sistema pisave v otroku, sta ugotovili, da se zlogovna hipoteza (zlogovno zavedanje) razvije v vseh otrocih neodvisno od okolja, medtem ko je prehod na kvalitativno višji ravni razumevanja abecednega sistema pisave, t.j. kombinirano zlogovno in abecedno strategijo ter pravo abecedno strategijo, pogojen s socialno-ekonomskim statusom družine in širšega okolja, v katerem živijo otroci. Otroci iz srednjega sloja so imeli stalen stik s pisnim jezikom, zaradi česar so kmalu začeli zavračati zlogovno strategijo rekodiranja besed(il) v svojem okolju in začeli postavljati novo hipotezo, hipotezo zlogovno-glasovnega branja. Otroci iz nižjega sloja pa niso imeli stika s konvencionalnim pisnim jezikom, zaradi česar so zlogovno strategijo pisanja ohranjali vse do organiziranega učenja branja in pisanja v šoli. Na vzajemno in soodvisno naravo procesov razvoja glasovnega in fonografskega zavedanja kažeta puščici, ki kažeta v obe smeri: od glasovnega do fonografskega zavedanja, in obratno, od fonografskega do glasovnega zavedanja.

Na podlagi ugotovitev primerjalnih medkulturnih študij razvoja osnovne pismenosti v drugem in/ali tujem jeziku, ki so podrobneje predstavljene v poglavju 4.3, je model razvoja

osnovne pismenosti pri zaporednem opismenjevanju v drugem in/ali tujem jeziku dopolnjen na naslednji način:



Shema 5: Model zaporednega večjezičnega razvijanja osnovne pismenosti.

Pri zaporednem začetnem opismenjevanju v drugem in/ali tujem jeziku je otrok že razvil posamezna znanja, spretnosti, sposobnosti in veščine. Usvojil je temeljne koncepte o pisnem jeziku, in sicer, da se jezikovni kod razlikuje od slikovnega in ostalih kodov sporočanja, da ima besedilo naslov, da z branjem ugotovimo, o čem govori besedilo, da je besedilo urejeno v prostoru in času, da so črke simboli za konkretno ponazarjanje glasov in da so pisne ustreznice glasov dogovorjeni arbitrarni znaki (Orsolini in Maronato, 2001; McGuinness in McGuinness, 1998; Ferreiro in Teberosky, 1979). Razvil je tehniko pisanja, držo telesa pri pisanju, držo in uporabo raznih pisal, grafomotoriko, orientacijo na papirju, smer pisanja ter poteze, ki tvorijo prvine črk (elementarizacija črk). Razvil je sposobnost glasovnega procesiranja jezika, spoznal je asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznicami prvega jezika in dosegel vsaj osnovno tekočnost pri rekodiranju besed in krajših preprostih besedil (Križaj Ortar in Bešter, 2002).

Pri opismenjevanju v drugem in/ali tujem jeziku svoje znanje nadgrajuje z novim. Glasovno znanje prvega jezika mu omogoča, da glasove, ki so v obeh jezikih enaki, le prevzema (pozitivni transfer), izgovorjavo glasov, ki so v drugem in/ali tujem jeziku

različni glede na prvi jezik, pa otrok prireja obstoječemu glasovnemu sistemu (negativni transfer; Ur, 1996), kot prikazuje puščica v smeri od glasovnega znanja v prvem jeziku proti glasovnemu znanju v drugem in/ali tujem jeziku. Nasprotno pa usvajanje glasov drugega in/ali tujega jezika nima negativnega vpliva na glasovno znanje prvega jezika (Tsukada, 2004).

Na razvoj fonografskega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku vplivajo glasovne značilnosti tega jezika, podobno kot velja za prvi jezik (puščica od glasovnega znanja v drugem in/ali tujem jeziku do fonografskega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku) ter glasovno zavedanje (puščica v smeri od glasovnega zavedanja do fonografskega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku), ki se kot metakognitivna sposobnost prenaša iz prvega jezika na vse ostale jezike, v katerih se opismenjuje posameznik. Raziskave med odraslimi izkušenimi bralci so pokazale, da tudi nje zaznamuje fonološka struktura posameznega jezika in z njo povezan razvoj glasovnega zavedanja ter bralnih strategij. V raziskavi, ki so jo opravili Ziegler, Perry, Jacobs in Braun (2001), so merjenci, ki so se opismenjevali v jezikih s preprosto fonološko strukturo z značilnim zlogom KV¹¹⁴ ter v pisavi z visoko stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici, pri branju izmišljenih besed uporabljali pretežno glasovno strategijo, medtem ko so bralci jezikov s kompleksnejšo fonološko sestavo in netransparentno pisavo uporabljali različne strategije: leksikalno strategijo, strategijo branja začetkov in koncev ter glasovno strategijo.

Poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici prvega jezika predstavlja tretje področje vpliva razvoja fonografskega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku. Podobno kot pri glasovnem znanju posameznik prevzema tiste asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici, ki so v obeh jezikih enake (pozitivni transfer), medtem ko večjo pozornost namenjamo učenju asociativnih zvez drugega in/ali tujega jezika, ki so različne glede na prvi jezik (možnost negativnega transfera). Razmerje med možnostjo pozitivnega in negativnega transfera je pogojeno s stopnjo ujemanja asociativnih zvez med jezikoma. Pri jezikih s podobnim glasovnim sistemom in podobnimi grafemi ter sorodnimi asociativnimi zvezami med njimi, je možnost prenašanja obstoječega znanja na novo učno situacijo večja kot pri jezikih, ki se razlikujejo glede

¹¹⁴ K (konzonant) – soglasnik, V (vokal) – samoglasnik.

glasovnega sistema in/ali grafemov in/ali asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici.

Puščica v smeri od fonografskega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku proti glasovnemu zavedanju pa ponazarja vpliv fonografskega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku na zgodnji razvoj glasovnega zavedanja, ki se je pokazal predvsem pri jezikih z različno stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici. V raziskavi, ki so jo D'Angiulli, Siegel in Serra (2001) opravili med kanadskimi enojezičnimi in angleško-italijansko dvojezičnimi otroki, je bilo pri slednjih glasovno zavedanje razvitejše kot pri njihovih enojezičnih angleško govorečih vrstnikih, kar lahko pripisujemo transparentnosti italijanske pisave, s katero so bili dvojezični otroci v stalnem stiku.

V nadaljevanju so podrobneje predstavljene posamezne sestavine začetnega opismenjevanja, ki ga razumemo kot prirejanje zapisa govoru, in sicer glasovnega znanja (6.1), glasovnega zavedanja (6.2) ter fonografskega zavedanja (6.3), pri čemer so podane smernice tako za prvi kot za drugi in/ali tuji jezik.

6.1 Glasovno znanje (fonologija)

Razvijanje spretnosti poslušanja pred učenjem asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici je utemeljeno predvsem z dvema spoznanjema. Prvič, otrok se (tudi v prvem jeziku) najprej vključuje v govorno sporazumevanje in šele nato v sporazumevanje preko vidnega prenosnika (branje in pisanje). Serianni (1997) tako govor označuje kot osnovni, primarni kod sporočanja, pisanje pa drugotni kod, »to, kar želimo zapisati, najprej izgovorimo (na glas ali "v mislih"), šele nato zapišemo. Zato pravimo, da je pisanje pretvarjanje določenih znamenj (glasov, besed, povedi, besedil) iz zvočne v vidno obliko« (Križaj Ortar, 2000, 27). Ferbar (2000) pisanje upošteva kot prevajanje iz sistema znamenj, ki so pojavi (glasovi) v sistem znamenj, ki je iz teles (črke). Podobno velja tudi za branje, ki je drugotno sprejemalno dejanje glede na poslušanje, ki je, kot rečeno, primarno sprejemalno dejanje. Ko beremo, »vidna znamenja najprej pretvarjamo v zvočna, le-ta pa poslušamo« (Križaj Ortar, 2000, 26), pri čemer moramo črke, ki sestavljajo posamezne

besede, čim hitreje prepoznati in jih čim hitreje povezati v glasovne enote naraščajoče kompleksnosti: zloge, besede in povedi (Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994).

Drugič, slušna zaznava je lahko nepopolna, kljub temu da je otrokova slušna ostrina neokrnjena, torej tudi pri otrocih, ki nimajo težav s sluhom. Vemo, da je sposobnost akustične analize posameznih glasov pomembna delna spretnost branja in pisanja, zato osnovna pismenost predpostavlja celostno glasovno kompetenco. Pogosto se namreč dogaja, da težave pri pisanju ne izhajajo iz pomanjkljivo razvitega mehanizma pretvarjanja glasov v pisne ustreznice, temveč izvirajo iz predhodne faze opismenjevanja, in sicer na glasovni ravni jezika. Kot navajata Giovanardi Rossijeva in Malagutijeva (1994), se te težave najpogosteje pojavljajo pri glasovnem razločevanju nezvenečih in zvenečih glasov (p-b, t-d, k-g) ustnično-ustničnih glasov (m-b-p-) ter zobno-ustničnih glasov (n-d-t).

Ti spoznanji utemeljujeta pomen premišljenega in sistematičnega dela pri razvijanju otrokove občutljivosti za zaznavo posameznih glasov, tako v prvem kot drugem in tujem jeziku.

Sposobnost slušnega razločevanja je namreč pri dojenčkih neomejena, v starosti 12 mesecev pa je že popolnoma prilagojena jeziku ali jezikom, s katerim(i) je otrok v stiku (Kuhl, 2004; Kuhl, in sod., 2003; Maye in Weiss, 2003). 6-mesečni dojenčki ločujejo med glasovi govora vseh jezikov, ne glede na specifično jezikovno izkušnjo (Werker in Tees, 1984). Nakar nastopi razvojna sprememba v sposobnosti glasovnega razločevanja, ki sta jo podrobno opisala Maye in Weiss (2003), in sicer gre za postopno zmanjševanje sposobnosti razločevanja glasov različnih jezikov sorazmerno z večanjem sposobnosti razločevanja tistih glasovnih kontrastov prvega jezika, ki so bili v predhodnem razvojnem obdobju za otroka zahtevnejši (npr. v italijanščini razlikovanje med podaljšanimi in nepodaljšanimi glasovi, ki je fonološko: *palla*, slo. *žoga* vs. *pala*, slo. *lopata*). Sčasoma se sposobnost glasovnega razločevanja popolnoma prilagodi specifični jezikovni izkušnji posameznika, tako da odrasli pogosto le s težavo ali pa sploh ne ločujejo med glasovnimi kontrasti, ki nimajo kontrastivne vrednosti v njihovem jeziku (Kuhl, 2004; Kuhl, in sod., 2003; Werker in Tees, 1984).

6.1.1 Razvijanje razločujočega poslušanja v drugem in/ali tujem jeziku

V stiku z govornim drugim in/ali tujim jezikom smo soočeni s tremi glasovno osnovanimi težavami. Prva težava je vezana na sposobnost členjenja vezane govornice na besede in glasove, saj besede slišimo kot tok med seboj spojenih in prehitro izgovorjenih besed.¹¹⁵ Drugič, določeni glasovi, ki imajo v drugem in/ali tujem jeziku različno fonološko vrednost, zvenijo enako, ker prvi jezik ne pozna tega kontrasta.¹¹⁶ Zaradi izoblikovanosti govorne cevi¹¹⁷ pa je otežena tudi sama motorika izgovorjave določenih glasov,¹¹⁸ kar predstavlja tretjo fonološko težavo v procesiranju drugega in/ali tujega jezika.

Sposobnost posnemanja glasov katerega koli jezika se torej spreminja s starostjo. Prve raziskave sposobnosti zaznavanja so dokazovale, da so človeku vrojene jezikovne strukture, t.i. detektorji, ki omogočajo zaznavo vseh glasov, sčasoma pa naj bi nastopila atrofija teh struktur, tako da bi se v odraslem ohranili le detektorji, ki jih je spodbujalo posameznikovo jezikovno okolje. Novejše nevrofiziološke raziskave pa zavračajo obe hipotezi. To, kar je človeku vrojeno (in nekaterim živalskim vrstam, npr. pticam) je sposobnost slušnega procesiranja glasov in ne vrojeni detektorji glasov. Ta sposobnost se ob stiku z otrokovim prvim jezikom dejansko spreminja, vendar se nikoli popolnoma ne izgubi, tako da je v odraslih še vedno ohranjena sposobnost razločevanja določenih glasov jezikov, s katerimi so (bili) v stiku (Best, McRoberts in Sithole, 1988 v Iverson in sodelavci, 2003). Otrokove zaznavne sposobnosti se aktivno spreminjajo, pri čemer se zmanjšuje zaznavna občutljivost znotraj kategorij glasov prvega jezika. Zaradi teh sprememb odrasli stežka razlikujejo med glasovi drugega in/ali tujega jezika, če so ti v navzkrižju z glasovi prvega jezika (Iverson, in sod., 2003). Novejše raziskave sposobnosti slušne zaznave še ugotavljajo, da sprememba v slušnem procesiranju nastopi ob stiku z govornim (prvim) jezikom in je torej fonetično in ne zgolj slušno pogojena (prav tam). Povezave med glasovi in njihovo percepcijo se sčasoma popačijo skladno s statistično distribucijo glasov v govornem jeziku otrokovega okolja, kar povzroči zmanjšanje zaznavne občutljivosti za distribucijske prototipe in omogoča lažje usvajanje jezika, s

¹¹⁵ Razvoj razčlenjevalnih sposobnosti je predstavljen v poglavju 6.2.

¹¹⁶ Pogosto citirana je težava odraslih Japoncev pri razločevanju angleških // in /ɹ/.

¹¹⁷ Golden (1997) pojasnjuje, da se govorna cev razvije najkasneje v 14. letu mladostnikove starosti.

¹¹⁸ Italijani tako ne izgovarjajo glasu /h/, z izjemo posameznih narečij, najbolj znano je florentinsko narečje.

katerim je otrok v stiku (Kuhl, 2004). Spremembe v slušnem procesiranju se torej pojavijo v zgodnjem fonetičnem oziroma poznem slušnem obdobju pred procesom prepoznavanja in kategorizacije govora v obliki jezikovnih enot višjih ravni¹¹⁹ in so rezultat otrokove socialne interakcije. Kuhlova (prav tam) jih zato postavlja v nevrobiološki okvir otrokovega razvoja in učenja.

Razvoj slušne zaznave glasov prvega jezika ali prvih jezikov (vzporedna dvojezičnost) je zaključen najkasneje v starosti dveh let (Marjanovič-Umek, 1990; Mikeš, 1974), pri učenju drugega in/ali tujega jezika je zato v ospredju razvijanje občutljivosti za slušno zaznavo in izgovorjavo glasov, ki so različni glede na materinščino (prvi jezik) oziroma prva jezika dvojezičnih otrok.

Ob prvih stikih z drugim in/ali tujim jezikom je posameznik osredotočen predvsem na čim natančnejšo slušno zaznavo glasovne snovi, ki jo sprejema iz okolice. Razumevanje sprejete glasovne snovi je v tem obdobju poleg pomanjkljivega besednega zaklada in sposobnosti členjenja glasovne verige na besede oteženo še zaradi razlik v glasovnem sistemu ali glasovnih sistemih, ki jih posameznik pozna, in v glasovnem sistemu drugega/tujega jezika, ki se ga uči.

Pri reproduciranju neznanih besed glasove, ki so različni od glasov, ki jih pozna, izgovorjavo pogosto prilagaja svojemu glasovnemu sistemu (negativni transfer).¹²⁰

Pri usvajanju/učenju drugega in/ali tujega jezika je zato na začetku v ospredju razvijanje slušnih spretnosti. V tem obdobju učenci razvijajo občutljivost za melodijo in intonacijo drugega/tujega jezika, urijo se v slušni zaznavi in izgovorjavi besed in besednih sklopov ter skušajo razbrati njihov pomen.

Spoznavanje glasovnega sistema drugega in/ali tujega jezika se dopolnjuje s poznavanjem glasovnega sistema materinščine in ostalih jezikov, ki se jih je posameznik učil ali je z njimi v stiku. Pri razvijanju razločujočega poslušanja v drugem in/ali tujem jeziku zato

¹¹⁹ Vrojena sposobnost izračunavanja statističnih verjetnosti otroku omogoča, da v vezani govoricu prepozna besede, oziroma jih ločuje od "nebesed" (Saffran, Aslín in Newport, 1996).

¹²⁰ Negativni transfer pri slušni zaznavi in izgovorjavi je podrobneje predstavljen v poglavjih 4.3.2.1 in 4.3.2.2.

poznane glasove le sprejemamo, posebno pozornost pa posvečamo slušni zaznavi (glasovnemu razločevanju) in izgovorjavi glasov, ki so v primerjavi s prvim jezikom različni.¹²¹

Prilagajanje glasovnega sistema drugega in/ali tujega jezika glasovnemu sistemu prvega jezika je pogojeno predvsem s stopnjo različnosti v jezikovnem substratu prvega in drugega in/ali tujega jezika (kontrastiva). Usvajanje glasovnih sistemov jezikov, ki se večidel prekrivajo z glasovnim sistemom prvega jezika, je lažje kot usvajanje glasovnih sistemov jezikov, ki so zelo različni od glasovnega sistema izvirnega jezika. Na primer v raziskavi Tsukade (2004) so tajsko govoreči odrasli v primerjavi z angleško govorečimi odraslimi statistično značilno bolje prepoznavali glasove korejščine, ki ima podoben glasovni sistem kot tajščina, kljub temu da nihče od merjencev ni znal korejsko. Vendar so tudi znotraj homogenih skupin razlike v dinamiki in kakovosti usvajanja glasovnega sistema jezika, ki se ga uči skupina. Posameznikove sposobnosti zaznave in izgovorjave glasov drugega in/ali tujega jezika so pogojene tako s skupnimi razvojnimi značilnostmi skupine (filogeneza) kot s specifičnimi sposobnostmi posameznika, ki izhajajo iz poznavanja glasovnih sistemov različnih jezikov (ontogeneza), s katerim(i) je v stiku.

Vloga razvijanja slušne zaznave in izgovorjave pri organiziranem učenju branja in pisanja je utemeljena predvsem ob dejstvu, da je prilagajanje na novo fonologijo razmeroma hitro tako pri odraslih (Tsukada, 2004)¹²² kot pri otrocih (Čok, 1995), vendar le pod pogojem, da je posameznik v neposrednem stiku z govornim jezikom drugega in/ali tujega jezika (Kuhl, 2004; Kuhl in sod., 2003; Maye in Weiss, 2003) in ne posredno, na primer preko medijev (Kuhl, 2004; Kuhl in sod., 2003). Kuhl, Tsao in Liu (2003) so v dveh eksperimentih preučevali sposobnost slušnega razločevanja glasov mandarinščine (standardne kitajščine) pri 9-mesečnih dojenčkih, živečih v Združenih državah Amerike. V prvem eksperimentu so bili otroci eksperimentalne skupine deležni neposrednega stika z govornico mandarinščino preko branja knjig in igranja z mandarinskimi govorniki, pri čemer so ti uporabljali t.i. otroški govor, za katerega je značilno pretiravanje in visoka variabilnost

¹²¹ Pri slovensko govorečih učencih so to, npr. v angleščini glas /θ/ v besedi *three*, v italijanščini podaljšani glasovi, ki se zapisujejo kot podvojeni soglasniki v besedah *palla*, *gatto*, *mamma*, ipd.

¹²² V raziskavi Tsukade (2004) so dvojezični tajsko-angleško govoreči govorniki, ki so se iz Tajske preselili v Avstralijo, ne glede na izjemne razlike v dolžini njihovega bivanja v angleško govoreči državi, ki se je gibalo med 2 mesecema in 30 leti (v povprečju 5,5 leta), bili povsem izenačeni tako glede slušne zaznave kot izgovorjave.

glasovne informacije, otroci v kontrolni skupini pa so bili deležni enakih dejavnosti z angleško govorečimi govorci. Otroci eksperimentalne skupine so po zgolj 4-tedenskem stiku z mandarinsko (program je obsegal 12 25-minutnih srečanj) statistično značilno bolje kot otroci v kontrolni skupini ločevali med glasovi mandarinske, pri čemer so dosegali rezultate, ki so bili primerljivi s sposobnostjo slušnega ločevanja rojenih govorcev.¹²³ V drugem eksperimentu na novem vzorcu otrok je polovica otrok eksperimentalne skupine spremljala avdio-vizualne posnetke prvega eksperimenta, ki so prikazovali srečanja otrok z mandarinsko govorečimi odraslimi, druga polovica otrok pa je spremljala zgolj avdio posnetke omenjenih srečanj (otroci v kontrolni skupini so spremljali srečanja z angleško govorečimi odraslimi). Izjemno pomembna je ugotovitev, da na otroke v eksperimentalni skupini drugega eksperimenta stik z mandarinsko ni imel nikakršnega vpliva. Tista polovica otrok, ki je bila deležna avdio-video programa, je posnetke sicer spremljala z večjim zanimanjem kot polovica otrok, ki je bila deležna zgolj poslušanja, vendar pa so oboji dosegali enake rezultate slušnega razločevanja mandarinskih glasov kot otroci v kontrolni skupini, ki so spremljali posnetke v angleščini. Ti rezultati kažejo na to, da že kratkotrajen stik z drugim in/ali tujim jezikom zadostuje, da se upočasni (ali celo izniči) zmanjševanje sposobnosti slušnega razločevanja v tem jeziku, ki je v odsotnosti stika z drugim in/ali tujim jezikom značilna za obdobje med šestim in dvanajstim mesecem otrokove starosti, oziroma pri devetih mesecih že zelo napreduje. Vendar je pri tem ključnega pomena neposreden stik s sogovorcem in otrokova aktivna vloga v interakciji z njim, medtem ko učenje drugega in/ali tujega jezika v pasivni poslušalni vlogi nima nikakršnega učinka. To spoznanje kaže na to, da se glasovno učenje iz kompleksnega jezikovnega inputa naslanja na več kot le slušno zaznavno informacijo. Učenje je pogojeno s pristnostjo živega sogovorca v pristni sporazumevalni situaciji, v kateri so prisotne sobesedilne informacije, ki usmerjajo otrokovo pozornost v točno določen predmet ali pojem, o katerem govori sogovorec, s čimer večajo otrokovo motivacijo za interakcijo in omogočajo učenje.

¹²³ V nadaljevalni študiji bodo Kuhlova in sodelavci preučili učinke omenjenega programa v času, in sicer s ponovitvijo testiranja (brez dodatnega eksperimentalnega programa) v longitudinalni študiji. Prva ponovitev, ki so jo izvedli dva tedna po končanem programu, je pokazala, da se sposobnost razločujočega poslušanja ni zmanjšala (Kuhl in sod., 2004).

6.1.2 Didaktična načela razvijanja slušne zaznave

Razvoj slušnega razločevanja se začne že kmalu po rojstvu in je v prvih letih življenja izjemno intenziven. Otrok je sposoben razlikovati glasove prej, kot jih lahko izgovori. Prvi glasovi, ki jih otrok izgovarja, so pretežno samoglasniki, kasneje, ob koncu prvega ali na začetku drugega meseca, se jim pridružijo soglasniki¹²⁴, s katerimi otrok tvori zloge. Vendar pa je otrok že v prvem mesecu življenja sposoben razlikovati med samoglasniki, na primer med [a] in [i] ali med [i] in [u], ter med soglasniki ali samoglasniki v zlogih, na primer med [ma] in [pa], [pa] in [ba], [ba] in [ga] ali med [pa] in [pu] ali [ta] in [ti] (Marjanovič-Umek, 1990).

Sposobnost slušnega razločevanja glasov se pri otroku razvija progresivno. Jakobson (v Mikeš, 1975) v svoji teoriji o zaporedju glasovnega razlikovanja prepoznava štiri faze razlikovanja: (i) razlikovanje med soglasniki in samoglasniki, (ii) razlikovanje med ustnimi soglasniki in nosnimi soglasniki, (iii) razlikovanje med ustnično-ustničnimi soglasniki in zobno-ustničnimi soglasniki ter (iv) razlikovanje med širokimi samoglasniki in ozkimi samoglasniki.

Sposobnost slušnega razlikovanja besed se prav tako razvija progresivno. Marjanovič-Umek (1990, 27) navaja rezultate preučevanja govora devetnajstih ruskih otrok, starih od deset mesecev do dveh let, ki so pokazali, da:

¹²⁴ Prvi soglasniki, ki jih otrok izgovarja, so zaporniki, in sicer pri petih mesecih izgovarja glasove /m/, /k/, /g/, /b/, /p/, dva meseca kasneje pa še /d/, /t/, /n/ in pripornik /v/ (Marjanovič Umek, 1990). Najpogostejši zaporniki v otrokovem govoru v zgodnjem obdobju njegovega govornega razvoja (in nasploh v govoru odraslih v vseh jezikih sveta) so ustnično-ustnični glasovi (/p/, /b/ in /m/) (Serianni, 1998). Ustnično-ustnični in ostali zaporniki se nahajajo v prvih otrokovih besedah v različnih jezikih, npr. slo. *mama, tata, teta, dudu, kaka, nina, pa-pa, biba, buba*, it. *mamma, papà, nonno, nonna, tata, pappa, pipì, cacca, popò* ali *pupù, bua, ninna, ninnananna, totò* ali *tottò, tetta*, an. *mum, mummy, dad, daddy, pop, baby, dummy, pee* ali *wee-wee*. V različnih jezikih so podobne tudi besede, s katerimi majhni otroci označujejo starša: slo. *mama* in *tata*, it. *mamma* in *pappà*, fr. *maman* in *papa*, šp. *mamá* in *papá*, an. *mum* ali *mummy* in *dad* ali *daddy* ali *dada* ali *pop*, nem. *Mama* in *Papa*, rus. *mama* in *papa*, kit. *mama* in *baba*, hebr. *eema* in *aba*, madž. *anya* in *apa* (Serianni, 1998; Marjanovič Umek, 1990).

Ustnično-ustnični in zobno-ustnični zaporniki (/p/, /b/, /m/ in /t/, /d/, /n/) so pogosti tudi pri onomatopejskih glasovih (Serianni, 1998). Onomatopejske glasove radi posnemajo majhni otroci, npr. oglašanje živali *ga-ga, mu, be, va-va* (hov-hov), *ma* ali *mau* (*mijav*) in druge glasove: *din-don, tik-tak, bum, tu-tu* ipd.

- otrok lažje prepozna začetne glasove kot končne glasove;
- lažje razlikuje med besedami, ki se razlikujejo v več glasovih, kot med besedami, ki se razlikujejo le v enem glasju (minimalnimi pari besed);
- prej ločuje med besedami, ki se razlikujejo po samoglasnikih, kot med besedami, ki se razlikujejo po soglasnikih;
- lažje ločuje med besedami s soglasnikom na vzglasju od besed s samoglasnikom na vzglasju kot med besedami z različnimi soglasniki na vzglasju.

Iz spoznanj preučevanja otrokovega glasovnega razvoja lahko izpeljemo naslednja štiri didaktična načela razvijanja slušnega razločevanja pri pouku prvega, drugega in tujega jezika, ki temeljijo na progresivnosti v smeri od preprostejših proti zahtevnejšim nalogam:

1. Načelo mesta glasju v besedi

Začenjamo s prepoznavanjem začetnih glasov, nadaljujemo s prepoznavanjem končnih glasov in nazadnje uvedemo prepoznavanje sredinskih glasov.

2. Načelo dolžine besede in kompleksnosti njene glasovne sestave

Začenjamo s krajšimi besedami s preprosto glasovno sestavo z značilnim zlogom KV, nadaljujemo s krajšimi besedami, ki vsebujejo soglasniški sklop, nato uvajamo daljše besede s preprosto glasovno sestavo in nazadnje daljše besede, ki vsebujejo enega ali več soglasniških sklopov, sestavljenih iz dveh ali več soglasnikov.

3. Načelo števila različnih glasov

Razlikovanje med besedami najprej urimo v parih besed z več različnimi glasovi (npr. *riba-roža*), kasneje uvajamo minimalne pare besede oziroma pare besede z enim različnim glasom (npr. *riba-šiba*).

4. Načelo zvočnosti glasju

Ob dejstvu, da so samoglasniki glasovi z najvišjo zvočnostjo, začenjamo s prepoznavanjem in razločujočim poslušanjem besed z različnim samoglasnikom (npr. *Mica-muca*), kasneje uvajamo ločevanje med ustnimi in nosnimi soglasniki (npr. *žoga-noga*), ločevanje med ustnično-ustničnimi in zobno-ustničnimi soglasniki (npr. *miga-figa*), nazadnje urimo razločujoče

poslušanje širokih in ozkih samoglasnikov (npr. *je (biti) - je (jesti)*). To načelo upoštevamo tudi pri urjenju razločujočega poslušanja začetnih glasov in najprej uvajamo razlikovanje med samoglasniki in soglasniki, kasneje pa pare besed z različnimi soglasniki na vzglasju.

Lestvico zvočnosti glasu za italijanščino povzemamo po Santese (2005) in ji dodajamo slovenske glasove (Tabela 3):

samoglasniki						+ zvočnost
	nizek				a	
	srednja-nizka			ɛ	ɔ	
	srednja-visoka			e	o	
	visoka			i	u	
polsoglasnika		j		w		
nepretrgana jezičnika		l	ʎ			
pretrgani jezičnik		r				
nosniki		m	n	ɲ		
priporniki	zveneča	v	z	ʒ		
	nezveneči	f	s	ʃ	h	
zlitniki	zveneča	dz		dʒ		
	nezveneči	ts		tʃ		
zaporniki	zveneči	b	d	g		
	nezveneči	p	t	k		- zvočnost

Tabela 3: Lestvica zvočnosti slovenskih in italijanskih glasov.

6.1.3 Dejavnosti za razvijanje razločujočega poslušanja

6.1.3.1 Prepoznavanje izvora glasov

Ob pozornem poslušanju otroci določajo smer, od koder prihaja glas, ter kdo ali kaj ga povzroča. Glasove posnemajo, na primer udarjanje dežnih kapljic ob okensko steklo ponazarjajo s trkanjem s prstki po klopi, loputanje z vrati ponazarjajo z udarcem z nogo ob tla ipd. Glasove ponazarjajo z gibom, z ritmiziranjem, z risbo ali glasbo.

6.1.3.2 Kratki/dolgi glasovi in besede

Ob poslušanju parov zvokov ali besed otroci določajo njihovo dolžino, oziroma ločujejo med kratkimi in dolgimi zvoki (npr. plosk z rokami – šumenje vetra) oziroma besedami (npr. med besedama *lev* in *mravlja*).

6.1.3.3 Recitiranje pesmic, izštevank, ugank in drugih ritmiziranih besedil

Ob pozornem poslušanju in recitiranju pesmic, izštevank, ugank in drugih ritmiziranih besedil se učenci privajajo na melodijo in intonacijo jezika ter na izgovorjavo in naglaševanje besed v didaktični igri, v kateri prepevajo ali deklamirajo, lahko tudi ponazarjajo z mimiko in nešteto krat ponavljajo, ne da bi se je naveličali. Za namene razvijanja razločujočega poslušanja je bistvenega pomena izbira besedil z menjavanjem izbranih glasov, kot je na primer menjavanje nepodvojenega // in podvojenega // v pesmici *Palla bella* (Zorman, Čok, Mršnik, 2001, 46), s čimer razvijamo sposobnost razločujočega poslušanja glasov:

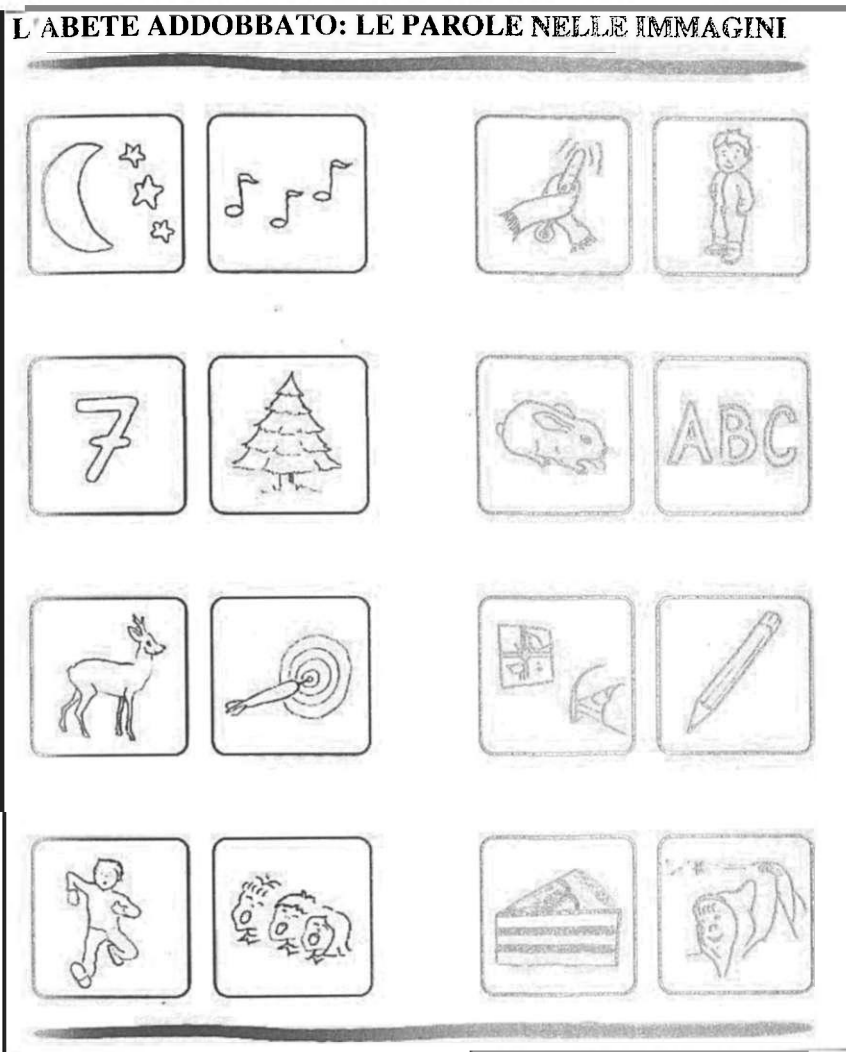
Pa **ll** a b **ēll** a, pa **ll** a b **ēll** a
v **ól** a v **ól** a su n **él** ci **éll** o
b **ēll** a pa **ll** a, pa **ll** a b **ēll** a
fa' ved **é** re ch **é** b **éll** v **ól** o.

6.1.3.4 "Branje" parov besed

Sposobnost razločujočega poslušanja parov glasov z diskriminantno vrednostjo (npr. nepodvojeni-podvojeni, zveneči-nezveneči ipd.) razvijamo z dejavnostmi, ki vključujejo poslušanje in izgovorjavo parov besed. V dejavnostih branja slik, ki ponazarjajo besede z izbranimi pari glasov otroke usmerjamo v natančnejšo zaznavo in izgovorjavo teh glasov. Na primer v igri *Spomin* otroci namesto napisov berejo slike in s tem urijo slušno zaznavo in izgovorjavo nepodvojenih in podvojenih glasov // - //, /s/ - /ss/ in /r/ - /rr/ (Zorman, Čok, Mršnik, 2001, 46):

pa ll a gia ll a	pa ll a v io la	m é la gia ll a	m é la v io la
g é sso r ó sso	g é sso r ó s a	na s o r ó sso	na s o r ó s a
chita rr a n é r a	chita rr a ma rr ó ne	col ó r e n é r o	col ó r e ma rr ó ne

Dejavnost *Besede v slikah* od otroka zahtevajo še natančnejšo slušno zaznavo in izgovorjavo izbranih parov glasov, saj se ti pojavljajo v t.i. minimalnih parih besed (*notte-note*) ali parih besed z zelo podobno glasovno reprezentacijo (*fa freddo-Alfredo*). Spodnji primer prikazuje dejavnost urjenja v razločujočem poslušanju podvojenih in nepodvojenih glasov (Slika 2):

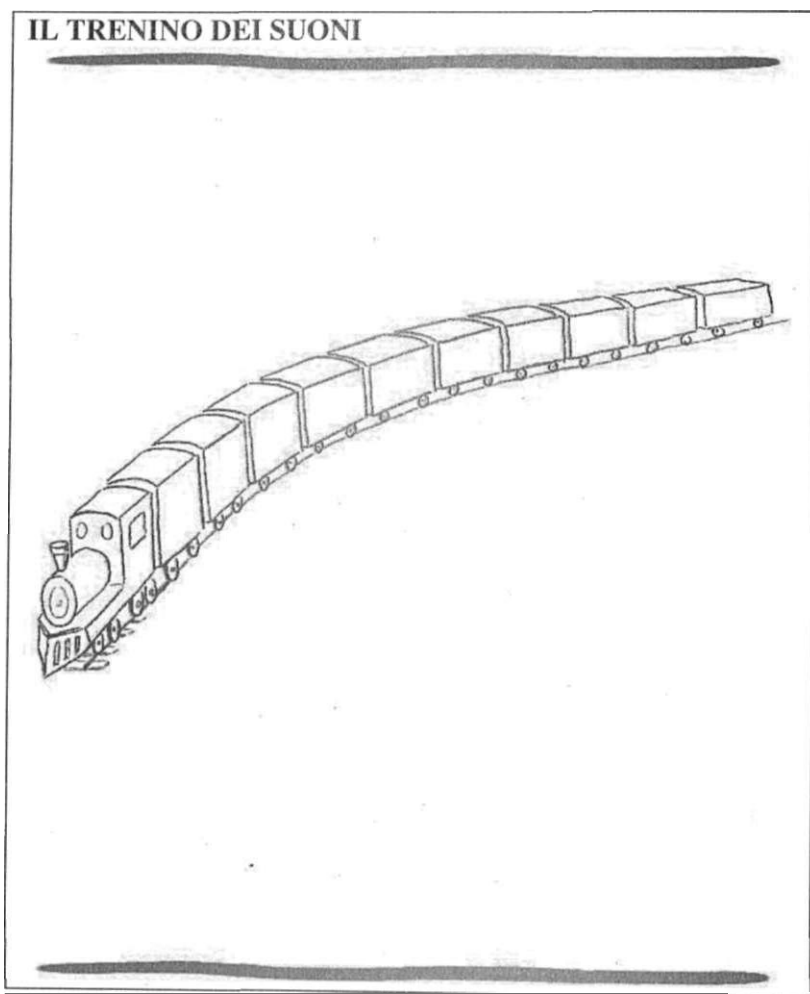


Slika 2: "Branje" parov besed (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 11).

la n ò tt e	le n ò t e
fa fr é dd o	Alfr é d o
il s è tt e	l'ab é t e
il conigl í é tt o	l'alfab ó t o
il cerb í a tt o	centra t o
la ma t t ina	la ma t ita
c ò rr o	il c ò r o
la f é tt a	la fa t a

6.1.3.5 Vlavec z glasovi

V dejavnostih označevanja "besed" se otroci urijo v slušni zaznavi in razločevalnem poslušanju izbranih glasov. V dejavnosti *Vlavec z glasovi* otroci ob poslušanju učiteljevega govora označujejo glasove skladno s slušno zaznavo. Na primer v spodnji vaji pobarvajo vagoncove vlakca, ki prevažajo besede s podaljšanim glasom /tt/, vagonov z besedami, ki prevažajo besede z nepodvojenim glasom /t/, pa ne.

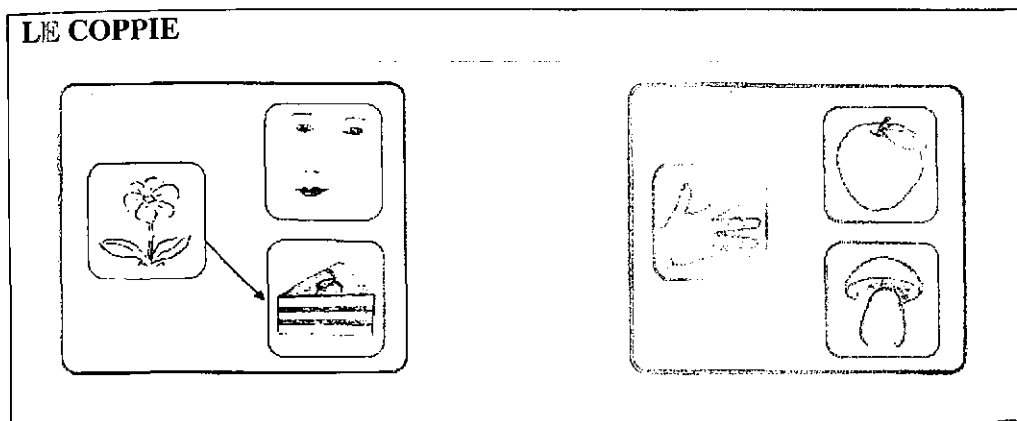


Slika 3: Vlavec z glasovi (Zorman, Cok in Mršnik, 2001, 12).

la n o tt e	la tu t a	ba tt e	il s e tt e	il conigl ié tt o	il v é t ro	il cerb ia tt o
la ma t ita	s ó tt o	il l a tt e				

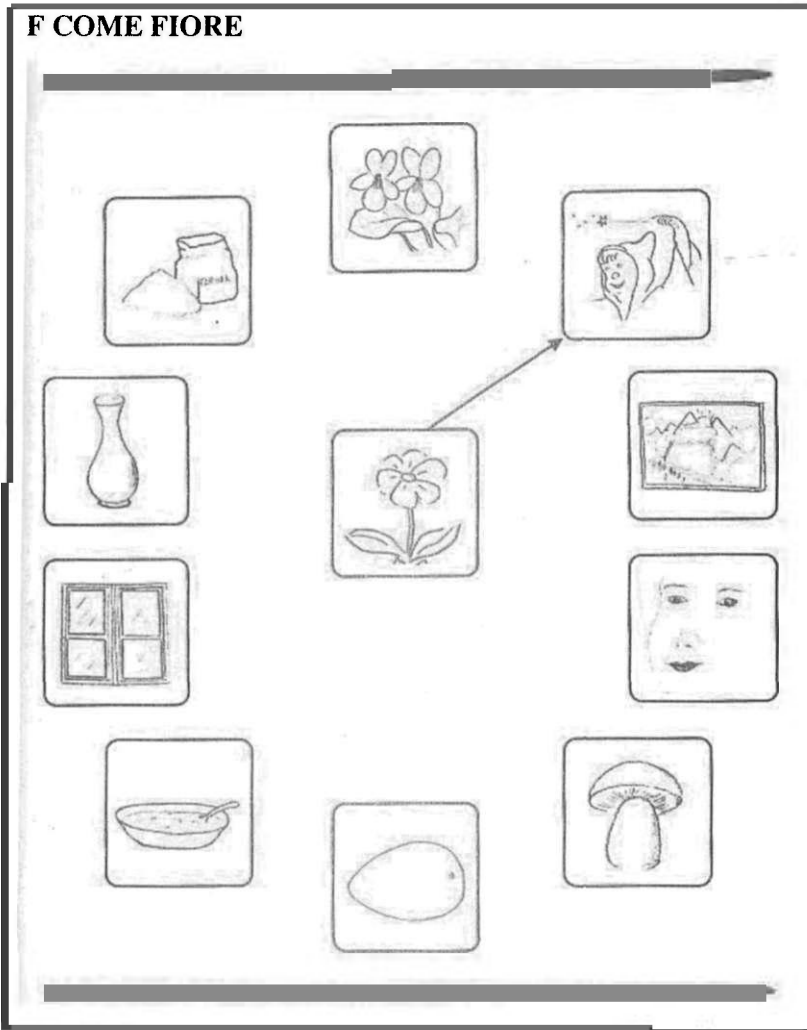
6.1.3.6 Razločevanje začetnega glasu

Ob branju slike ali ob poslušanju učiteljevega govora, ki bere slike po polžje ali z naravno hitrostjo, otroci povezujejo besede z enakim vzglasjem (Slike 4, 5, 6).



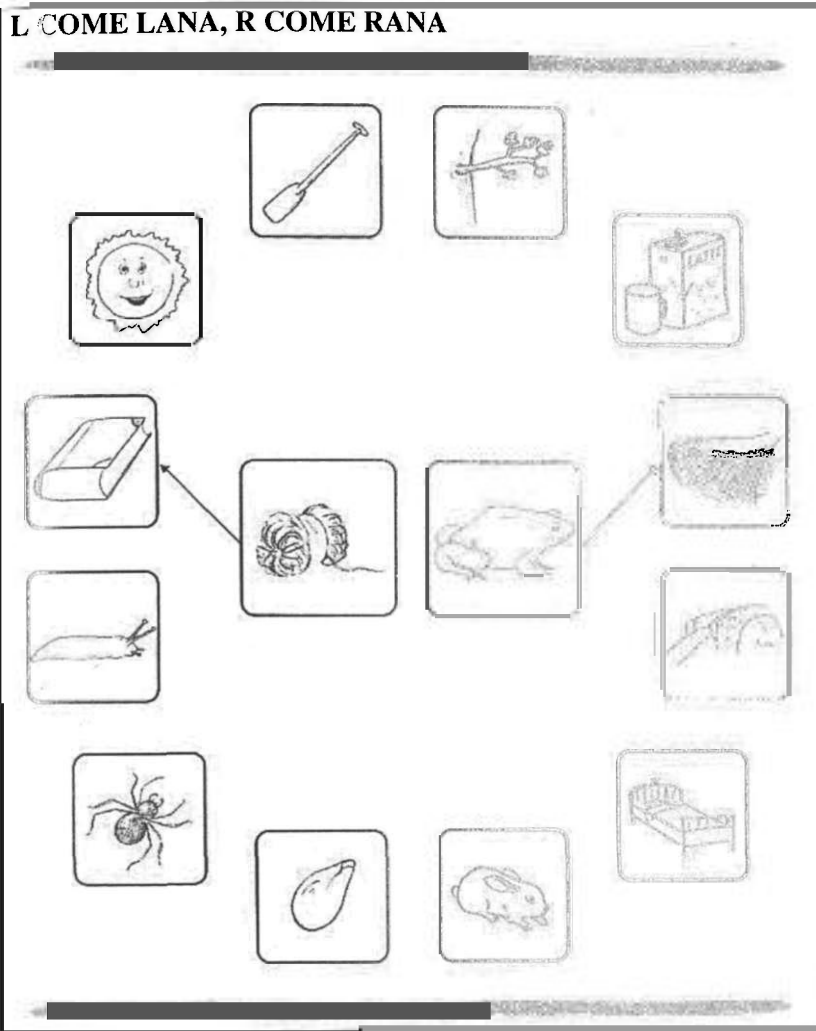
Slika 4: Prepoznavanje začetnega glasu (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 30).

Fiore	viso	mano	mela
	fetta		fungo



Slika 5: Prepoznavanje začetnega glasov besed (Zorman, Cok in Mršnik, 2001, 29).

Farina	viola	fata
Vaso	fiore	foto
Finestra		viso
Minestra	mango	fungo



Slika 6: Prepoznavanje začetnega glasu besed (Zorman, Cok in Mršnik, 2001, 31).

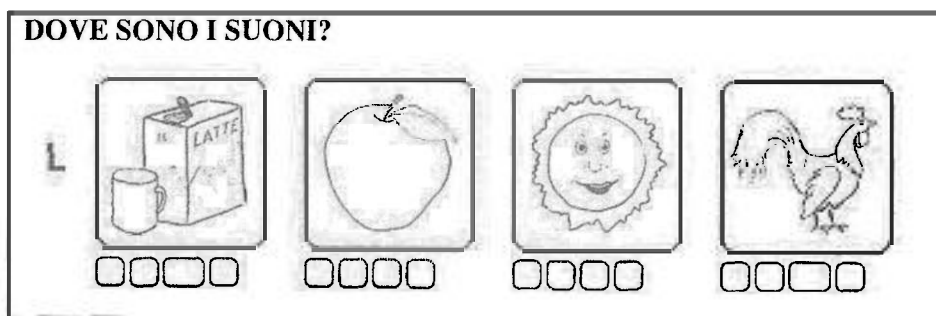
sole	f emo	f ano	latte
libro	lana		f ete
lumaca			f ana
f agno	seme	lepre	letto

6.1.3.7 Polžja govorica

V didaktični igri *Polžja govorica* učitelj bere slike izbranih predmetov ali poimenuje predmete v otrokovem neposrednem okolju zelo počasi, po polžje, pri čemer podaljšuje posamezne glasove, na primer besedo *fata* izgovori /ffffffaaaaatttttaaaaa/. Ob pozornem poslušanju učiteljeve govorice otroci ugibajo, kateri je skrivnostni predmet. Ko ugotovijo, za katero sliko ali predmet gre, nanjo oziroma nanj pokažejo s prstom ali pa jo izgovorijo z naravno hitrostjo.

6.1.3.8 Prepoznavanje mesta glasu v besedi

S prepoznavanjem izbranega glasu se otroci urijo v ločevanju začetnega ali končnega ali sredinskega glasu od ostalih glasov v besedi. Besede so izpisane s kvadratkami, pri čemer vsak kvadratak ponazarja posamezen glas. Ob pozornem poslušanju učiteljevega govora in branju otroci s prstom sledijo kvadratom pod sličico ter s svinčnikom označujejo mesto glasu v glasovni verigi (besedi). Kvadratak, podaljšan v pravokotnik, ponazarja podaljšane glasove, s čimer še pred učenjem asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici impliciramo povezavo med daljšo izgovorjavo in zapisom.



Slika 7: Prepoznavanje mesta glasu v besedi (Zorman, Čok in Mršnik, 2001, 36).



6.2 Glasovno zavedanje

Razvijanje spretnosti glasovnega zavedanja je vzročno in vzajemno povezano z učenjem branja in pisanja, ki ga razumemo kot prirejanje glasov v pisne ustreznice. Razvijanje sposobnosti glasovnega procesiranja jezika vključuje:

- prepoznavanje in oblikovanje rim;
- členjenje vezane govornice na besede;
- členjenje besed na zloge in združevanje zlogov v besede;
- prepoznavanje glasov v vezani govornici;
- dodajanje, opuščanje ali nadomeščanje glasov v vezani govornici;
- členjenje besed na glasove in združevanje glasov v besede.

Sposobnost členjenja govora, ki ga zaznamo kot skoraj neprekinjen tok, na manjše glasovne enote otroku omogoča ustrezno preslikovanje govora v zapis. Že sama sposobnost členjenja glasovne verige na besede je bistvenega pomena za pisanje. Če nekdo členi, na primer *zima, zima bela, vrgolese dela*¹²⁵ namesto *zima, zima bela, vrh gore sedela*, bo to tudi tako zapisoval. O sposobnosti slišanja besed Gollijeve (1992) pravi, da je le-ta prva stopnja *objektiviranja* oziroma opazovanja in spoznanja govora.¹²⁶ V abecednem sistemu pisave pa je poleg ustreznega členjenja na besede ključnega pomena razumevanje, da je govor sestavljen iz zaporedja glasov, saj so glasovi tiste enote govora, ki jim prirejamo pisne ustreznice. Sposobnost prepoznavanja glasov v besedi, določanje njihovega položaja v besedi in sposobnost spajanja razčlenjene besede v celoto je po Gollijevi (1992, 23) »visoka stopnja objektiviranega govora in sposobnost analize«.

Raziskovanje glasovnega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku je pokazalo, da so razvite sposobnosti glasovnega procesiranja jezika tesno povezane tudi z branjem oziroma učenjem branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku. Kot metakognitivna sposobnost se glasovno zavedanje prenaša iz jezika ali jezikov, s katerim(i) je posameznik v stiku, na vse

¹²⁵ Navedeni verz pesmi *Zima bela* je svak členil na omenjeni način še pred kratkim, dokler se nista njegova otroka v vrtcu učila te pesmi in jo recitirala doma. Prepričan je bil, da *vrgolese* pomeni *vragolije*, kot je npr. ta, da bi *zima* vzela Mirka.

¹²⁶ Gollijeve (1992) pojasnjuje, da objektiviranje govora pomeni, da je predmet opazovanja in spoznanja govor sam in ne njegova vsebina.

ostale jezike, ki se jih (bo) uči(l). V raziskavah glasovnega zavedanja dvojezičnih ali večjezičnih otrok se je pokazalo, da dosegajo primerljive rezultate glasovnega zavedanja kljub različnim ravnom sporazumevalne zmožnosti jezikov, ki jih govorijo.¹²⁷

Pri razvijanju glasovnega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku bo v primeru jezikov z različno fonološko strukturo otrok že usvojeno znanje ne le prevzel, temveč ga bo tudi nadgradil z novim znanjem in s tem izboljšal svojo sposobnost metaglasovnega procesiranja tudi prvega jezika oziroma predhodno usvojenih jezikov (D'Angiulli, Siegel in Serra, 2001).

6.2.1 Členjenje glasovne verige na besede

Temeljna težava pri usvajanju drugega in/ali tujega jezika (pri dojenčkih prvega ali prvih jezikov) je prepoznavanje besed v glasovni snovi, ki jo sprejemajo iz okolice. Prepoznavanje besed v govorjenem jeziku je primerljiva z branjem besed brez presledkov. Besede se spojijo med seboj, kar izjemno oteži branje. Govorjeni jezik sicer vključuje akustične premore, vendar ti nezanesljivo označujejo meje med besedami. Ob poslušanju jezika, ki ga ne razumemo, besede zaznavamo kot med seboj spojene in izgovorjene prehitro. Kako torej prepoznati besede, ob dejstvu, da govor ne posreduje zanesljive in jasne informacije o tem, kje se besede začenjajo in kje končujejo? Gollijeva (1992) pravi, da je prepoznavanje oziroma ločevanje besed pogojeno s poznavanjem njihovega pomena. Ob vstopu v šolo otrok pozna dva do tri tisoč besed prvega jezika, medtem ko je število znanih besed drugega in/ali tujega jezika bistveno manjše. V tem smislu je ločevanje besed ob prvih stikih z drugim in/ali tujim jezikom podobno usvajanju prvega jezika. Katere značilnosti govora nam torej pomagajo, da v govoru slišimo oziroma ločimo posamezne besede? Z vidika fonologije prepoznamo dva temeljna dejavnika v procesu razvoja razčlenjujočega poslušanja vezane govornice, in sicer sposobnost izračunavanja statističnih možnosti ter prozodične značilnosti govora.

¹²⁷ Preučevanje glasovnega zavedanja v drugem in/ali tujem jeziku je podrobneje predstavljeno v poglavju 4.3.1.1.

Nevrološke raziskave pri dojenčkih kažejo, da so človeku vrojene strategije izračunavanja statističnih možnosti (an. computational strategies), ki mu omogočajo ločevanje besed od ostalih delov glasovne verige zgolj na osnovi statističnih povezav med sosedskimi glasovi. Saffran in sodelavci (1996) so 8-mesečnim dojenčkom predvajali dvominutni posnetek zlogovnih kombinacij, na podlagi katerega so otroci statistično značilno ločevali besede¹²⁸ (pogostejše kombinacije zlogov) od nebesed (redkejša kombinacije zlogov). Ob dejstvu, da slušno gradivo ni posredovalo nikakršnih informacij o mejah med besedami ali kakršno koli akustično ali prozodično informacijo, edini podatek je torej bil vezan na prehodne verjetnosti med pari zlogov, ki so bile višje znotraj "besed" kot med njimi, avtorji raziskave ugotavljajo, da ima človek dostop do učinkovitih mehanizmov izračunavanja statističnih značilnosti govorjenega jezika, ki ga sprejema iz okolja, s pomočjo katerih glasovno verigo členi na besede.

Kuhlova (2004) opozarja, da so poleg strategij izračunavanja statističnih možnosti pojavljanja zlogovnih kombinacij človeku v pomoč pri prepoznavanju besed v glasovni verigi prozodične značilnosti posameznih jezikov. Trohejski vzorec naglaševanja besed v angleščini omogoča prepoznavanje 90 % raznovrstnih zlogovnih kombinacij kot besed in pogojuje napačno prepoznavanje zlogovnih kombinacij kot besed, na primer v glasovni verigi *guitar is*, v kateri angleško govoreči otroci kot besedo prepoznavajo zaporedje *taris* in ne *guitar*, saj je kombinacija *taris* naglašena značilno angleško, ne pa tudi beseda *guitar* z nenaglašnim prvim zlogom. Vzorec naglaševanja besed, trohejski (npr. angleščina) ali jambski (npr. italijanščina) je torej lahko temeljna prozodična informacija govorjenega jezika, ki človeku omogoča, da ob poslušanju posameznega jezika ločuje besede od ostalih delov glasovne verige.¹²⁹

6.2.2 Členjenje besed na glasove (fonemsko zavedanje)

Pri večini otrok se razčlenjujoče sposobnosti na ravni besede začenjajo razvijati že zelo zgodaj, McGuinness in McGuinness (1998) ter Žagar (1995) pišejo, da se ta razvoj začne v starosti štirih let. Chard in Dickson (1999) ugotavljata, da se v predšolskem obdobju

¹²⁸ Posnetek je vseboval trizložne izmišljene besede, ki so se v poslušani verigi ponavljale pogosteje kot ostale trizložne prav tako izmišljene kombinacije.

¹²⁹ V jezikih brez značilnega naglasnega mesta (npr. slovenščini) ni te možnosti.

razvijejo sposobnosti zlogovanja besed, členjenja besed na začetke in konce (angl. onset in rime), nekje na prehodu med vrtcem in osnovno šolo, oziroma najkasneje v prvem razredu osnovne šole, pa se razvijejo sposobnosti členjenja besede na glasove.¹³⁰ Že v zelo zgodnjih raziskavah razvoja glasovnega zavedanja so raziskovalci ugotavljali, da se sposobnosti členjenja besed na glasove in spajanja glasov v besede pri večini normalno razvijajočih se otroci razvijejo med petim in sedmim letom starosti (npr. raziskavi Katzenberger, 1967, in Schmalohr, 1971, oba v Golli, 1992).

Razvoj manj zahtevnih ravni glasovnega zavedanja, npr. sposobnosti členjenja besed na zloge ali na začetke in konce, pomembno vpliva na razvijanje zahtevnejših sposobnosti slušne zaznave (npr. členjenja na glasove), vendar pa ne vpliva neposredno tudi na učenje branja in pisanja. Korelacijske študije glasovnega zavedanja so pokazale, da je uspeh pri učenju branja in pisanja najtesneje povezan z najvišjo ravni glasovnega zavedanja, fonemskim zavedanjem.

Povezava med glasovnim zavedanjem in začetnim opismenjevanjem je vzajemna in ne enosmerna (Barrus Smith in sod., 1995), kot bi lahko sklepali na podlagi začetnih raziskav glasovnega zavedanja, ki so se ukvarjale predvsem s preučevanjem vpliva glasovnega zavedanja na učenje branja (ne pa tudi s preučevanjem vpliva opismenjevanja na razvoj glasovnega zavedanja). Pokazale so, da je začetno opismenjevanje pogojeno s temeljnim razumevanjem notranje zgradbe besed in da ima zato eksplicitno in strukturirano razvijanje spretnosti glasovnega zavedanja izjemen pomen za uspešno in učinkovito začetno učenje branja in pisanja. Danes pa se pojavlja vedno več spoznanj o tem, da ima začetno učenje branja in pisanja, ki temelji na učenju asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici, izjemen vpliv tudi na razvoj glasovnega zavedanja, posebno na razvoj najzahtevnejše ravni glasovnega zavedanja, fonemskega zavedanja (Ziegler in Goswami, 2005; Goswami, 2002; Brennan in Ireson, 1997).

V začetnem obdobju se glasovno zavedanje pri pouku večinoma razvija ločeno od pisave. Glasovno občutljivost za notranjo zgradbo besede otroci razvijajo v različnih dejavnostih razčlenjujočega poslušanja, vključno z glaskovanjem (Chard in Dickson, 1999, ga imenujeta izmišljeno ali začasno črkovanje) in manipuliranja z glasovi. Pri dejavnostih

¹³⁰ Omenili smo že, da je v netransparentnih pisavah ta razvoj lahko še nekoliko daljši.

"pisanja" in "branja" besede razstavljajo na glasove in/ali jih sestavljajo ter z njimi manipulirajo s pomočjo praznih kartončkov, gumbov ali katerega koli predmeta, pri čemer število predmetov ponazarja število glasov v besedi. Ko učenci razumejo, da so besede sestavljene iz glasov, ter so sposobni členjenja besed v glasove in spajanja glasov v besede, se pričnejo učiti prirejanja glasov v pisavo. Pri tem začenejo združevati svojo glasovno občutljivost in poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici. Besede zapisujejo s pisalom ali s pomočjo ploščic oziroma kartončkov s pisnimi ustreznici glasov (črkovne stavnice).

6.2.3 Didaktična načela razvijanja glasovnega zavedanja

Ključno didaktično načelo razvijanja glasovnega zavedanja je načelo postopnosti. Začenjamo s preprostejšimi nalogami, ki jih postopoma nadgrajujemo z vedno zahtevnejšimi. Ob upoštevanju različnih dejavnikov zahtevnosti glasovnega zavedanja se ustvari mreža dejavnosti, v kateri so najpreprostejše dejavnosti vezane na krajše besede z znano vsebino in preprosto glasovno sestavo in od otroka pričakujejo preprosto manipuliranje z njimi, npr. prepoznavanje rim.

Ob obravnavi dejavnikov razvijanja glasovnega zavedanja se ponovno pojavi vprašanje jezikovnega substrata, ki vpliva na stopnjo zahtevnosti posameznega dejavnika v različnih jezikih. Tako se, npr. angleščina in slovenščina razlikujeta v obravnavi dejavnika dolžine besede. V obeh jezikih velja, da so krajše besede lažje za obravnavo kot daljše, pri čemer pa se v angleščini izraz "krajše besede" nanaša na enozložne besede iz dveh ali treh glasov, medtem ko so kot najlažje besede v slovenščini obravnavane dvozložne besede z glasovno sestavo KVKV. Enozložne besede pa so zaradi kompleksnejše glasovne sestave zloga (KVK, VKV, VKK, KKV ipd.) zahtevnejše za glasovno analizo od dvozložnih besed z glasovno sestavo KVKV (Križaj Ortari, 2000).

<i>Preprosto</i> ←-----	<i>dejavnik</i>	----->
<i>Znane besede. Otrok ni obremenjen s pomenom besede, pozoren je le na njeno glasovno sestavo.</i>	pomen besede	<i>Neznane ali redkeje uporabljene besede. Otrok se ukvarja s pomenom besede, manjšo pozornost posveča glasovni sestavi besede.</i>
<i>Krajše besede.¹³¹ Dolžina besede ne obremenjuje spomina.</i>	dolžina besede	<i>Daljše besede. Obremenitev spomina je večja.¹³²</i>
<i>Besede, ki ne vsebujejo soglasniških sklopov. V slovenščini in italijanščini so sestavljene iz KVKV¹³³, v angleščini pa KVK¹³⁴.</i>	glasovna zgradba besede	<i>Besede, ki vsebujejo soglasniške sklope, in druge "težje" besede glede na jezikovni substrat¹³⁵.</i>
<i>Rime Členjenje na zloge. Členjenje na začetke, konce in poljubne enote.</i>	velikost glasovne enote in raven glasovnega zavedanja	<i>Členjenje na posamezne glasove v besedi.</i>
<i>Začetni glasovi. Končni glasovi.</i>	mesto glasu v besedi ali glasovni verigi	<i>Sredinski glasovi.</i>
<i>Podaljšani glasovi, oziroma glasovi, ki jih je mogoče izgovoriti podaljšano.</i>	razvoj govornega aparata in glasovne značilnosti procesiranih glasovnih enot	<i>Zaporniki. Soglasniški sklopi. Glasovi, ki so jih skladno z razvojem govornega aparata otroci zmožni izgovarjati v kasnejšem obdobju razvoja: /r/, /l/.</i>

Tabela 4: Dejavniki in načela razvijanja glasovnega zavedanja.

¹³¹ V angleščini uvrščajo med "lažje" besede enozložne besede, sestavljene iz treh glasov ali manj, medtem ko v slovenščini velja, da so enozložne besede prekratke in zato zahtevnejše za glasovno analizo od dvozložnih besed (Barrus Smith in sod., 1995; Križaj Ortar, 2000).

¹³² V angleščini kot daljše besede upoštevajo besede sestavljene iz štirih glasov ali več, medtem ko v slovenščini veljajo kot predožge in prezahtevne za glasovno analizo besede, ki so tri- ali večzložne (prav tam).

¹³³ Za glasovno analizo so pri otroku "težje" besede s soglasnikom na izglasju, ki jim otroci pri členjenju na koncu dodajajo samoglasnik, in besede s samoglasnikom na vzglasju, saj "večina otrok samoglasnikov sprva nima za samostojni glas" (Križaj Ortar, 2000).

¹³⁴ Pri branju in pisanju v angleščini je struktura KVK manj zahtevna od strukture KVKV, saj se končni samoglasnik pogosto pojavlja le v diakritični funkciji in vpliva na vrednost samoglasnika pred njim, kot npr. v paru besed *kit* in *kite* (McGuinness in McGuinness, 1998).

¹³⁵ V slovenščini se med "težje" besede uvrščajo dvozložne besede z glasovno sestavo VKV, enozložne besede z glasovno sestavo KVK (pri čemer mora biti v položaju med soglasnikoma samoglasnik in ne polglasnik ter soglasnik na izglasju mora dosledno ponazarjati izgovorjavo), dvozložne besede s soglasnikom na izglasju in torej z glasovno sestavo KVKVK (pri tem veljajo za zadnji zlog enake omejitve kot pri enozložnih besedah), trizložne besede brez soglasniških sklopov (še vedno pazimo na kakovost izgovorjave samoglasnikov in soglasnikov) in besede s soglasniškim sklopom znotraj besede, pri čemer se njihova izgovorjava ne razlikuje od zapisa (Križaj Ortar, 2000).

6.2.4 Dejavnosti razvijanja glasovnega zavedanja

Glasovno zavedanje se razvija že veliko prej, preden se otrok začne učiti brati in pisati. Prve dejavnosti glasovnega zavedanja so zato namenjene predvsem razvijanju občutka za to, da so besede sestavljene iz manjših delov. Za majhnega otroka je namreč značilno sintetično in ne analitično mišljenje, ki je značilno za odraslega, zaradi česar majhnega otroka privlačijo celote in ne sestavni deli teh celot. Ker pa so glasovi tiste enote govora, ki jih preslikujemo v zapis, otroke že zgodaj spodbujamo k zavestnemu opazovanju glasov v besedah in njihovem primerjanju z drugimi glasovi, pri čemer posameznih glasov ne ponazarjajo pisne ustreznice, temveč kartončki, krožci, gumbi, kamenčki ali kateri koli predmet, ki je primeren za urjenje v glasovni analizi besed.

6.2.4.1 Prepoznavanje glasov in zlogov

1. Vaja prepoznavanja mesta glasu v besedi, predstavljena v poglavju 6.1.3.8, je namenjena razvoju slušnega razločevanja, obenem ima tudi funkcijo razvijanja glasovnega zavedanja, saj s sledenjem kvadratom pod sličico, medtem ko iščejo pravo mesto izbranega glasu, otroci implicitno razvijajo tudi vedenje o tem, da je beseda sestavljena iz manjših delov – glasov.
2. V didaktični igri *Gremo na piknik* se polovica otrok umakne iz igralnice (učilnice), druga polovica se dogovori o načelu izbire besed, in sicer začetni ali končni glas ali zlog. Nakar se druga polovica vrne v igralnico in ob poslušanju vrstnikov, ki naštevajo potrebščine za piknik, ugibajo, katero načelo je bilo izbrano, tako da tudi sami naštevajo nove potrebščine.
3. Razvrščanje "besed" glede na to, ali vsebujejo določeni glas ali ne.
4. Razvrščanje "besed" glede na začetni, končni ali sredinski glas.

6.2.4.2 Opuščanje, dodajanje in nadomeščanje glasov, zlogov, besed

V različicah posamezne vaje se otroci urijo v manipulaciji z glasovi, zlogi in besedami. V didaktični igri *Razstavljamo in sestavljamo* otroci "zidajo" besede s kockami, ugotavljajo, kako se beseda spremeni, ko odvzamejo kocko (opuščanje) in besede s tem izgubijo, na

primer prvo črko. Tako postanejo *iza, rata, ocka* namesto *miza, vrata, kocka*. Pojem dodajanja spoznavajo tako, da besedam iz kock dodajajo nove kocke, ki ponazarjajo dodajanje glasov ali zlogov, npr. besede *noga, roka, oko, uho* postanejo *bnoga, broka, boko, buho* ali *znoga, zroka, zoko, zuho, kanoga, karoka, kooko, kouho* ipd.. S tem, ko menjujejo kocke različnih barv ali velikosti, spoznavajo pojem nadomeščanja glasov ali zlogov. Nove besede so lahko polnopomenske (npr. *noga-žoga*), lahko pa so izmišljene (npr. *roka-toka*).

V pesmi *Pierluigino affamato* (Piumini, 2000) je deček z imenom Pierluigino pojedel že vse, ostalo mu je le še besedilo pesmice, v kateri najprej poje črke O, nato črke T ipd.:

*Pierluigino affamato
proprio tutto si è mangiato
solo il nome gli restò
e la O lui si mangiò.*

*Pierluigin affamat
prpri tutt si è mangiat
sl il nme gli rest
e la T lui si mangi.*

*Pierluigin affamà
prpri u si è mangià
sl il nme gli res
e la A lui si mangi...*

V pesmi *Priletela muha na zid* otroci nadomeščajo samoglasnike najprej z glasom /a/, nato /e/, /i/, /o/, /u/ in soglasnikom /r/:

*Priletela muha na zid, muha na zid, muha na zid.
Priletela muha na zid, muha na zid.
Pralatala maha na zad, maha na zad, maha na zad.
Pralatala maha na zad, maha na zad...*

Podobno nadomeščanje predvideva tudi angleška pesmica (Chard in Dickson, 1999), v kateri začetni soglasnik ali soglasniški sklop nadomesti glas /b/, /s/ ipd.:

*Row, row, row your boat
gently down the stream.
Merrily, merrily, merrily, merrily;
Life is but a dream.*

*Bow, bow, bow your boat
bently bown the beam.
Berrily, berrily, berrily, berrily;
Bife is but a beam.*

*Sow, sow, sow your soat
sently sown the seam.
Serrily, serrily, serrily, serrily;
Sife is sut a seam.*

6.2.4.3 Glasovno in zlogovno členjenje in spajanje

Vaje razčlenjujočega poslušanja izvajamo s pomočjo ploskanja, potrkavanja po mizi, kartončkov in drugih manjših predmetov, primernih za delo v igralnici (učilnici).

Pri vajah razvijanja glasovnega zavedanja so izjemnega pomena trije dejavniki, in sicer (i) sistematičnost, ki jo zagotovimo z upoštevanjem načel nadgrajevanja zahtevnosti vaje, (ii) nazornost vaje z uporabo predmetov in drugih sredstev za stvarno ponazarjanje enot govora ter (iii) raznolikost nalog. Neustrezno je, če v otroku razvijemo občutek, da je začetni glas pomembnejši od ostalih glasov, saj na ta način ne razvijamo pravega glasovnega zavedanja in spodbujamo strategijo branja z ugibanjem glede na prvo črko ter dolžino besede (McGuinness in McGuinness, 1998).

6.3 Fonografsko zavedanje

Fonografsko zavedanje se nanaša na poznavanje asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici v določenem jeziku. Učenje povezav med glasovi in grafičnimi simboli, ki jih ti ponazarjajo, za človeka ni naravno, kot je na primer učenje hoje (Scalisi in sod., 2003). Pisne ustreznice glasov so arbitrarni znaki, ki se jih mora otrok s trudom naučiti. McGuinness in McGuinness (1998) opozarjata, da dodatno breme predstavlja dejstvo, da imajo posamezni glasovi več pisnih ustreznice (npr. glas /u/ se v položaju za samoglasnikom v slovenščini zapisuje U, V ali L) in da lahko posamezna pisna ustreznica ponazarja več glasov (npr. črka L ponazarja glas /l/ v besedi *volan* in glas /u/ v besedi *volna*).

Fonemsko in fonografsko zavedanje se pri nekaterih otrocih razvijata tudi brez večje pomoči učitelja in/ali staršev in celo navkljub učnim programom, ki v otroku razvijajo neustrezne strategije branja (McGuinness in McGuinness, 1998), pri večini otrok pa se fonemsko in fonografsko zavedanje kot osnova uspešnega razvoja (osnovne) pismenosti razvije le s programom eksplicitnega in sistematičnega razvijanja fonemskega zavedanja ter učenja asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici (Donalson in Graney, 2000; Hempenstall, 1999; McGuinness in McGuinness, 1998; Torgesen, 1998; Scanlon in Vellutino, 1987). Številni učenci namreč s težavo ali pa sploh ne zaznajo asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, če njihovo pozornost vanje usmerjamo le občasno, naključno in neeksplicitno. Zgolj občasna, nesistematična in implicitna obravnava notranje zgradbe besed (naključna ali priložnostna fonetika, an. *embeded or indicental phonics* po Hempenstall, 1999) namreč učencem, še posebej učencem s težavami pri učenju branja in pisanja, ni v pomoč, ravno nasprotno, lahko je celo protiproduktivna in v otroku razvija strategije branja in pisanja, za katere se sčasoma izkaže, da so neučinkovite (Hempenstall, 1999; McGuinness in McGuinness, 1998; Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994).

Eksplicitno in sistematično učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici ter usmerjanje v stalno vidno in slušno zaznavo teh zvez pripomore k lažjemu in učinkovitejšemu učenju branja in pisanja vseh otrok, posebej pa otrok s težavami pri

začetnem opismenjevanju (Hempenstall, 1999; Torgesen, 1998; McGuinness in McGuinness, 1998; Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994; Scanlon in Vellutino, 1987).

Otrok namreč svet okoli sebe doživlja celostno, privlačijo ga celote in ne sestavni deli teh celot. Prav to dejstvo utemeljuje pomen sistematičnega razvijanja fonemskega in fonografskega zavedanja v začetnih fazah (organiziranega) učenja branja in pisanja, saj je prav ločevanje posameznega glasu od ostalih glasov vezane govornice ter poznavanje njegove pisne ustreznice oziroma njegovih pisnih ustreznice temeljno izhodišče za pisanje. Glasovi so namreč tiste enote govora, ki jih preslikujemo v grafične simbole (pisne ustreznice).

Pri učenju branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici, ki jih otrok že pozna iz materinščine, le prevzemamo, poseben poudarek pa dajemo povezavam glas-pisna ustreznica, ki so v drugem in/ali tujem jeziku različne glede na prvi jezik, saj je prav na tem področju pogost pojav negativnega prenosa znanj.¹³⁶ Ob tem pozornost otrok usmerjamo tudi k opazovanju specifičnih značilnosti pisave drugega in/ali tujega jezika. Na primer pri opismenjevanju slovenskih otrok v italijanščini ali angleščini poudarjamo pojav sestavljenih pisnih ustreznice, ki jih slovenščina ne pozna. Slovenska pisava je namreč posebna oblika latinice, v kateri posamezen glas vedno ponazarja le ena črka oziroma enostavna pisna ustreznica (gajica).

Oba sporazumevalna kanala, ustni in vidni, od otrok zahtevata določeno stopnjo prilagajanja glasov in njihovih pisnih ustreznice jezika, ki se ga učijo, glasovom in pisnim ustreznici materninščine. Pri učenju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici drugega in/ali tujega jezika otroke seznanjamo s tem, da se v drugih in/ali tujih jezikih asociativne zveze glas-pisna ustreznica razlikujejo z asociativnimi zvezami v materinščini,¹³⁷ pri čemer se posvečamo predvsem:

¹³⁶ Pojav interference slovenskega jezika v italijanščini na področju zapisovanja je podrobneje predstavljen v poglavju 4.3.2.3.

¹³⁷ V starosti šestih let in pol je Sabina že oblikovala svoje hipoteze o tem, kako se tuji napisi razlikujejo od napisov v slovenščini. O tem, da je napis v tujem jeziku, je npr. sklepala po zaporedju dveh enakih črk v napisu. Tako me je nekega dne v trgovini vprašala, kaj piše na škatli. Ker ji nisem dala zadovoljivega odgovora, predvidevala sem namreč zgolj, da gre za ime blagovne znamke, je ugotovila, da napisa ne znam prebrati, ker je zapisan v tujem jeziku (»Mami, nič hudega, tu sigurno piše v kakšnem drugem jeziku«).

- pisnim ustreznicam glasov, ki so različni glede na materinščino (npr. črka Z kot pisna ustreznica glasu /dz/ v italijanščini);
- črkam, ki so različne glede na materinščino (npr. črka Q v italijanščini ali angleščini glede na slovenščino);
- črkam, ki jih otrokov prvi jezik pozna, vendar za ponazarjanje drugih (prav tako konvergentnih) glasov drugega in/ali tujega jezika (npr. črka C kot pisna ustreznica glasu /k/ v italijanščini ali soglasniški sklop PH za ponazarjanje glasu /f/ v angleščini ipd.).

6.3.1 Razvoj fonografskega zavedanja

V razvoju fonografskega zavedanja prepoznamo posamezne stičnosti tega procesa, ki se kažejo v podobnih vrstah napak v posameznih obdobjih razvoja. Giovanardi Rossi in Malaguti (1994) navajata, da so za prvo leto učenja branja in pisanja značilne tri napake, ki izvirajo iz še nepopolno razvitega glasovnega zavedanja, fonološkega delovnega spomina ter fonografskega zavedanja:

- (a) Nadomeščanje pisnih ustreznic (*scampiare* namesto *scambiare*) zaradi glasovne podobnosti (npr. f/v) ali oblikovne podobnosti pisnih ustreznic (npr. a/o). Pri slabših učencih se nadomeščanje pojavlja tudi pri asociativnih zvezah glas-pisna ustreznica, ki so različne tako glasovno kot oblikovno (*alza/alfa*), čemur gre pripisati skoraj polovico glasovnih napak.
- (b) Vzpostavljanje neustreznega zaporedja pisnih ustreznic glede na slušni dražljaj: izpuščanje, dodajanje, ali premeščanje pisnih ustreznic. Najpogostejše so napake izpuščanja grafemov (približno tretjina glasovnih napak), ki se pojavljajo predvsem pri kompleksnejših soglasniških skupinah na sredini in na izglasju besed (*scabiare* namesto *scambiare*). Napake dodajanja ali premeščanja grafemov so redkejše. Tako je po podatkih avtoric študije napak tipa *Pricsilla* namesto *Priscilla* manj kot pet odstotkov.
- (c) Zgostitev ali superpozicija zapisa (*chiochiamo* namesto *giochiamo*).

Te napake se po mnenju avtoric raziskave razvoja osnovne pismenosti med italijanskimi otroki značilne za večino otrok, pri tem pa opozarjata, da sposobnost kodiranja (ki jo preverjamo s testi pisanja po nareku) že v prvem letu učenja ločuje med boljšimi učenci in učenci s težavami pri branju in pisanju. Pri učencih brez posebnih težav v bralnem razvoju se pojav teh napak progresivno zmanjšuje v prvem in drugem letu učenja, tako da ob koncu drugega razreda približno 60 % otrok že dodobra uzavesti asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici. Ob razviti sposobnosti glasovne analize slušnega dražljaja, fonološkega delovnega spomina pravilno zapisujejo tudi redkeje uporabljene besede, neznane ali izmišljene besede. Posebej natančni so pri pretvarjanju glasov v pisne ustreznice pri besedah s preprostejšo glasovno sestavo (KV-KV-KV), medtem ko imajo pri kodiranju besed z zahtevnejšo glasovno sestavo (KKV ali KKKV ali KVV) še nekaj težav. Pri tem avtorici poudarjata, da se omenjene težave pojavljajo ne glede na dolžino slušnega dražljaja (besede ali glasovne verige), kar dokazuje, da izvirajo iz kompleksnosti glasovne sestave besede in ne iz nepopolno razvitega fonološkega delovnega spomina.

Pri učencih s težavami pri učenju branja in pisanja pa so težave pogostejše, dolgotrajnejše in običajno terjajo dodatno urjenje delnih spretnosti branja in pisanja, predvsem sposobnosti metaglasovnega procesiranja jezika.

V prvem in drugem letu učenja se pri učencih s težavami v bralnem razvoju pogosto pojavljajo tudi napake pri členjenju zapisa predvsem tistih glasovnih enot, ki jih zaznamo kot glasovne celote. Te napake se kažejo v:

- (a) asimilaciji dveh besed (predvsem nenaglašene enozložnega člana, predloga ali vezne besede z naslednjo besedo, npr. *la lape* namesto *l'ape*);
- (b) asimilaciji dveh besed z eliminacijo opuščaja (*lorto* namesto *l'orto*);
- (c) ločevanju besede na dve enoti brez leksikalnega pomena (*in sieme* namesto *insieme*).

Pri asimilaciji so napake pogosto pogojene z zamenjavo homofonskih besed, ki niso homografi, npr. *a volte* (prislov)¹³⁸ in *avvolte* (pridevnik), *c'era* (prislov in glagol) in *cera* (samostalnik). Avtorici pri tem opozarjata, da so pri otrocih brez težav pri začetnem

¹³⁸ Posebnost italijanskega jezika je fonološko-skladenjska podvojitvev soglasnika na vzglasju besede, ki sledi enozložni besedi s samoglasnikom na izglasju, pri čemer besedi skupaj tvorita glasovno celoto (npr. *a volte* [av'vɔlte], *tre cani* [trek'kani] ipd). Pojav je podrobneje predstavljen v poglavju 7.1.5.5.

opismenjevanju te težave zelo redke, kar lahko pripišemo njihovemu pogostejšemu in kvalitetnejšemu stiku s pisnim jezikom, v katerem preverjajo oblikovane hipoteze, jih potrjujejo ali oblikujejo nove.

Prav tako ugotavljata, da se v nadaljnjem razvoju osnovne pismenosti, in sicer v obdobju od tretjega do konca petega leta učenja branja in pisanja še naprej progresivno zmanjšuje delež napak pri izpuščanju in dodajanju grafemov. Še naprej pa se pojavljajo napake nadomeščanja pisnih ustreznih, tako zaradi glasovnih in oblikovnih podobnosti kot napake pri pisnih ustreznih, kjer teh podobnosti ni. Le pri učencih s hujšimi težavami pri pisanju se vztrajno ponavljajo vse tri vrste napak (izpuščanje, dodajanje in nadomeščanje pisnih ustreznih).

S poznavanjem razvoja fonografskega zavedanja učitelj lažje usmerja delo tako skupine učencev kot posameznikov, ki potrebujejo dodatno ali posebno pomoč pri učenju branja in pisanja. Razvoj fonografskega zavedanja in pojav napak v posameznih obdobjih tega razvoja (predvsem v začetnem obdobju) pa utemeljuje pomen sistematičnega dela pri učenju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznimi.

6.3.2. Didaktični postopek uvajanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznimi

Učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznimi v pričujočem modelu razvijanja (večjezične) osnovne pismenosti je osnovano na glasovnem procesiranju jezika, v okviru katerega otroci besede razstavljajo na glasove in/ali pisne ustreznice ter glasove in/ali pisne ustreznice spajajo v besede, pri čemer je v ospredju stalna slušna in/ali vidna zaznava asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznimi.

Zaporedje obravnave asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznimi je didaktično utemeljeno. Gollijeva (1991) omenja dve vrsti razvrstitve pridobivanja asociativnih zvez glas-pisna ustreznica v prvem jeziku. Organizacijsko načelo prve razvrstitve je zahtevnost izgovorjave glasu, pri čemer otroci najprej spoznavajo pisne ustreznice glasov z lažjo kasneje pa tiste s težjo izgovorjavo, medtem ko je organizacijsko načelo druge razvrstitve

težavnost pri pisanju črk. V nadaljevanju Gollijeva (prav tam) dodaja še, da začenjamo vedno z glasovno lažjimi besedami, ki so kratke¹³⁹ in vsebujejo najpogostejše glasove, pri čemer je pomembno, da se besede enako pišejo kot izgovarjajo (besede osnovnega koda, podrobneje so predstavljene v nadaljevanju tega poglavja).

Pri učenju branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku začenjamo z besedami, ki so sestavljene iz glasov in pisnih ustreznic, ki so enake prvemu jeziku. Na primer slovenski govorniki lahko začenjajo z italijanskimi besedami *sole, mare, ape, fungo* ipd. Kasneje je v ospredju spoznavanje asociativnih zvez glas-pisna ustreznica, ki so v drugem in/ali tujem jeziku drugačne kot v materinščini. Ne glede na to, ali se otrok opismenjuje v prvem, drugem ali tujem jeziku, sledi postopek učenja načelu postopnosti, po katerem najprej uvaja besede preproste dvozložne besede, nato besede s soglasniškim(i) sklop(i), sledijo besede s sestavljenimi pisnimi ustreznici (npr. TH za glas /θ/ v angleščini), besede z glasovi, ki imajo več pisnih ustreznic (npr. /m/, ki ga v angleščini ponazarjajo pisne ustreznice M kot v besedi *man*, MM kot v besedi *simmer*, MB kot v besedi *numb* in MN kot v besedi *autumn*) ter besede s pisnimi ustreznici, s katerimi ponazarjamo več glasov (npr. O, ki se bere /ɔ/ v besedi *hot* in kot dvoglasnik /ou/ v besedi *most*), nazadnje uvajamo štiri in večzložne besede.

6.3.2.1 Učenje osnovnega koda (KVKV)

Osnovni kod (an. the basic code¹⁴⁰) zajema besede, v katerih ima vsak glas le eno pisno ustreznico in vsaka pisna ustreznica ponazarja le en glas, pri čemer so pisne ustreznice vedno sestavljene le iz ene črke (enostavne pisne ustreznice). Znotraj skupine besed enostavnega koda najprej obravnavamo krajše besede (v slovenščini in italijanščini dvozložne, v angleščini enozložne) s preprosto zlogovno strukturo (KVKV oziroma v angleščini KVK), kasneje uvajamo besede, ki vsebujejo soglasniški sklop. Z učenjem branja besed osnovnega koda otrok razvija temeljna znanja, spretnosti in sposobnosti, ki so nujna za začetno opismenjevanje (fonemsko in fonografsko zavedanje):

¹³⁹ Kar sovпада z načeli razvijanja glasovnega zavedanja, ki so podrobneje predstavljena v poglavju 6.2.3.

¹⁴⁰ Po McGuinness in McGuinness (1998).

- Otrok razume, da so črke podobe glasov.¹⁴¹
- Otrok pozna vse asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici osnovnega koda, ki jih poučujemo v kontekstu besede, kar osmisli njihovo učenje.¹⁴²
- Otrok razume, da so govorjene besede sestavljene iz glasov.
- Otrok razume, da so zapisane besede sestavljene iz črk ali skupin črk, ki delujejo v funkciji ponazarjanja glasov. Ob tem razvija sposobnost označevanja glasov in razvrščanja pisnih asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v sisteme.
- Otrok razume, da si pisne ustreznice glasov sledijo od leve proti desni.¹⁴³
- Otrok je sposoben členiti besede na glasove.¹⁴⁴
- Otrok je sposoben spajati glasove v besede.¹⁴⁵

6.3.2.2 Učenje soglasniških sklopov (KVKKV, KVKV)

Pri učenju branja in sestavljanja besed s soglasniškimi sklopi (an. adjacent sounds) otrok uporablja strategijo, ki jo je razvil pri učenju osnovnega koda. Pri tem ne potrebuje novega dodatnega znanja, vendar je kljub temu členjenje in spajanje teh besed težje od besed, ki jih je obravnaval pred tem. Z učenjem soglasniških sklopov otrok razvija sposobnost kodiranja v delovnem spominu, tako da je pri spajanju daljših besed sposoben priklicati vse glasove, ki sestavljajo besedo, pri čemer ne črk ne izpušča in jih ne dodaja.

¹⁴¹ Črke same po sebi nimajo funkcije. So le arbitrarne oznake glasov, ki v ustreznem zaporedju tvorijo pomen. Pri opismenjevanju otrok moramo zato paziti, da se v njih ne razvije pojmovanje o črkah kot enotah, ki "proizvajajo" glasove. Uporabljamo imena za glasove in ne imen za črke. Učenje abecede prenesemo na obdobje, ko bo otrok že usvojil osnovni kod in torej temeljna znanja, spretnosti in sposobnosti začetnega opismenjevanja (McGuinness in McGuinness, 1998).

¹⁴² Asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici poučujemo v kontekstu besede, saj "ne obstajajo" ločeno od ostalih, ampak le v funkciji tvorjenja polnopomenskih besed. Poleg tega se je asociativne zveze kot vsebine brez označenega težje naučiti. McGuinness in McGuinness (1998) opozarjata na pretirano uporabo "ključnih besed" pri učenju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici (npr. *č* kot *čoln*), na podlagi česar otrok lahko sklepa, da je v besedi pomembna le prva črka, o ostalih pa lahko ugiba (lingvistično ugibanje po Marshu, 1981 v Magajna, 1995; globalna metoda).

¹⁴³ Otrok začne obvladovati prostorsko orientacijo v starosti petih let s tem, ko razume, da si besedilo sledi od zgoraj navzdol. Pred tem "piše" v vse smeri, navzgor, razmaki med posameznimi simboli so neenakomerni. V starosti sedmih let je sposoben zapisovanja vodoravno, večinoma upošteva, da se besede pišejo od leve proti desni. Tudi črke zapisuje v pravi smeri, napake se pojavljajo le še pri črkah, ki so podobne (npr. *d* in *b*) (McGuinness in McGuinness, 1998; Ferreira in Teberosky, 1979).

¹⁴⁴ Sposobnost členjenja besed na glasove je najmočnejši korelator uspešnega začetnega opismenjevanja (podrobneje v poglavju 3.5.1).

¹⁴⁵ McGuinness in McGuinness opozarjata, da šestletni in mlajši otroci niso sposobni spajanja cele besede na enkrat. Ločeno izgovorijo posamezne glasove v besedi, povežejo pa jih le del (npr. /p-/o-/t/, /ot/ namesto /pot/). Druga težava, ki se pojavlja pri spajanju, je ugibanje besede po členitvi na glasove (členijo /p-/o-/t/ in preberejo /top/). Tudi raziskave glasovnega zavedanja potrjujejo, da se sposobnost spajanja intenzivno razvija med šestim in sedmim letom (Chard in Dickson, 1999; Magajna, 1995a, 1995b; Vellutino in sod., 1991).

6.3.2.3 Učenje kompleksnega koda

Pri učenju kompleksnega koda otrok spozna, da:

- posamezne glasove ponazarjajo dve ali več črk (npr. v angleščini SH v besedi *ship* [ʃip] ali OUGH v besedi *fought* [fɔ:t]);
- posamezne glasove ponazarja več pisnih ustreznic (npr. v slovenščini glas /u/ ponazarjajo pisne ustreznice U (*nauk*), V (*sivka*) in L (*volna*);
- posamezne pisne ustreznice ponazarjajo več glasov (npr. črka L je pisna ustreznica glasu /l/ v besedi *volan* in glasu /u/ v besedi *volna*).

Učenje kompleksnega koda je bistveno težje od učenja osnovnega koda in soglasniških sklopov. Pri tem pa uspešnost učenja ni odvisna od otrokovih kognitivnih sposobnosti (inteligentnega količnika), socio-ekonomskega statusa njegove družine, elitnosti šole in podobnih dejavnikov, temveč je vezana na sistematično in eksplicitno učenje in intenzivno urjenje novega znanja (McGuinness in McGuinness, 1998).

Učenje kompleksnega koda je uspešno, če otroka seznanimo z vsemi pisnimi ustreznicami, ki ponazarjajo določen glas, oziroma z vsemi glasovi, ki jih ponazarja določena pisna ustreznica. Otroci v skupine razvrščajo besede s pisnimi ustreznicami, ki ponazarjajo posamezen glas, oziroma besede z glasovi, ki jih določene pisne ustreznice ponazarjajo, ter oblikujejo sezname teh besed, kar jim pomaga pri sistemizaciji (novega) znanja. Z razvrščanjem pisnih ustreznic v skupine otrok spozna, da je zapisovanje raznoliko, a predvidljivo. Izkušnje kažejo, da je učenje pravil po t.i. sosledični logiki¹⁴⁶ pri mlajših otrocih neučinkovito, mnogo učinkoviteje je seznanjanje s posebnostmi pisnega jezika, njihovim učenjem in preizkušanjem na novih primerih, kjer ob ugotavljanju učinkovitosti strategije rekodiranja (asimilacija po Piagetu) otrok utrjuje usvojeno znanje.

Učenje kompleksnega koda je pogojeno tudi s postopnim uvajanjem asociativnih zvez (npr. en glas na teden), bogato in intenzivno vajo ter učiteljevim spremljanjem otrokovega

¹⁴⁶ Npr. pravilo v italijanščini, ki pravi, da se glas /g/ zapisuje s črko G, če je v položaju pred glasovi /a/, /o/ in /u/, ter s pisno ustreznico GI, če je v položaju pred glasovoma /i/ in /e/.

napredka. Učitelj nadzoruje, ali otrok besede pravilno členi in pri tem pravilno izgovarja glasove in ali pravilno spaja glasove v besede (rekodiranje).

Obdobje učenja kompleksnega koda je v jezikih s transparentno pisavo bistveno krajše kot v jezikih z nižjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustrezniciami.

6.3.2.4 Učenje trizložnih in večzložnih besed

Branje in pisanje daljših besed je kvantitativno in kvalitativno zahtevnejše od branja in pisanja dvozložnih (oziroma enozložnih) besed. Trizložne in večzložne besede so daljše, sestavlja jih več glasov, ki jih ne moremo izgovoriti v nepretrganem toku. Pri branju dvozložnih in večzložnih besed izgovorjavo zaustavimo po vsakem izgovorjenem nizu spojenih glasov (zlogu). Če otrok ne pozna tega pojava in ne razvije strategije upravljanja z njim, bo poizkušal stisniti vse glasove v eno enoto, pri čemer izpušča glasove, npr. besedo *potarnal* bo pravilno členil /p-/o-/t-/a-/r-/n-/a-/l/, vendar jo bo rekodiral kot *potnar*.¹⁴⁷ Drugi pojav neustreznega rekodiranja je dodajanje samoglasnika med zloge, npr. besedo *predstava* bo otrok po pravilnem členjenju na glasove prebral *predestava*.¹⁴⁸

Učenje branja in pisanja trizložnih in večzložnih besed naj pri otroku razvija naslednja znanja in spretnosti (McGuinness in McGuinness, 1998):

- razumevanje, da so nekatere besede sestavljene iz delov spojenih glasov;¹⁴⁹
- razumevanje, da so deli besed jezikovne in ne pravopisne enote;¹⁵⁰

¹⁴⁷ Sabina še v starosti šestih let in pol, ko je na mojo prošnjo besede brala tako, da jih je členila in nato po spominu spojila v celoto. Ko pa je besede brala sama, je že uporabljala strategijo branja nizov (ki niso vedno odgovarjali zlogu) in besedo *potarnal* brala *pot-ar-na-l*.

¹⁴⁸ Sabina v starosti med šestim letom in šestim letom in pol, predvsem pri tri-in večzložnih besedah s kompleksnejšo sestavo zlogov (soglasniški sklopi). Prim. tudi angleščina, kjer bo otrok besedo *containment* zlogoval in prebral kot /kon-/tajn-/u-/ment/. V angleščini ta pojav imenujejo *Latino effect* in je najpogostejši v položaju med zlogoma, ko je prvi zlog zaprti zlog in se drugi začne na soglasnik, posebej, če pri spajanju jasna izgovorjava teh soglasnikov ni mogoča (kot *n* in *m* v besedi *containment*) (McGuinness in McGuinness, 1998).

¹⁴⁹ Deljenje besed na dele (zloge) oteži branje. Z vidika izgovorjave so zlogi enaki enozložnim besedam, ne pa tudi s semantičnega vidika (nimajo pomena). Zaporedje enozložnih besed (npr. *I love you*) izgovorimo podobno kot večzložno besedo (npr. *illusion*) (premori, intonacija), vendar je izgovorjava zaporedja enozložnih besed lažja kot izgovorjava večzložne besede, saj so bralcu v pomoč presledki med besedami (premori) in pomen prebranega. Pri branju večzložnih besed mora bralec sam določiti premore in ohranjati v spominu dele (zloge), ki jih je že dekodiral (McGuinness in McGuinness, 1998).

¹⁵⁰ V večini jezikov je zlogovanje pravopisno in ne jezikovno osnovano, saj se besede delijo na zloge ne glede na naravo jezika. V angleščini se npr. delita podvojena soglasnika, kljub temu da ponazarjata en

- razumevanje, da večzložne besede beremo tako, da spojimo glasove v dele besed in dele besed v polnopomenske enote (besede) in spretnost uporabljanja te strategije;¹⁵¹
- razumevanje, da večzložne besede pišemo tako, da spojimo glasove v dele besed in dele besed v besede ter spretnost uporabljanja te strategije pisanja;¹⁵²
- razumevanje, da večzložne besede vsebujejo dominantni del (naglašeni zlog);¹⁵³
- razumevanje, da večzložne besede vsebujejo šibak samoglasnik;¹⁵⁴
- razumevanje, da imajo nekatere večzložne besede posebne končnice in pomnjenje teh končnic.¹⁵⁵

6.3.3 Dejavnosti za razvijanje fonografskega zavedanja

Z določenimi dejavnostmi lahko razvijamo različne ravni fonografskega zavedanja, druge dejavnosti so primerne za razvijanje specifičnih ravni fonografskega zavedanja. V prvo skupino dejavnosti prištevamo *črkovno stavnico* (6.3.3.1) in *delo s kartami s pisnimi ustreznici glasov* (6.3.3.2). V drugo skupino dejavnosti so vključene specifične dejavnosti za razvijanje razčlenjujoče in razločujoče slušne in vidne zaznave asociativnih

(nepodvojen) glas (npr. *pill-low*) (prav tam). V italijanščini je soglasniška skupina s+soglasnik (*s-impura*) neločljiva po analogiji s pisnima ustreznicama glasu /ʃ/ *sc* in *sci*, ne glede na zvočnost posameznih zlogov v besedi (npr. *te-sta /te-/sta/* po analogiji z *la-scia-re /la-/ʃa-/re/*) (Serianni, 1997).

¹⁵¹ Preden otrok razvije omenjeno strategijo branja, bo uporabljal enako strategijo kot pri branju enozložnih besed: členjenje, pretvarjanje v glasove in spajanje celotnega zaporedja glasov. Nekateri otroci ob tem sami razvijejo strategijo, ki jim pomaga pri branju dolgih večzložnih besed (zlogovanje), drugi pa bodo imeli pri tem težave (izpuščanje ali dodajanje glasov, prirejanje pomena) (McGuinness in McGuinness, 1998; Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994).

¹⁵² Otroka spodbujamo, da prepozna prvi zlog, ga razčleni in zapiše in nato nadaljuje z naslednjimi zlogi do konca besede (McGuinness in McGuinness, 1998).

¹⁵³ Napačno naglaševanje ne aktivira dostopa do pomena. V želji, da bi prebrano besedo povezal s pomenom, otrok zaporedje prebranih zlogov priredi najbližjemu pomenu (npr. če besedo *button* (slo. *gumb*) zloguje /ba-/tən/, jo bo povezal s pomenom besede *baton* (slo. *palica, taktirka, gorjača*). Otroka spodbujamo, da opusti vzorec izgovorjave, ki mu ne omogoča dostopa do pomena prebranega, in skuša glasneje izgovoriti drug zlog v besedi (McGuinness in McGuinness, 1998).

¹⁵⁴ V angleščini je izgovorjava šibkega samoglasnika v večzložnih besedah pogost vzrok za napake pri pisnem kodiranju (npr. *luggage* namesto *luggage*, *seven* namesto *seven*, *pocket* namesto *pocket*, *kitchun* namesto *kitchen*) (McGuinness in McGuinness, 1998).

¹⁵⁵ Tudi poznavanje posebnih končnic je specifično za angleščino (v primerjavi s slovenščino, italijanščino in ostalimi romanskimi ter nekaterimi drugimi jeziki). Gre za končnice, ki jih je angleščina prevzela od drugih jezikov (latinščine in romanskih jezikov), in jih ni mogoče glasovno rekodirati skladno s pravili angleške pisave (npr. končnica *-tion*). Otroka moramo torej seznaniti s posebnimi končnicami in specifikami pri njihovem zapisovanju, pri čemer otrok v dolgoročni spomin (leksikalni sistem) shrani cel zlog.

zvez med glasovi in pisnimi ustreznici tako enostavnega kot kompleksnega koda (6.3.3.3 – 6.3.3.5).

6.3.3.1 Črkovna stavnica

V obdobju pred učenjem asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici otroci razvijajo sposobnost glasovnega procesiranja jezika, predvsem členjenja na glasove, ki je temeljna delna spretnost učenja branja in pisanja. Pri tem s pomočjo praznih kartončkov, različnih predmetov in praznih polj pod slikami ponazarjajo "zapisano" besedo z ustreznim številom praznih polj ali predmetov glede na število glasov v besedi. Pri učenju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici prazna polja in prazne kartončke nadomestijo polja in kartončki s pisnimi ustreznici glasov (črkovna stavnica). Otroci besede razstavljajo, sestavljajo, jih spreminjajo z manipuliranjem kartončkov in s tem sestavljajo nove besede.

Tudi pri dejavnostih, ki jih izvajamo s pomočjo črkovne stavnice, sledimo didaktičnim načelom postopnega razvijanja glasovnega zavedanja. Začenjamo s členjenjem in spajanjem ter postopoma uvajamo glasovno manipuliranje besed (opuščanje, dodajanje in nadomeščanje). Besede v vajah si sledijo glede na kompleksnost glasovne sestave. Učitelj najprej narekuje besede s preprostejšo glasovno sestavo, nato besede z zahtevnejšo glasovno sestavo, in sicer v naslednjem vrstnem redu:

- KV¹⁵⁶ (*re*), KVKV (*mare, tosse*);
- KVKKV (*orto, sarto*);
- KKV (*tre*), KVKV (*tre, sparo*);
- KVKVKV (*pecora, salotto, rossetto*);
- KVKVKV (*pastore, orsetto*);
- KVKVKV (*briciola, spaghetti*);
- KVKVKV (*ghepardo, aperto*);

¹⁵⁶ K (soglasnik, konzonant, it. *contoide*, po Canepari, 1979), pri čemer oznaka glasovne sestave ne kaže na to, ali je soglasnik nepodvojen ali podvojen glas. Besedi *nono* in *nonno* imata torej enako oznako glasovne sestave (KVKV).

V (samoglasnik, vocal it. *vocoide*, prav tam).

Značilna italijanska fonološka zloga sta KV, ki se občasno poenostavi na V (*ma-no, o-ro*), in KVK (*den-te*). Pogost je tudi zlog KVKV. V sredini besede se to zaporedje pogosto poenostavi na K-KV (*par-to*). Zlog KKKV se pojavlja le v kombinacijah, ko je zadnji soglasnik pred samoglasnikom [r] ali [l] (npr. *strada, esplodere*) (Canepari, 1979, 94).

- KKVKKV (*presto*), KKVKKVKV (*prestare*);
- KVKKKV (*nastro, aspro*), KVKKKVKV (*estratto*);
- KKKVKV (*strano, stretto*), KKKVKVKV (*spremuta, sdraio*).

Sestavljanje besed lahko temelji na sestavljanju polnopomenskih besed, sestavljanju izmišljenih besed ali sestavljanju protistavnih parov besed, npr. *nono-nonno, tasto-tasso*. S sestavljanjem izmišljenih besed se učenci urijo v natančni slušni zaznavi. Ker o zaporedju glasov v glasovni verigi ne morejo sklepati iz njenega pomena, morajo učiteljev govor pozorno poslušati, glasovno verigo ustrezno razčleniti in posameznim glasovom natančno prirediti pisne ustreznice. Učitelj sestavi izmišljene besede iz kartončkov, ki jih je uporabil za sestavljanje polnopomenskih besed. Na primer po nareku polnopomenskih besed *toro, lato, ratto, letto* napove zapisovanje izmišljenih besed *lare, tero, totte, ratte*. Učitelj uri posamezne glasovne ustreznice šele po njihovi obravnavi pri pouku. Vsako dejavnost skrbno načrtuje in si pripravi sezname polnopomenskih besed za posamezno izbrano kombinacijo kartončkov s pisnimi ustreznici glasov, pri čemer upošteva zgoraj navedena didaktična načela razvijanja glasovnega zavedanja. Na primer ob izbrani kombinaciji kartončkov s pisnimi ustreznici A, E, O, O, T, TT, L, R, P, SS, S, F, si pripravi seznam besed:

KV: re, se, le, lo, la, fa, sa;

KVKV: tetto, toro, ratto, rotto, letto, lotta, lato, latte, lotto, tela, polo, palo, pelo, peso, topo, petto, patto, sole, sale, sotto, tosse, rosso, tasso, passo, sasso, foto, faro, foro, fosso, fatto, fetta;

(K)VKKV: arte, orto, alto, orlo, apro, oste, orso, porto, porta, pasto, polso, sarto, sesto, sopra, salto, rospo, posta, pesto, resto, perso, festa, forse, forte, falso, felpa;

KKV: tra, tre, sta;

KKVKV: tratto, prato, sparo, stesso, spesso, fretta, frate, flotta;

KVKVKV: parole, sapore, peloso, salotto, rossetto, bassotto, passetto, fossetta;

(K)VKKVKV: orsetto, aspetto, pastore, borsetta;

(K)VKVKKV: aperto;

KKVKVKV: frottola;

KKVKKV: presto, spettro, sport;

(K)VKKKV: aspro, astro;






(K)VKKKVKV: estratto;

KKKVKV: stretto.

Učitelj dejavnosti priredi glede na delo v razredu, učni načrt, letni delovni načrt in obravnavano temo.

Učenju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznicami kompleksnega koda moramo posvečati posebno pozornost, saj je stopnja različnosti med jezikoma (prvi in drugi oziroma drugi jezik) načeloma največja ravno pri asociativnih zvezah glas-pisna ustreznica kompleksnega koda. Učitelj pripravi delovni listič, na katerem je ob podobi besede, ki jo učenci sestavljajo, še ustrezno število praznih polj, ki ponazarjajo število glasov v besedi (Slika 8). Pri opismenjevanju v drugem in/ali tujem jeziku bo učenje s črkovno stavnico učinkovitejše, če bodo pisne ustreznice glasov drugega in/ali tujega jezika, ki so različne glede na materinščino, izpisane z odebeljenim tiskom, z drugo barvo oziroma se bodo kako drugače grafično razlikovale od ostalih (konvergentnih) grafemov.

Chi TROVA LE LETTERE trova la parola

Slika 8: Delovni listič za delo s črkovno stavnico (Zorman, Kragelj, Mršnik, Vran, 2003, 51).

6.3.3.2 Karte s pisnimi ustreznici glasov

Učitelj s pomočjo aplikata ali delovnega lista, na katerem so zbrane vse pisne ustreznice posameznega jezika, izvaja različne dejavnosti. Karte lahko predstavi kot celoto, s čimer sistematično ureja snov, ki jo je obravnaval pri pouku. Lahko pa jih uporablja že med samim delom pri pouku, in sicer za izvajanje dodatnih dejavnosti, s katerimi utrjuje usvajanje asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici. Te povezave namreč niso naravne in razložljive, temveč so dogovorjene (arbitrarne) in se jih učenci naučijo z veliko truda. Dejavnosti, ki jih učitelj izvaja pri pouku, temeljijo na stalni slušni in vidni zaznavi glasov in njihovih pisnih ustreznici, npr.:

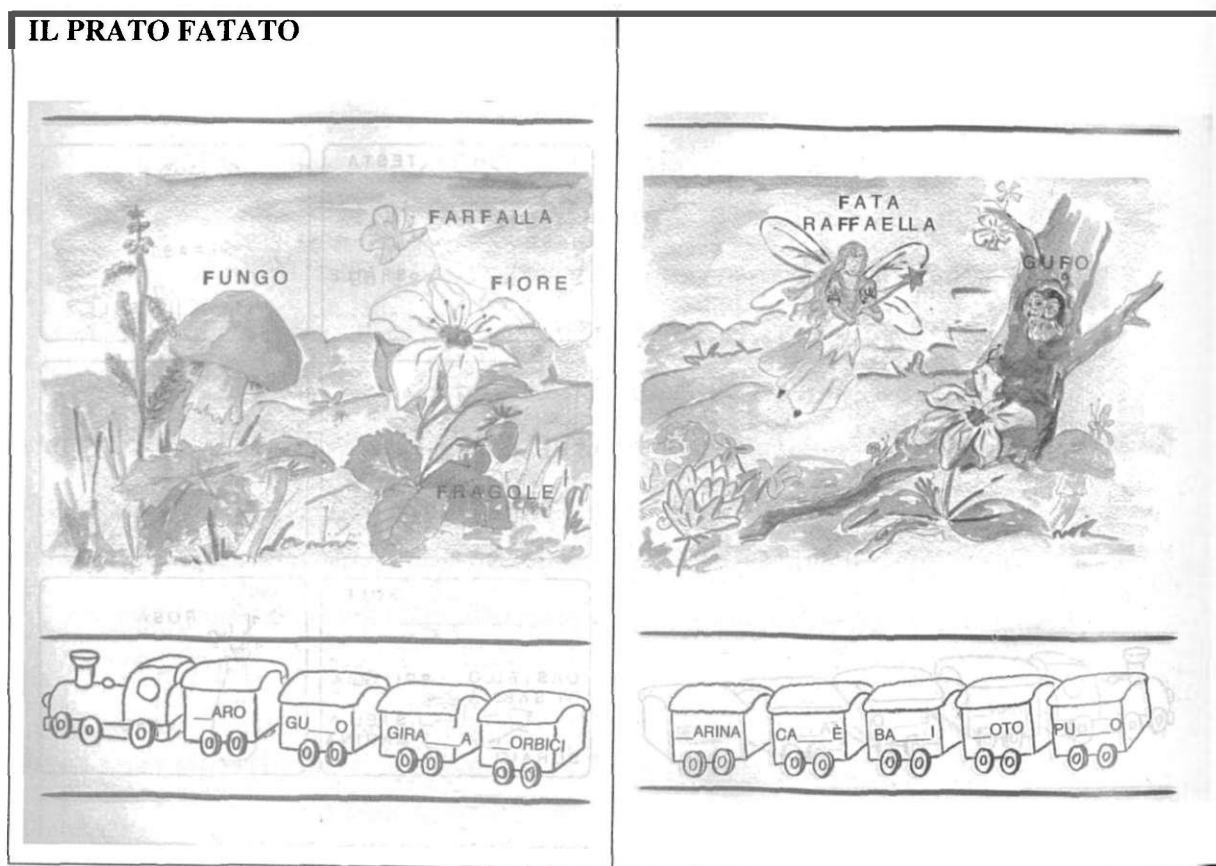
- učenci ob poslušanju učiteljevega govora s prstom pokažejo karto, ki prikazuje začetni glas v glasovni verigi (besedi), npr. karto s simbolom **ch** v glasovni verigi /k-/j-/a-/v-/e/;
- učenci ob poslušanju učiteljevega govora s prstom "izpisujejo" besede tako, da kažejo karte, ki ponazarjajo glasove v glasovni verigi (besedi), npr. karte **c**, **a**, **s** in ponovno **a** v glasovni verigi /k-/a-/z-/a/;
- učitelj pokaže karto in učenci naštevajo besede, ki se začnejo z glasom, ki ga karta ponazarja, npr. besede *mela*, *mamma*, *moto*... ob karti **m**;
- učitelj pokaže karto in učenci naštevajo besede, ki vsebujejo glas, ki ga karta ponazarja, npr. besede *chiave*, *barche*, *ocche*, *maschera*... ob karti **ch**.

Z uporabo kart pri izvajanju dejavnosti med poukom se učitelj izogne poimenovanju glasovnih podob, kar je pomembno predvsem pri asociativnih zvezah med glasom in pisno ustreznico, ki so različne glede na prvi jezik, npr. asociativna zveza med glasom /k/ in pisno ustreznico **c** v italijanščini (proti pisni ustreznici **k** v slovenščini).

6.3.3.3 Razločujoča slušna in vidna zaznava asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici osnovnega koda

Razločujoče poslušanje in vidno zaznavanje parov izbranih glasov urimo v dejavnostih, ki se nadgrajujejo v smeri od slušnega in vidnega zaznavanja glasov in njihovih pisnih ustreznici, preko povezovanja glasov z ustreznimi pisnimi ustreznici do samostojne preslikave slušno zaznanih glasov v ustrezne pisne ustreznice. Učenci tako najprej ob

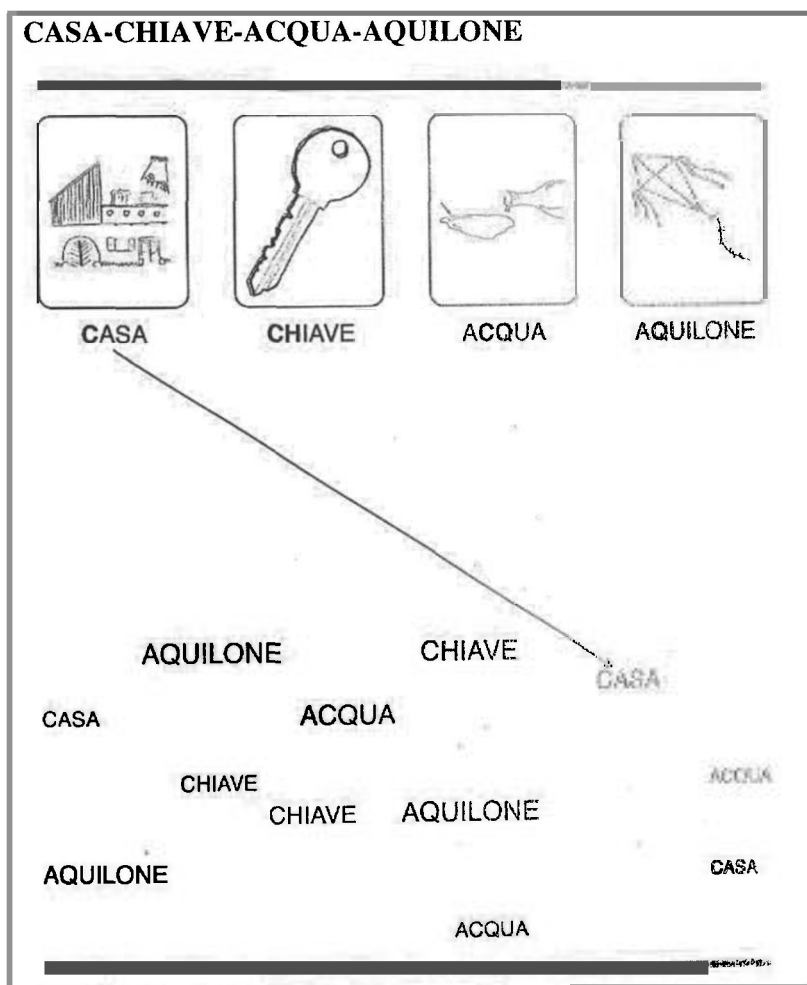
poslušanju učiteljevega govora s prstom sledijo besedam, ki jih učitelj bere, pri čemer je njihova pozornost usmerjena v slušno in vidno zaznavo glasov, ki so zapisani s poudarjenim tiskom in torej izstopajo glede na ostale glasovne podobe v besedi (Slika 9 zgoraj: *Il prato fatato* z napisi). V naslednjem koraku usvajanja učenci ponotranjijo povezavo med glasom in njegovo pisno ustreznico tako, da ob poslušanju učiteljevega govora označujejo (obkrožijo ali pobarvajo) izbrane glasove. Na primer v italijanščini z modro barvo označujejo pisne ustreznice nepodvojenih glasov, z rdečo barvo pa pisne ustreznice podvojenih glasov. Nazadnje ob poslušanju učiteljevega govora zapisujejo pisne ustreznice glasov, ki jih slušno zaznajo (Slika 9 spodaj: *Vlakec z glasovi*). V primeru razločujočega poslušanja in vidnega zaznavanja pisnih ustreznic nepodvojenih in podvojenih glasov dolžina praznega polja v besedi usmerja otroke v lažji zapis nepodvojenega oziroma podvojenega glasu.



Slika 9: Razločujoča slušna in vidna zaznava glasov/pisnih ustreznic (Zorman, 2003, 26-27).

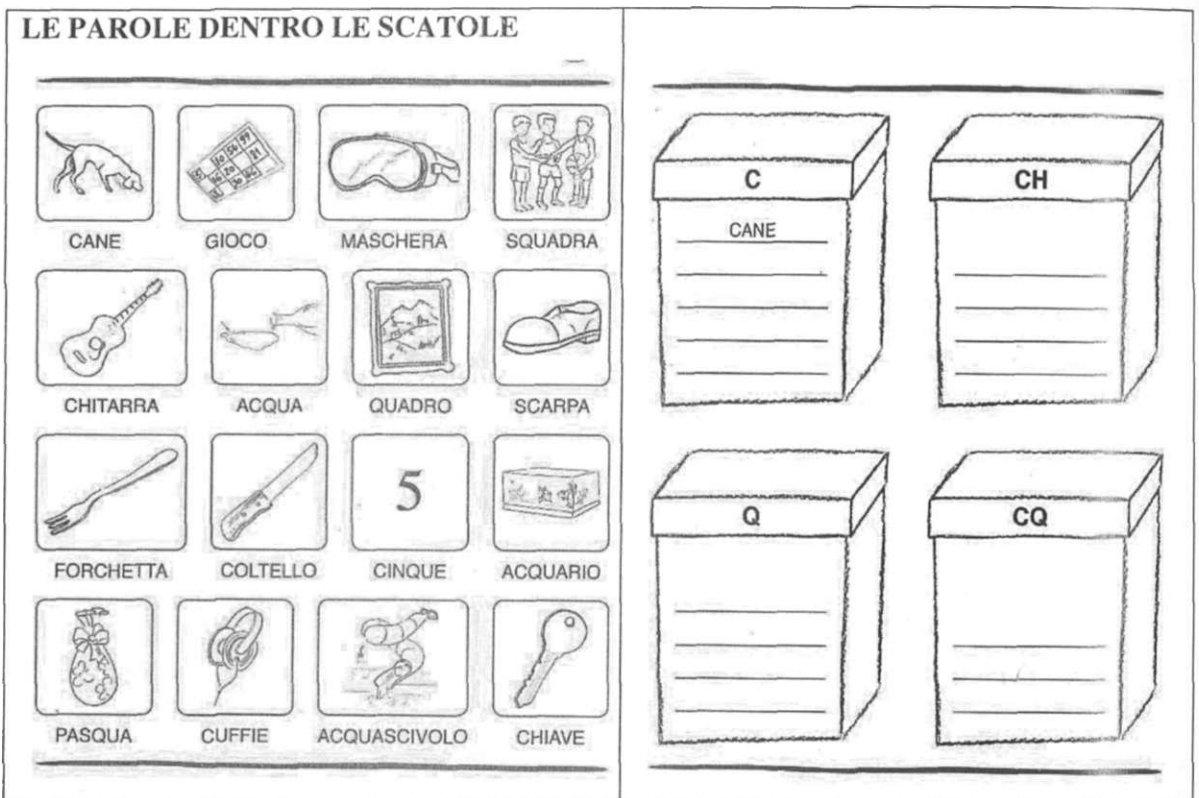
6.3.3.4 Razločujoča slušna in vidna zaznava asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznicami kompleksnega koda

Ko otroci usvojijo asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznicami enostavnega koda, uvedemo učenje sestavljenih pisnih ustreznic (npr. CH za ponazarjanje glasu /k/), učenje različnih pisnih ustreznic, ki ponazarjajo en glas (npr. C, CH, CQ in Q za ponazarjanje glasu /k/) in učenje črk, ki so pisne ustreznice več glasov (npr. C, ki ponazarja glas /k/ in /tʃ/). Dejavnosti temeljijo na vzporedni vidni zaznavi vseh pisnih ustreznic posameznega glasu in prehajajo od zgolj slušne in vidne zaznave (Slika 10) na zahtevnejše dejavnosti, kot so razvrščanje besed (Slika 11 levo), opazovanje glasovnega okolja, v katerem se pojavljajo posamezne pisne ustreznice (Slika 11 desno in Slika 12), oblikovanje načel rabe (Slika 13) in preslikovanje glasov v zapis (Slika 14).



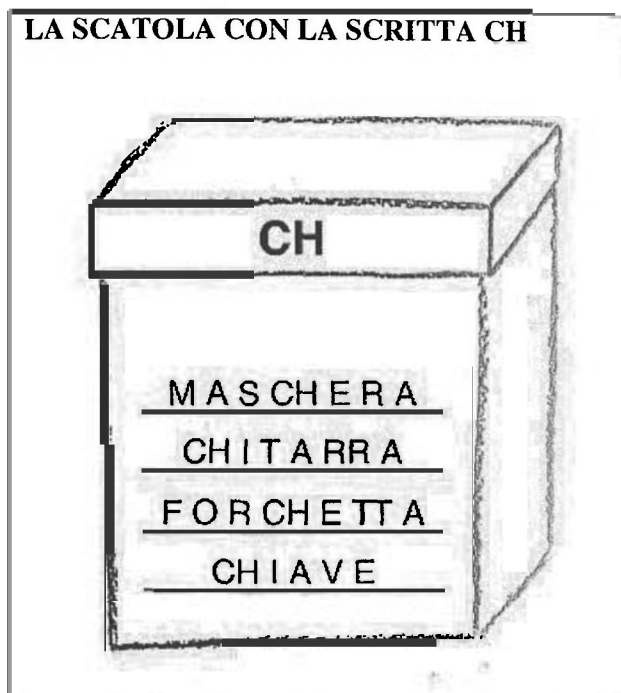
Slika 10: Razločujoča slušna in vidna zaznava glasov/pisnih ustreznic kompleksnega koda (Zorman, 2003, 34).

Razvrščanje besed temelji na analizi pisnih ustreznic izbranega glasu. Otroci ob slušni in vidni zaznavi besed z različnimi barvami označujejo pisne ustreznice določenega glasu. Pri tem besede izgovarjajo z naravno hitrostjo, jih zlogujejo, glaskujejo ali berejo po polžje in s prstom sledijo črkam v besedi ter tako poiščejo pisno ustreznico izbranega glasu in jo označijo (Slika 11 levo). Besede nato razvrščajo v škatle glede na pisne ustreznice glasu. Pri tem jim je v pomoč napis na škatli, ki ponazarja posamezno pisno ustreznico (Slika 11 desno).



Slika 11: Razvrščanje pisnih ustreznic kompleksnega koda (Zorman, 2003, 42-43).

Otroke seznanjamo s pravopisnimi pravili preko sistematičnega opazovanja glasovnega okolja, v katerem se pojavljajo posamezne pisne ustreznice. Ob slušni in vidni zaznavi besed označujejo pisne ustreznice glasov, ki sledijo izbrani pisni ustreznici obravnavanega glasu, s čimer implicitno razvijajo vedenje o pravopisnem pravilu (Slika 12).



Slika 12: Opazovanje glasovnega okolja izbrane pisne ustreznice (Zorman, 2003, 44).

Na podlagi analize glasovnega okolja izbrane pisne ustreznice otroci oblikujejo načelo njene rabe tako, da označene pisne ustreznice iz predhodne dejavnosti vpisujejo v preproste povedi, ki opisujejo določeno načelo rabe (Slika 13). Pri tem je pomembno dejstvo, da je oblikovanje načela rabe na tej stopnji usvajanja učencem zgolj v pomoč pri reševanju dejavnosti razvijanja osnovne pismenosti. K zavestnemu učenju in preverjanju naučenih pravopisnih pravil bodo skupaj z učiteljem pristopili po zaključenem postopku začetnega opismenjevanja. To pomeni, da je izraba vseh didaktičnih sredstev pri začetnem opismenjevanju namenjena zgolj usvajanju z igro in spodbudno motivacijo, čeprav je to usvajanje sistematično in skrbno načrtovano.











Slika 13: Oblikovanje pravopisnega pravila (Zorman, 2003, 44).

Nazadnje uvajamo dejavnosti zapisovanja pisnih ustreznic posameznih glasov, v katerih učenci utrjujejo usvojeno načelo rabe, pri čemer z učiteljevo pomočjo najprej analizirajo glasovno okolje. Na primer z različnimi barvami označujejo glas/pisno ustreznico, ki sledi praznemu polju, in šele nato vpisujejo ustrezne črke ali skupine črk (Slika 14).

COME SI CHIAMANO I BAMBINI DELLA III A?

CLASSE III A

 _ARLO	 MAR_O
 _IARA	 MONI_A
 MI_ELE	 FRAN_O
 _LARA	 _RISTINA

Slika 14: Zapisovanja pisnih ustreznic glede na glasovno okolje (Zorman, 2003, 45).

6.3.3.5 Učenje pisanja znakov (črk), ki so različne glede na materinščino

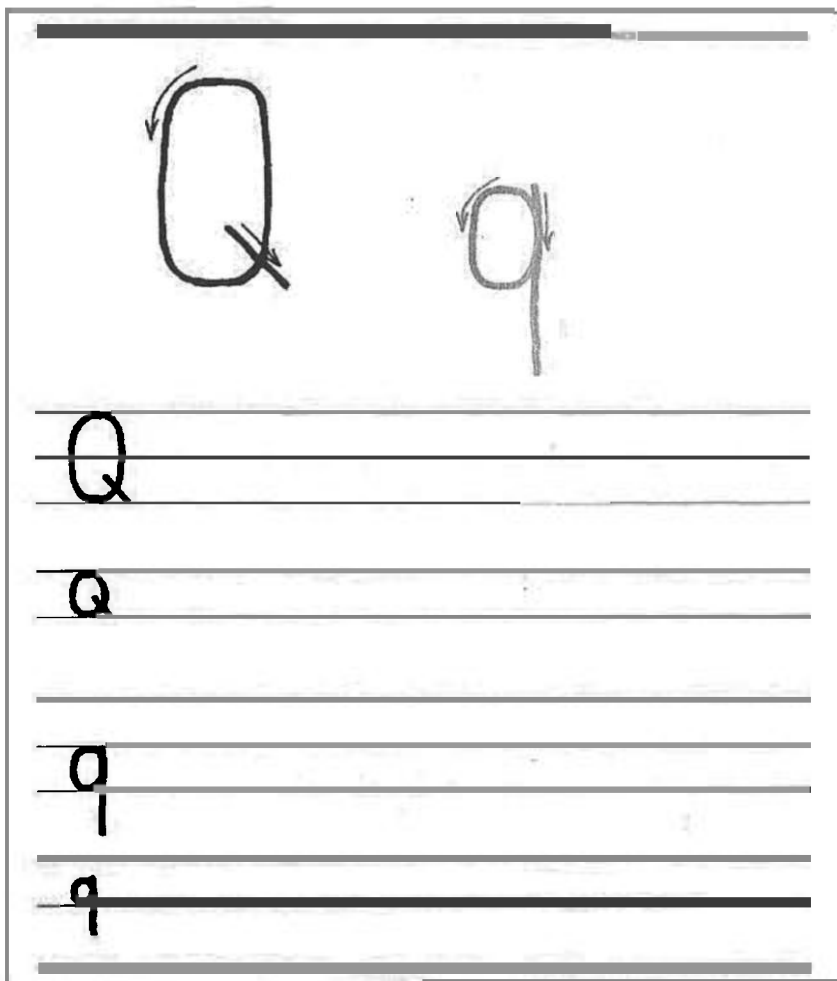
Pri pisanju v drugem in/ali tujem jeziku se pogosto pojavljajo črke, ki jih prvi jezik ne pozna. Pred začetkom (zaporednega) opismenjevanja v drugem in/ali tujem jeziku je otrok že usvojil elementarizacijo črk, kar mu omogoča, da hitreje usvoji nove črke. Dejavnosti za učenje zapisovanja divergentnih črk tako nadgrajujejo že usvojeno znanje.

Pisanje po klopi

Učenci vlečejo poteze nove črke s prstom po klopi, po zraku, po sošolčevem hrbtu, črko oblikujejo z vrstico, jo zapisujejo v pesek ali tekajo v smeri potez njenega zapisa.

Zapisovanje črke

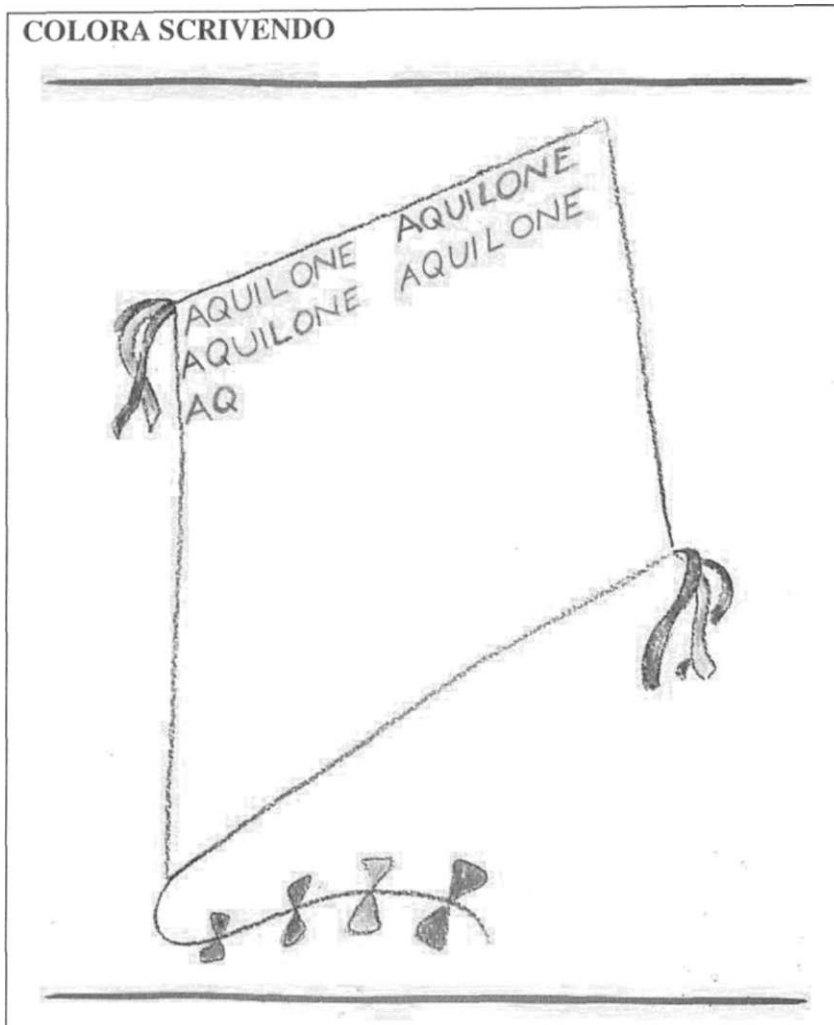
Ob opazovanju potez nove črke učenci s prstom vlečejo po črki, pri čemer sledijo puščicam (Slika 15), nato črko zapisujejo s svinčnikom.



Slika 15: Učenje zapisovanja črk drugega/tujega jezika (Zorman, 2003, 36).

Pobarvaj s pisanjem

Učenci vadijo zapis črke s prepisovanjem besed(e), ki to črko vsebuje(jo), s čimer "pobarvajo" sliko, npr. zmaja, v bazenu "narišejo" vodo, pobarvajo nebo, gore, travnike, tablo v razredu ipd. (Slika 16).



Slika 16: Barvanje s pisanjem (Zorman, 2003, 37).

6.4 Sklepne misli o vlogi in pomenu sistematičnega učenja branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku

Učenje branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku je v določenih pogledih podobno učenju branja in pisanja v materinščini, v določenih pogledih pa se procesa razlikujeta. Za oba je značilno, da otrok na začetku prepozna besede kot slike (globalno branje), pri čemer je za učenje branja v drugem in/ali tujem jeziku pomembno, da prvi napisi, s katerimi se otrok srečuje, sovpadajo z načinom zapisovanja v prvem jeziku. Izogibamo se torej asociativnim zvezam glas-pisna ustreznica, ki so različne glede na materinščino, saj za otroka pomenijo prehitro in preveč radikalen poseg v njegov interimski sistem (re)kodiranja. Pri tem je pomembno, da se prve zapisane besede v drugem oziroma tujem

jeziku asimilirajo v otrokov interimski sistem, šele kasneje obravnavamo zapisovanje divergentnih asociativnih zvez glas-pisna ustreznica, ki od otroka zahtevajo določeno mero prilagajanja svojega interimskega sistema novim informacijam (akomodacija interimskega sistema).

Branje, prepoznavanje, rekognicija in razumevanje besed je v prvem jeziku omejeno predvsem z otrokovimi slabo razvitimi sposobnostmi razločujočega in razčlenjujočega poslušanja, fonološkega delovnega spomina in poznavanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici. Otrok ob vstopu v šolo pozna že nekaj tisoč besed, katerim se uči prirejati pisno oziroma govorno obliko. V drugem in tujem jeziku pa ob začetku učenja otrok pozna bistveno manjše število besed, branje in pisanje pa je dodatno omejeno še z razlikami v glasovnem sestavu, črkah abecede in v asociativnih zvezah med glasovi in pisnimi ustreznici obeh jezikov.

Otrok je poleg slabše sposobnosti slušnega razločevanja glasov drugega oziroma tujega jezika, razčlenjujočega poslušanja in leksikalnega znanja pri zaporednem začetnem opismenjevanju v drugem in/ali tujem jeziku omejen s prenosom napačnih znanj iz prvega jezika (negativni transfer). Obdelava novih podatkov ni pri vseh otrocih in ob vsakem preverjanju novih hipotez enako zahtevna. Na primer če se v italijanščini glas /z/ v besedi napiše *naso* in ne *nazo*, kot bi ga zapisali v slovenščini, otrok sklepa, da se glas /z/ v italijanščini piše S. Ta hipoteza se lahko potrdi pri večjem številu besed. Podre pa se takoj, ko se črka S pojavi v glasovnem okolju, v katerem se izgovarja /s/. Na primer če črka S ponazarja glas /z/, zakaj se beseda *sole* prebere /'sole/ in ne /'zole/?

Dopolnjevanje znanja prvega jezika z glasovi, črkami ter povezav med glasovi in pisnimi ustreznici drugega oziroma drugega jezika v začetnih fazah učenja tega jezika je utemeljeno z dejstvom, da se sposobnosti hitrega in uspešnega (re)kodiranja ne prenašajo avtomatsko iz prvega jezika na vse ostale jezike, v katerih posameznik bere in piše. Sposobnosti branja in pisanja v drugem in/ali tujem jeziku se lahko razvijejo le ob pogostem in kakovostnem stiku s pisnim jezikom. Nedvomno pa je učenje branja in pisanja povezano s sistematičnim razvijanjem slušne zaznave, izgovorjave in učenjem branja ter zapisovanja neznanih besed, ki jih otrok shranjuje v leksikalni sistem skupaj z njihovim pomenom in podatki o umeščeni v jezikovni sistem. Nesistematično in neeksplicitno

učenje branja in pisanja v drugem in tujem jeziku pa pušča pri učencih vrzeli, ki se z leti le še večajo pri slabših učencih. Otrok operira zgolj z besedami, ki jih je uskladiščil v dolgoročnem spominu, večino besed bere in/ali piše narobe in jih ne razume, težko sledi pouku in dosega slabe rezultate, zaradi česar se pri njem progresivno zmanjšuje tudi interes za učenje jezika.

7 KONTRASTIVNA ANALIZA GLASOVNEGA SESTAVA IN PISNIH USTREZNIC SLOVENSKEGA IN ITALIJANSKEGA JEZIKA

Pri oblikovanju programa opismenjevanja v drugem in/ali tujem jeziku je poleg procesov razvoja osnovne pismenosti, prepoznavanja glasov in spoznavanja pisnih ustreznih v prvem, drugem in/ali tujem jeziku potrebno poznavanje razlik v glasovnem sestavu prvega ter drugega in/ali tujega jezika, razlik v simbolih (črkah, pismenkah ipd.) in razlik v načinih povezovanja glasov s simboli, torej asociativnih zvezah med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznimi.

Spoznanja iz teoretičnega dela doktorske disertacije se povezujejo z empiričnim raziskovanjem na vzorcu otrok, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom na slovensko-italijanskem dvojezičnem območju slovenske Istre, in se opismenjujejo v slovenščini, zaporedno pa tudi v italijanščini. V ta namen so v pričujočem poglavju predstavljene temeljne značilnosti glasovnega sistema italijanskega jezika in njegova primerjava z glasovnim sistemom v slovenščini (7.1), črke in črkovni sklopi za ponazarjanje glasov v italijanščini in njihova primerjava s slovenskimi črkami (7.2) ter primerjava asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznimi v italijanščini in slovenščini (7.3).

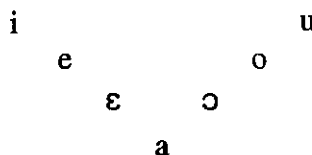
Pri pregledu glasov in njihovih pisnih ustreznih v italijanščini in slovenščini se sklicujemo na naslednje temeljne vire, ki obenem nudijo podrobnejšo analizo in razlago obravnavane tematike: *Slovenska slovnica* (Toporišič, 2000; 1985), *Italiano: grammatica, sintassi, dubbi* (Serianni, 1997), *Uvod v romansko jezikoslovje* (Skubic, 1989), *Romanski jeziki* (Skubic, 1988), *Grammatica storica dell'italiano: I. Fonematica* (Tekavčič, 1980) in *Introduzione alla fonetica* (Canepari, 1979). Prevodi izrazja so prevzeti iz *Velikega italijansko-slovenskega slovarja* (Šlenc, 1997) in *Priročnega latinsko-slovenskega slovarja* (v prevodu Fabjan in Tomc, 2003).

7.1 Primerjava glasovnih sistemov italijanskega in slovenskega knjižnega jezika

Primerjava temelji na preučevanju (poglavij) pisnih virov, ki obravnavajo knjižni jezik. Narečne značilnosti so omenjene mestoma, celotna obravnava narečij bi bila preveč obsežna.¹⁵⁷

7.1.1 Samoglasniki italijanskega jezika

Naglašeni italijanski samoglasniki¹⁵⁸ poznajo štiristopenjski sistem. Mesta njihove izgovorjave ponazarjamo s pomočjo samoglasniškega trikotnika (it. triangolo vocalico):



Shema 6: Shematski prikaz izgovorjave samoglasnikov v italijanščini.

¹⁵⁷ Človeški govor temelji na oblikovanju (izgovorjavi, artikulaciji) in sprejemanju glasov. Fonetika kot znanstvena disciplina se s preučevanjem glasov ukvarja na različnih področjih raziskovanja. Glasove jezika ali več jezikov na določeni stopnji njihovega razvoja preučuje opisna (deskriptivna, sinhrona) fonetika, razvoj glasov v času preučuje historična (diahrona) fonetika. Raziskovalni področji eksperimentalne in medicinske fonetike se povezuje z raziskovalnima področjema fiziologije in biologije, pri čemer se eksperimentalna fonetika ukvarja s klasifikacijo glasov s pomočjo bolj ali manj izpopolnjenih instrumentov kot so umetno nebo, cimograf, fonospektograf, medicinska fonetika pa je usmerjena v odpravljanje napak pri izgovorjavi.

Fonetika se ukvarja z glasovi ločeno od njihove jezikovne funkcije (glasovi), medtem ko glasove kot najmanjše enote, ki so nosilke pomena in imajo razlikovalno vrednost (fonemi), preučuje fonologija. Za znanstveno ponazoritev glasov v fonetiki in fonologiji se uporablja fonetična pisava, ki je od abecedne pisave ločena s poševnima (fonetika) oziroma kvadratnima oklepajema (fonologija).

V pričujočem besedilu bomo uporabljali fonetično pisavo mednarodne fonetične zveze (IPA) v kvadratnih oklepajih in nekaterimi poenostavitvami v fonetičnih transkripcijah.

¹⁵⁸ V večini naravnih jezikov se glasovi udejanjajo s pomočjo zraka v fazi izdiha iz pljuč. Slušne značilnosti samoglasnikov se izoblikujejo glede na obliko ustne votline med njihovo izgovorjavo. Določajo jih položaj in pridvignjenost jezika proti nebemu oboku ter položaj ustnic, ki je nevtralen ali zaobljen in različno razprt, glede na stopnjo pridvignjenosti jezika (Canepari, 1979). Za naravo samoglasnikov sta pomembna predvsem jezik in nebni obok, položaj ustnic je relativno nepomemben, »[...] saj samoglasnike lahko izgovarjamo tudi z nespremenjenim položajem ustnic. Prav tako samoglasnike še vedno ločimo drugega od drugega, četudi ostane razmik med spodnjimi in zgornjimi sekalci nespremenjen (jih pa seveda lažje izgovarjamo, če ni)« (Toporišič, 2000, 49; 1984, 43).

Pri izgovorjavi samoglasnikov sta torej pomembna predvsem srednji in zadnji del jezika, ki se nebemu oboku približata na treh mestih: spredaj na trdem nebu (it. palato duro), na sredi pred mehkim nebom (it. palato prevelare) in zadaj na mehkem nebu (it. velo palatino). Konica jezika je nizko, v bližini spodnjih zob, in se pomika nazaj v smeri od trdonebne proti mehkonobni izgovorjavi glasov: /i/ → /a/ → /u/.

Približevanje srednjega/zadnjega dela jezika nebemu oboku je petstopenjsko: ko je jezik najbolj oddaljen od neba ustne votline, je njegov položaj nizek, sledijo polnizek, srednji, polvisok in visok položaj, ko je del jezika najbližje nebemu oboku. Tako dobimo fonetični trapez (it. trapezio fonetico), v katerega fonetiki umeščajo samoglasnike katerega koli jezika ali narečja glede na položaj njihove izgovorjave.

Glas /i/ (it. vocoide palatale alto) se oblikuje, ko se srednji del jezika najbolj približa osrednjemu delu trdega neba. Ko je jezik v najnižjem položaju, oziroma je najbolj oddaljen od neba ustne votline, se oblikuje glas /a/ (it. vocoide velare basso). Glas /u/ (it. vocoide velare alto) se oblikuje, ko se zadnji del jezika približa mehkeemu nebu. Ko se jezik spušča od trdega neba proti glasu /a/ in ko se od glasu /a/ dviga proti mehkeemu nebu, se oblikujejo srednji glasovi: /e/, /ɛ/, /ɔ/ in /o/. V italijanščini je razlikovanje med ozkima in širokima srednjima samoglasnikoma fonološko: *pesca* ['pɛska] (slo. *breskev*) proti *pesca* ['peska] (slo. *ribolov*) ter *foro* ['fɔro] (slo. *luknja*) proti *foro* ['foro] (slo. *sodišče, forum*).

7.1.2 Primerjava samoglasniškega sestava italijanščine in slovenščine

S samoglasniškim trikotnikom ponazarjamo tudi glasove slovenskega jezika (Toporišič, 2000, 48).¹⁵⁹ Torej poznata tako knjižna italijanščina kot knjižna slovenščina štiristopenjski sistem samoglasnikov, v katerem imata srednja glasova fonološko vrednost. Posebnost slovenščine glede na italijanščino je polglasnik /ə/, ki ga slišimo in izgovarjamo, ko je jezik v nevtralnem mirujočem položaju (it. »vocale oscura« ali »indistinta« prevelare media¹⁶⁰).

Knjižni jezik se uporablja v javnih občilih, na kulturnih prireditvah in v nekaterih ustanovah, pogosteje pa se uporabljajo regionalne, lokalne in druge različice. V dejanski rabi tako prihaja do večjih ali manjših odstopanj od norme. Za oba jezika je značilno, da je najmanj težav pri izgovorjavi glasov /i/, /u/ in /a/, največ pa pri izgovorjavi srednjih samoglasnikov (Toporišič, 2000, 50-52; Serianni, 1997, 11; Skubic, 1988, 18-22; Canepari, 1979, 193-230). Navkljub jasni in nedvoumni opoziciji med ozkima in širokima srednjima samoglasnikoma se je lokalna izgovorjava srednjih samoglasnikov na večini italijanskega ozemlja ohranila do danes. Ta pojav Serianni (1997) pojasnjuje z dejstvom, da omenjena opozicija ni zaznavna tudi v pisavi, oziroma je zaznavna le v redkih primerih

¹⁵⁹ Obravnava samoglasnikov v disertaciji je omejena na knjižni sestav in ne obravnava njihovih variant ter prozodičnih lastnosti.

¹⁶⁰ Canepari, 1979, 37.

(v italijanščini, npr. med veznikom *e* in glagolsko obliko *è*).¹⁶¹ Avtor ugotavlja, da zakoreninjenost nepravilne distribucije v govornih različicah italijanščine izvira iz dejstva, da je raba neknjižne izgovorjave v govoru družbeno sprejemljivejša kot neupoštevanje pravopisnih zakonitosti pri pisanju. To še posebej velja za geografsko bolj razširjene pojave v izgovorjavi, in za izgovorjavo govorov prestižnih območij, npr. velemest na severu Italije.

7.1.3 Soglasniki italijanskega jezika

Italijanščina pozna 21 soglasnikov,¹⁶² in sicer:

a. 6 ustnih zapornikov (it. occlusive orali):

- ustničnoustnična (it. bilabiali) /p/ in /b/;
- zobnojezična (it. dentali) /t/ in /d/;
- mehkonebnojezična (it. velari) /k/ in /g/;

b. 3 nosne zapornike ali nosnike (it. nasali):

- ustničnoustnični /m/;¹⁶³
- zobnojezični /n/;^{164 165}

¹⁶¹ Podobno velja za vse pare glasov, katerih opozicija ni izpričana v pisavi, npr. v italijanščini opozicija med nezvenečim in zvenečim /s/ in /z/ *penso* ['penso] in *peso* ['pezo], nezvenečim in zvenečim /ts/ in /dz/ *pizza* ['pittsa] in *mezzo* ['meddzo] ter glasovno-skladenjska podvojitvev glasov (it. *raddoppiamento fonosintattico*) (Serianni, 1997, 8).

¹⁶² Pri izgovorjavi samoglasnikov zrak nemoteno uide iz ustne votline, medtem ko pride pri izgovorjavi soglasnikov do delne ali popolne zaustavitve zraka v ustni votlini. Glede na način izgovorjave se soglasniki delijo na zapornike (organi govornega aparata za nekaj trenutkov zrak popolnoma zaustavijo), pripornike (govorni organi se drug drugemu približajo, vendar zraka ne zaustavijo) in zlitnike (zlijeta se zapornik in pripornik). Poleg načina izgovorjave vpliva na zvočne značilnosti soglasnikov tudi mesto v govornem aparatu, kjer se pri njihovi izgovorjavi dotaknejo ali približajo govorni organi. Glede na mesto izgovorjave se soglasniki delijo na ustničnoustnične, zobnoustnične, zobnojezične, zadlesničnojezične, trdonebnojezične, mehkonobnojezične in ustničnomehkonobnojezične.

¹⁶³ Zaradi regresivne asimilacije v položaju pred zobnoustničnim glasom /f/ ali /v/ postane nosnik /m/ glede na mesto izgovorjave zobnoustnični glas: *invidia* [im'vidja], *amfetamina* [amfeta'mina] (Canepari, 1979, 47). Prim. tudi slov. *konvoj* [kom'voj], *simfonija* [simfo'nija] (Toporišič, 2000, 76).

¹⁶⁴ Serianni (1997, 11-13) prišteva nosnik /n/ med zobnojezične glasove. Canepari (1979, 48-50) pa razlikuje med zobnojezično in zobnovenčno različico glasu /n/. Poudarja, da se v položaju pred zobnojezičnimi glasovi zaradi regresivne asimilacije glas oblikuje kot zobnojezični: *pranzo* ['prantso], *intenso* [in'tenso]. V ostalih glasovnih okoljih pa se oblikuje kot zobnovenčni glas (it. *alveolare*): *nonno* ['nonno]. Enako velja tudi za nepretregani jezičnik /l/: *alto* ['alto] kot zobnojezični in *lilla* ['lilla] kot zobnovenčni glas. Zaradi nezaznavne slušne razlike med zobnojezično in zobnovenčno različico glasov /n/ in /l/ pa se za obe uporabljajo isti simboli (Canepari, 1979: 50).

- trdonebnojezični (it. palatali) /ɲ/,¹⁶⁶
 - c. 4 zlitnike (it. affricate):
 - zobnovenčna (it. alveolari) /ts/ in /dz/;
 - zadlesničnojezična (it. alveopalatali) /tʃ/ in /dʒ/;
 - d. 8 pripornikov (it. fricative ali costrittive):
 - zobnoustnična (it. labiodentali) /f/ in /v/;
 - zobnovenčna /s/ in /z/ ter zadlesničnojezični /ʃ/;¹⁶⁷
 - zobnovenčni /r/;¹⁶⁸
 - zobnovenčni /l/ in trdonebnojezični /ʎ/.¹⁶⁹

¹⁶⁵ Zaradi regresivne asimilacije v položaju pred mehkonobnimi glasovi ima nosnik /ɲ/ mehkonobno izgovorjavo: *ancora* [aŋ'cora], *fango* ['faŋgo] (Canepari, 1979, 53). Prim. tudi slov. *Anka* ['aŋka], *angina* [aŋ'gina], *Anhovo* ['aŋhovo] (Toporišič, 2000, 75).

¹⁶⁶ Pri oblikovanju trdonebnih glasov se jezik približa ali dotakne trdega neba. V italijanščini sta trdonebna glasova nepretrgani jezičnik /ʎ/ (npr. v besedi *paglia* ['paʎʎa]) in nosnik /ɲ/ (npr. v besedi *bagno* ['baɲno]). V slovenščini je trdonebni glas tudi drsni /j/, ki se v italijanščini pojavlja kot polsoglasnik (it. semiconsonante) ali polsamoglasnik (it. semivocale) v dvoglasniku (npr. *aiuto* [a'juto]) in triglasniku (npr. *miei* ['mjɛj] (podrobneje v poglavjih 7.1.3.2. – 7.1.3.4.)).

¹⁶⁷ Pri izgovorjavi pripornikov se govorna organa, ki ga oblikujeta, drug drugemu približata, ob tem zrak uhaja iz ustne votline. Razmak med njima pa je tako majhen, da se pri tem ustvari značilen šum. Pripornika /s/ in /z/ zato po značilnem šumu imenujemo sičnika (it. *sibilante*), pripornik /ʃ/ pa šumevec (it. *sibilante palatale*). Šumevec /ʒ/, ki ga pozna slovenščina, se v italijanščini izgovarja kot narečna posebnost na ozemlju Toskane: npr. *agile* /'aʒile/ (Canepari, 1979, 41).

¹⁶⁸ Pripornik /r/ imenujemo tudi pretrgani jezičnik (it. *vibrante*). Pretrgani jezičniki so glasovi, ki se oblikujejo ob tresenju premičnega govornega organa, pri čemer povzročajo rahlo pripiranje ob nepremičen govorni organ. Pri izgovorjavi glasu /r/ se konica jezika dotakne zgornjih dlesen. V slovenščini se jezik zgornjih dlesen dotakne praviloma samo enkrat, v italijanščini dvakrat ali trikrat, ko je glas podvojen, pa celo štirikrat do šestkrat (Canepari, 1979, 44).

¹⁶⁹ Pripornika /l/ in /ʎ/ imenujemo tudi nepretrgana jezičnika (it. *liquida laterale in laterale palatale*).

			MESTO IZGOVORJAVE													
			USTNIČNO-USTNIČNI		ZOBNO-USTNIČNI		ZOBNO-JEZIČNI		ZOBNO-VENČNI		ZA-DLESNIČNO-JEZIČNI		TRDO-NEBNO-JEZIČNI		MEHKO-NEBNO-JEZIČNI	
			nezv.	zv.	nezv.	zv.	nezv.	zv.	nezv.	zv.	nezv.	zv.	nezv.	zv.	nezv.	zv.
NA-ČIN IZGOVORJAVE	ZAPORNIKI	USTNI	p	b			t	d							k	g
		NOSNI		m				n						ɲ		
	ZLITNIKI							ts	dz	tʃ	dʒ					
	PRIPORNIKI	USTNI			f	v			s	z	ʃ					
									r							
									l						ʎ	

Tabela 5: Prikaz soglasnikov v italijanščini (Serianni, 1997, 12).

7.1.4 Fonološke posebnosti italijanskega jezika

Med fonološke posebnosti italijanščine, ki pomembno vplivajo na izgovorjavo in slušno zaznavo ter posledično na pisanje, prištevamo različno intenzivnost izgovorjave soglasnikov (nepodvojeni, podvojeni), polysoglasnika /w/ in /j/ in pojave skladenjske fonetike: glasovno-skladenjsko podvojitvev, glasovni predložek, elizijo ter apokopo.

7.1.4.1 Stopnje intenzivnosti pri izgovorjavi soglasnikov

V položaju med dvema samoglasnikoma (it. *posizione intervocalica*¹⁷⁰) imajo v italijanščini soglasniki različno intenzivnost oziroma dolžino izgovorjave. Glede na intenzivnost pri izgovorjavi se italijanski soglasniki delijo v tri skupine:

- (i) soglasniki, ki poznajo tako nepodvojeno kot podvojeno izgovorjavo (*pala-palla*);
- (ii) soglasniki, ki poznajo samo intenzivno, podvojeno izgovorjavo (*lasciare*);
- (iii) soglasniki, ki poznajo samo kratko, nepodvojeno izgovorjavo (*rosa*).

¹⁷⁰ Šlenc (1997, 553) izraz "intervocalico" prevaja kot "medsamoglasniški", "intervokalen", sam pa uporablja tudi izraz "medvokalen" (1997, 12).

(i) V prvo skupino spada 15 soglasnikov, in sicer 8 zapornikov (/p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /n/, /k/, /g/), 5 pripornikov (/f/, /v/, /s/, /r/, /l/) in 2 zlitnika (/tʃ/, /dʒ/). Ti glasovi poznajo obe izgovorjavi, kratko in podvojeno, razlikovanje med nepodvojeno in podvojeno različico je zaznavno tudi v pisavi. V posameznih primerih je razlikovanje med kratkimi in podvojenimi glasovi fonološko: ['fato] (slo. *usoda*) proti ['fatto] (slo. *dejstvo, dogodek*), ['karo] (slo. *drag*) proti ['karro] (slo. *voz*), ['nɔno] (slo. *deveti*) proti ['nɔnno] (slo. *dedek*).

(ii) V drugo skupino prištevamo 5 soglasnikov, in sicer trdonebna jezična pripornik /ʃʃ/ in zapornik /ŋŋ/, zadlesnično jezični pripornik /ʒʒ/ ter zobnovenčna zlitnika /tts/ in /ddz/, ki imajo v položaju med dvema samoglasnikoma vedno podvojeno izgovorjavo, čeprav v pisavi to ni vedno zaznavno: *figlio* ['fiʃʃo], *bagno* ['baŋŋo], *lascio* ['laʒʒo], *nazione* [nat'tsjone] in *pezza* ['pettsa], *mezzo* ['meddzo]. Na vzglasju besede je njihova izgovorjava podvojena, le v položaju za nenaglašenim enozložnim členom, predlogom, pridevnikom ipd. s samoglasnikom na izglasju, npr. *lo gnomo* [loŋ'ŋomo]. Temu pojavu pravimo glasovno-skladenjska podvojitev, podrobneje je predstavljen poglavju 7.1.4.3.

Podaljšana izgovorjava glasov /ʃʃ/, /ŋŋ/, /ʒʒ/, /tts/ in /ddz/ izvira iz klasične ali vulgarne latinščine: *figlio* <*FĪLLJUM namesto klasičnega FĪLIUM, *bagno* <*BĀNNJUM namesto klasičnega BĀLNEUM, *lascia* <LAXAT. Pri izgovorjavi nezvenečega pripornika /tts/ se je do 16. stoletja obdržalo razlikovanje med zorno izgovorjavo z nepodvojenim soglasnikom, ki je izvirala iz latinske osnove z nepodaljšanim soglasnikom, npr. *nazione* /na'tsjone/ <lat. NATIŌNEM, in vulgarno izgovorjavo s podaljšanim soglasnikom, ki izvira iz latinske soglasniške skupine (it. *nesso*) –CT-, npr. *azione* /at'tsjone/ <lat. ACTIŌNEM. Izgovorjava zvenečega pripornika /dz/ je bila v ljudskem govoru vedno podaljšana, npr. *mezzo* <*MEDDJUM namesto klasičnega MĒDIUM. Nepodaljšana je bila le v besedah grškega izvora (*azoto, sinizesi*), danes je nepodaljšana pri strokovnih in redko

rabljenih besedah z nepodvojenim soglasnikom v pisavi: *Gaza* [ˈgadza] namesto [ˈgaddza] (Serianni, 1997, 14).

(iii) V tretji skupini soglasnikov glede na stopnjo intenzivnosti je zveneči zobnovenčni pripornik /z/, čigar izgovorjava je vedno nepodvojena, tako v medsamoglasniškem položaju kot na vzglasju besede: *rosa* [ˈrɔza], *slitta* [ˈzlitta].

7.1.4.2 Polsoglasnika /j/ in /w/

Pri izgovorjavi polsoglasnikov /j/ in /w/ so govorila za kratek čas v položaju za izgovorjavo /i/ oziroma /u/ in nato takoj preidejo v izgovorjavo naslednjega samoglasnika. Od samoglasnikov /i/ in /u/ se polsoglasnika razlikujeta v tem, da nimata samostojne izgovorjave ločene od sledečega (ne)naglašene samoglasnika, s katerim tvorita dvoglasnik (it. dittongo) ali triglasnik (it. trittongo): *iato* [ˈjato], *piazza* [ˈpjattsa], *fieno* [ˈfjɛno], *pioggia* [ˈpjoddʒa], *schiuma* [ˈskjuma]; *quasi* [ˈkwazi], *sangue* [ˈsangwe], *quindici* [ˈkwɪnditʃi], *cuore* [ˈkwore].

Večina jezikoslovcev zagovarja tezo, da sta polsoglasnika zgolj kombinatorični različici glasov /u/ in /i/ in nista samostojna glasova italijanskega glasovnega sistema, kljub temu da italijanščina pozna nekaj parov besed s fonološkim razlikovanjem med polsoglasnikom in homorganičnim samoglasnikom. Ti so: *alleviamo* [alleˈvja↓mo] kot oblika glagola *allevare* proti [alleviˈamo] kot oblika glagola *alleviare*, *spianti* [ˈspjanti] kot oblika glagola *spiantare* proti [spiˈanti] kot sedanji deležnik glagola *spiare*, prislov kraja *qui* [kwi] proti oziralnemu zaimku *cui* [ˈkui] in oziralni zaimek *la quale* [laˈkwale] proti pridevniku *lacuale* [lakuˈale] (Serianni, 1997, 14).

Izraz polsoglasnik se pogosto uporablja tudi kot sinonim za polsamoglasnik, vendar je razlika med njima tako pozicijska kot izgovorna. Polsoglasnika /j/ in /w/ sta vedno nenaglašena in se pojavljata v položaju pred ali za (ne)naglašenim samoglasnikom, s

katerim, kot rečeno, tvorita dvoglasnik (npr. *buono* /'bwɔno/) ali triglasnik (npr. *aiuola* /'ajwɔla/).¹⁷¹ Nasprotno pa sta polsamoglasnika /i/ in /u/ vedno naglašena in se pojavljata v položaju pred ali za nenaglašenim samoglasnikom kot izgovorno samostojna (homorganična) samoglasnika. Z nenaglašenim samoglasnikom tvorita hiat: *Maria* [ma'ria], *baule* [ba'ule].¹⁷² V pisavi mednarodne fonetične zveze (IPA) se zapisujeta enako kot naglašena samoglasnika /i/ oziroma /u/, npr. v besedi *vino* ['vino], *lupo* [lupo].

¹⁷¹ V dvoglasniku sta neločljivo združena polsoglasnik in (ne)naglašeni samoglasnik, npr. /j/ + /a/ v besedi *chiave* ['kja:ve] (rastoči dvoglasnik, zvočnost naraščajoča), /a/ + /i/ v besedi *farai* [fa'rai] (padajoči dvoglasnik, zvočnost padajoča).

Sprememba naglasnega mesta v besedi povzroči vrednost dvoglasnika (pomični dvoglasnik, it. *ditongo mobile*). Ko se naglas pomakne iz korena z dvoglasnikom naprej ali nazaj, se dvoglasnik poenostavi v samoglasnik /e/ oziroma /o/: *lieto* – *letizia*, *buòno* – *bontà*. Pomični dvoglasnik se pojavlja v naslednjih primerih (Serianni, 1997, 15-16):

- v oblikah glagolske paradigme: v parih *siedo* – *sediamo*, *viene* – *veniva*, *muore* – *morire* in *può* – *potete* je prvi element dvoglasniška rizotonična oblika, drugi element je prosta samoglasniška arizotonična oblika;
- v manjšalnicah, ljubkovalnicah, večalnicah in slabšalnih besedah iz osnove z dvoglasnikom: *ruota* – *rotella*, *suola* – *soletta*, *uomo* – *omino*;
- v izpeljankah iz osnove z dvoglasnikom: *uovo* – *ovale* (S>prid.), *nuovo* – *novello* (prid.>prid.), *pede* – *pedata* (samost.>samost.), *nuovo* – *novità* (prid.>samost.);
- besede, ki izhajajo iz istega korena kot glagolske oblike z dvoglasnikom na naglašenem mestu: *muòve* – *movimento*, *siède* – *sedile*, *vuòle* – *volontà*. V tej skupini besed se dvoglasnik v nekaterih primerih poenostavi, čeprav se naglasno mesto ne spremeni: *cuòce* – *còtto*, *muòve* – *mòsso*, *vuòle* – *vòglio*, *tiène* – *tèngo*.

Pojav dvoglasnika se je v nekaterih primerih razširil tudi na zanj neznačilno, nenaglašeno mesto v besedi, in sicer v zloženkah (*buongiorno*, *fuoriserie*, tudi *buon giorno*, *fuori serie*) ter glagolih *abbonare*, *nuotare* in *vuotare* v izogib prekrivanju z glagoli *abbonare*, *notare* in *votare*.

Nasprotno pa se je pojav dvoglasnika skrčil v primerih, kot sta st. it. *lieva*, *niega* > it. *levo*, *nego*. Oblika z dvoglasnikom je ohranjena v izpeljankah *allievo*, *sollievo*, *diniego* (Serianni, 1997, 16).

Italijanščina pozna tudi triglasnike, vendar njihov pojav ni pogost. Pojavljajo se v kombinacijah polsoglasnik + samoglasnik + polsoglasnik (*miei* [mje:j], *guai* [gwaj], *suoi* [swɔj]) ter polsoglasnik + polsoglasnik + samoglasnik (*aiuola* ['ajwɔla], *quieto* ['kwje:to], *seguiamo* [se'gwjamo]).

¹⁷² Izraz izvira iz lat. *HIATUS*, slo. *odprtina*, *razpoka*, *špranja*, in označuje zaporedje dveh samoglasnikov (oziroma samoglasnika in polsamoglasnika) v glasovni verigi, ki ne tvorita dvoglasnika, temveč sta samostojna, homorganična samoglasnika: *reato*, *maestro*, *pausa*. V hiatu se samoglasniki srečujejo v različnih kombinacijah, pri čemer:

- ni kombinacij z /i/ ali /u/: *maestro*, *reato*, *leone*;
- sta /i/ in /u/ naglašena ter se pojavljata ob nenaglašenih /a/, /e/ ali /o/: *Maria*, *faina*, *cigolio*, *paura*, *due*;
- je prvi element hiata na izglasju predpone, drugi pa na vzglasju korena v zloženki. Ob tem je odnos med predpono in korenem še vedno jasno razviden: *riavere*, *riunione*, *diarchia*, *diedro*, *suesposto*, *suaccennato*, *triangolo*, *triennio*.

Iz književnosti, predvsem poezije, poznamo pojav sinereze (it. *sineresi*), ko se samoglasnika v hiatu združita v enoten zlog, kot je to značilno za dvoglasnik, in diereze (it. *dieresi*), ko se samoglasnika v dvoglasniku ločita v dva zloga, kar se v pisavi označuje s preglasom na prvem samoglasniku dvoglasnika: *E il sen che nutre i liberi / invidiando mira?* (Manzino, *La Pentecoste*, 67-68 v: Serianni, 1997, 17) pod vplivom zlogovanja v latinščini, ki ni poznala dvoglasnikov.

7.1.4.3 Skladenjska fonetika

Skladenjska fonetika preučuje glasovne pojave pri besedah v glasovni verigi. V pisavi so besede ločene druga od druge, v izgovorjavi pa se določene besede zlijejo med seboj in s tem povzročijo različne glasovno-skladenjske spremembe v izgovorjavi in slušni zaznavi.

Italijanščina pozna štiri temeljne glasovno-skladenjske pojave, in sicer: glasovno-skladenjsko podvojitvev (it. raddoppiamento fonosintattico), glasovni predložek ali protezo (it. protesi), opustitev končnega samoglasnika ali elizijo (it. elisione) in apokopo (it. apocope ali troncamento).

A. Glasovno-skladenjska podvojitvev

Pri glasovno-skladenjski podvojitvi gre dejansko za regresivno asimilacijo, kot jo poznamo iz pozne latinščine pri soglasniških skupinah, katerih izgovorjava ni bila več možna. Ob tem se drugi soglasnik v skupini asimilira s prvim, pri čemer nastane podvojeni soglasnik: lat. SEPTEM > it. *sette*, lat. ADMĪTTO > it. *ammetto*.

Glasovno-skladenjska podvojitvev se pojavlja za :

- krepkimi enozložnicami z grafičnim naglasom ali brez: *è, già, dà, né, a, che, chi, da, do, e*;
- večzložnimi oksitononi: *caffè, perché, virtù, bontà*;
- baritoni *come, dove, qualche, sopra*;
- enozložnimi samostalniki: *il di non raddoppia* [din'non].

Glasovno-skladenjsko podvojitvev poznajo predvsem toskanščina in narečja osrednje ter južne Italije. Danes se vse bolj uveljavlja tudi v severnoitalijanskih narečjih in s tem izpodriva tradicionalno nepodvojeno izgovorjavo soglasnikov v vseh položajih, ne le ob pojavu glasovno-skladenjske podvojitve. Serianni (1997, 18-19) meni, da tradicionalno narečno izgovorjavo izpodriva standardna podvojena izgovorjava pod vplivom pisave. Tako se, npr. beseda *mamma* vedno pogosteje izgovarja ['mamma] namesto narečno ['mama].

V pisavi je glasovno-skladenjska podvojitvev zaznavna le ob zlitju dveh besed v eno (it. *univerbazione*), pri čemer:

1. je prvi element krepka enozložnica: *appena, chissà, davvero*;
2. je prvi element predpona *contra* ali *sopra*: *contrattempo, sopralluogo*;
3. je prvi element 2. os. ed. enozložnega velelnika, drugi element je naslonka (it. *enclitica*): *dammi, fallo, vacci*;
4. sta elementa črki abecede, npr. v kraticah: *dicci* namesto DC. Pri nekaterih kraticah sta možni obe obliki, podvojena in nepodvojena: *tivvù* in *tivù* (pogostejša); pri samostalnikih in pridevnikih, izpeljanih iz kratic, glasovno-skladenjske podvojitve ni: *cigiellino* < CGIL in ne *ciggiellino* (Cortelazzo, 1983 v: Serianni, 1997, 19).

V pisavi, pogosto tudi v izgovorjavi, poznamo številna odstopanja in oscilacije¹⁷³ glede glasovno-skladenjske podvojitve ob zlitju besed. Sicer pa ni bistvenih sprememb od konca šestdesetih let prejšnjega stoletja, novi primeri se pojavljajo izključno po analogiji s predhodnimi primeri. Tako poznamo *sopralluogo* po analogiji s *soprattutto, sopraffare*, medtem ko pri zloženkah brez predhodnega modela glasovno-skladenjsko podaljšanje ni zaznavno: *pallavolo* in ne **pallavolo*.

V nekaterih besedilnih vrstah (npr. stripu) je v pisavi zaznavna glasovno-skladenjska podvojitve kot posnemanje pogovornega jezika: *oddio, massi, mannò*. Pojav poznajo tudi nekatera narečja, npr. rimsko: *dillà*.¹⁷⁴

B. Glasovni predložek

Pri pojavu glasovnega predložka beseda privzame v vzglasju neetimološki element. V italijanščini privzamejo v vzglasju glas /i/ besede, ki se začenjajo s soglasniškim sklopom *s* + *soglasnik* (it. *s complicata* ali *s impura*), in v glasovni verigi sledijo besedam s soglasnikom v izglasju: *non iscrivo, per istrada, in iscuola*. Raba protetičnega *i* ni bila nikoli stabilna, danes je njegov pojav še redkejši, ohranjen je predvsem v besednih zvezah (it. *locuzioni*) *in iscritto, per iscritto*.

¹⁷³ Zgled za oscilacije so toponimi, npr. *Tressanti* (Salerno in Foggia) ter *Tresanti* (Montespertoli v provinci Firenc) (Serianni, 1997, 19).

¹⁷⁴ Glej Giorgio Montefoschi, rimski pisatelj.

C. Elizija

Elizija je fonetično in grafično opuščanje končnega nenaglašene samoglasnika pred besedami s samoglasnikom v vzglasju. V pisavi je pojav zaznaven z opuščajem: npr. *una ora > un'ora, senza altro > senz'altro*.

Elizija je pogostejša v govoru kot v pisavi, npr. edini možen zapis besedne zveze *degli amici* se izgovarja ['deʎʎi a'mitʃi] ali [deʎʎ-a'mitʃi] (Serianni, 1997, 20).

Raba opuščaja:

1. pri členu v ednini (*l'oro*);¹⁷⁵
2. pri kazalnih pridevnikih (it. *aggettivo dimostrativo*) *questo* in *quello* v ednini moškega in ženskega spola;
3. pri lastnostnem pridevniku (it. *aggettivo qualitativo*) *bello* in *santo* v ednini moškega in ženskega spola;
4. pri vprašalnem zaimku *come* (*Com'è andata?*) in krajevem prislovu *ci* (*C'è una farmacia qui vicino?*);
5. v idiomatičnih izrazih *a quattr'occhi, l'altr'anno, tutt'altro, senz'altro, nient'altro, mezz'ora*;
6. pri enozložnicah, predvsem predlogu *di* v položaju pred samostalnikom: *d'accordo, d'epoca, d'oro*. V položaju pred glagolom je raba opuščaja pri predlogu *di* neobvezna: *d'essedre/di essere*;
7. pri ostalih enozložnicah je raba opuščaja redkejša, pojavlja se predvsem, ko je končni glas enozložnice enak začetnemu glasu besede, ki ji sledi, in je nenaglašen: *ti importa > t'importa*. Toda: *ti ascolta, si isola, mi irriti*. Raba opuščaja se pojavlja še v položaju pred enozložnico, ki je enake kot končni glas enozložnice pred njo: *ce l'ho mesa tutta, l'ha visto*; tudi: *le è piaciuto il film*;
8. opuščaj se pri predlogu *da* pojavlja samo v stalnih frazah (it. *formule cristallizzate*) *d'ora in poi, d'ora in avanti, d'altronde, d'altra parte*.

D. Apokopa

Apokopa je opuščanje glasovnega elementa (samoglasnika, soglasnika ali zloga) na koncu besede. Italijanščina pozna zlogovno apokopo (*grande – gran*) in samoglasniško apokopo

¹⁷⁵ Pri členu v množini je raba opuščaja redkejša (npr. *l'erbe*), v množini moškega spola je omejena le na člen v položaju pred samostalnikom z glasom /i/ v vzglasju (*gl'Italiani*).

(*filo di ferro – fil di ferro*).¹⁷⁶ Apokopa se pojavlja v besedah z nenaglašenim zadnjim zlogom oziroma samoglasnikom razen /a/¹⁷⁷ in nepretrganim ali pretrganim jezičnikom /l/ oziroma /r/ ali nosnikom /n/ ali /m/ v položaju pred nenaglašenim končnim zlogom oziroma samoglasnikom: *bel compagno, Canal Grande; Tor di Quinto, suor Maria; San Sebastiano, un ragazzo*.¹⁷⁸ Apokopa besed z nosnikom /m/ in nenaglašenim samoglasnikom v izglasju je omejena na primere glagolske oblike za 1. os. množ.: *andiam via*.

Zlogovna apokopa zajema v italijanščini naslednje primere:

1. lastnostna pridevnika *bello* in *santo* v položaju pred samostalnik moškega spola z določnim členom *il* oziroma nedoločnim členom *un*: *bel ragazzo, san Giorgio*;¹⁷⁹
2. *frate* pred lastnim imenom: *fra Cristoforo*; tudi pred samoglasnikom: *fra Eugenio*;
3. *cavallo* v pregovoru *a caval donato non si guarda in bocca*;¹⁸⁰
4. prvi element v dvojnih lastnih imenih: *Gian Carlo*; tudi: *Giancarlo*;
5. *valle, torre, colle, monte* v toponimih: *Val d'Aosta, Tor di Quinto, Colfiorito, Monreale*;¹⁸¹ v severnoitalijanskih narečjih tudi beseda *casa* v toponimih: *Cadelbosco*;
6. glagoli s končnico *-rre*, predvsem v stari italijanščini, danes pa v književnosti in v frazi *senza por tempo in mezzo*;

¹⁷⁶ V razvoju jezika so se do danes razvili naslednji primeri apokope:

(i) opuščanje končnice *-de* v besedah v položaju pred predlogom *DI*: st.it. *cittade di Roma* > it. *città di Roma*. Polna oblika se ohranja v besedi *cittadino*. Po analogiji so se kasneje razvile še oblike: *virtude* > *virtù*, *bontade* > *bontà*. Polna oblika je prevladala nad krajšo *le* v besedi *piede*. O opuščanju končnice *-de* v preteklosti pričajo do danes ohranjeni primeri iz književnosti, toponimi (*Piedimonte*) in izrazi *a piè di pagina, a piè fermo, a piè sospinto*.

(ii) *Don* za spoštljivo naslavljanje predstavnikov cerkve, na jugu države in na otokih tudi za naslavljanje civilov, izhaja iz ant. it. *donno*.

(iii) V nekaterih primerih sta se ohranili obe obliki, polna in okrajšana: *grande/gran giorno, un poco/po*, glagolska oblika sedanjika v 3. os. množ., npr. *fanno/fan*. Polna oblika je primernejša od okrajšane v položaju pred besedo s samoglasnikom v vzglasju (*grande uomo*) in v množini lastnostnega pridevnika *grande* (Serianni, 1997, 21).

¹⁷⁷ Izjeme so prislov *ora*, tudi v zloženkah *ormai, orsù, allora, tuttora, ancora*, samostalnik *suora* v položaju pred lastnim imenom, v narečni in arhaični rabi tudi pridevnik *sola*. Nenaglašena končna /i/ in /e/ se opuščata samo v ednini: *buon figlio*, toda: *i buoni figli*. V stari italijaščini sta se končna nenaglašena /i/ in /e/ opuščala tudi v množini. Množinske okrajšane oblike so se dolgo ohranile v književnosti. V petdesetih letih prejšnjega stoletja je bila popularna popevka z naslovom *Grazie dei fior*.

¹⁷⁸ *Par* je okrajšana oblika polne oblike *paio*. Izvira iz arhaične dublete (it. *allotropo*) *paro*.

¹⁷⁹ Pred samostalnik m. sp. z določnim členom *lo* oziroma nedoločnim členom *uno* pa: *bello studio, santo Spirito*. Danes se okrajšana oblika *bel* vriva tudi pred besede, ki začenjajo s soglasniškim sklopom s+soglasnik: *un bel spettacolo*; okrajšana oblika *san* nadomešča polno obliko *santo* pred besedami z glasom /dz/ v vzglasju: *la chiesa di San Zaccaria a Venezia*.

¹⁸⁰ Okrajšana oblika *caval* je bila pogosta v arhaični italijanščini, danes le še v poeziji.

¹⁸¹ Prim. tudi *Valdoltra* (kraj v slovenskem primorju), ki je sestavljenka iz *Val d'Oltra* (arhaično ime za kraj, ki izvira iz lat. *ULTRA* > it. *oltre (il mare)*, slo. prek (morja). *Oltra* je do danes ohranjena kot katastrska občina v MOK).

7. *meglio* (*me'*) in *verso* (*ver'* ali *vèr*) v arhaični italijanščini;

Samoglasniška apokopa je v italijanščini lahko obvezna, lahko je pogosta ali pa običajna vendar neobvezna.

(i) *Obvezna* je v primerih:

- *buon giorno, ben fatto* in podobnih;
- pri členu *uno*, nedoločnih zaimkih in pridevnikih ki so zloženske z *uno*;¹⁸²
- pri nedoločniku z enklitiko, naslonko : *andar [e] via, amor [e] mio, dicon [o] tante cose*.

(ii) *Pogosta* je pri nazivu, ki mu sledi lastno ime: *il signor / il dottor / l'ingegner / il professor / il padron / il monsignor Rossi*.¹⁸³ Nekateri nazivi poznajo obe obliki: *il cardinal/cardinale, il capitan/capitano* (danes v rabi) in *il generall/generale* (pogostejša oblika).

(iii) *Običajna, vendar neobvezna* je samoglasniška apokopa pri pridevnikih s končnico *-le* in *-re* v sklopu (*it. in giustapposizione*) z drugim pridevnikom: *nazional-popolare*.

Za opuščanje tipa *buon amico* (apokopa) Leone (1963, v: Serianni, 1997, 23) pravi, da gre za enako elizijo kot pri primeru *buon'amica*, pri čemer je slednji primer opuščanja označen z opuščajem, ker beseda *buon* v ženskem spolu nima samostojnega, neodvisnega obstoja. Nasprotno pa v moškem spolu raba opuščaja ni potrebna, saj se beseda *buon* pojavlja kot samostojna enota, npr. v *buon giorno*. Na podlagi tega pravila pojasnimo tudi neustreznost pogosto rabljene oblike **qual'è < quale è* namesto ustrezne oblike *qual è*, ki je utemeljena s primeri *qual vita, qual buon vento*.

7.1.5 Primerjava soglasniškega sestava italijanščine in slovenščine

Sestava soglasnikov italijanskega in slovenskega jezika sta relativno podobna. Posebnost italijanščine glede na slovenščino je zobnovenčni zlitnik /dz/. Kot posebnost bi lahko

¹⁸² Rabo člena *uno* oz. *un* pred samostalnikom moškega spola ureja pravilo.

¹⁸³ Apokopa nazivov v položaju pred lastnim imenom je geografsko in zvrstno omejena. Značilna je za severnoitalijanska narečja, pri čemer je pogostejša v književnosti kot v splošnosporazumevalnem jeziku.

obravnavali tudi nosnik /ɲ/ in trdonebnojezični pripornik /ʎ/, vendar je izgovorna in zaznavna razlika med nosnikom /ɲ/ in soglasniškim sklopom /ɲj/, npr. v besedah *ragno* ['raɲno] in *sanguinio* [san'gwinjo], oziroma med pripornikom /ʎ/ in soglasniškim sklopom /ʎj/, še posebej, ko je glas /l/ podvojen, kot npr. v besedah *aglio* ['aʎʎo] in *allievo* [al'ljevo], tako neznatna,¹⁸⁴ da ju ne obravnavamo podrobneje.

Slovenščina pozna v primerjavi z italijanščino še pripornik /h/ in šumevec /ʒ/. Oba glasova se v italijanščini izgovarjata le kot narečna posebnost toskanskega narečja namesto mehkonobnojezičnega zapornika /k/ oziroma zadlesničnojezičnega zlitnika /dʒ/, npr. beseda *formica* se v toskanskem narečju izgovarja [for'miha] (Canepari, 1979, 71) v knjižni italijanščini pa [for'mika]. Beseda *agile* se v toskanskem narečju izgovarja ['aʒile] (Canepari, 1979, 41) v knjižnem jeziku pa ['adʒile].

Pomembna posebnost italijanskega soglasniškega sestava glede na slovenščino so podvojeni glasovi. Na slušno zaznavo in pisanje pa, kot rečeno, vplivajo tudi fonološke posebnosti italijanskega jezika, predstavljene v poglavju 7.1.4.

7.2 Primerjava črk in črkovnih sklopov za ponazarjanje glasov v italijanščini in slovenščini

V abecednih sistemih pisave so črke in črkovni sklopi arbitrarni znaki za stvarno ponazarjanje glasov. Ti znaki so enostavni (en glas - ena črka), ali sestavljeni (en glas - črkovni sklop). Italijanska pisava pozna tako enostavne kot sestavljene grafeme, medtem ko slovenska pisava kot posebna oblika latinice, gajica, pozna le enostavne.

¹⁸⁴ O tem izpričujejo tudi pogoste napake pri rojenih govorcih, npr. **sangiugno* namesto *sanguinio* ipd. (Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994).

7.2.1 Črke in črkovni sklopi italijanskega jezika

Med enostavne pisne ustreznice glasov prištevamo črke italijanske abecede in v italijanščini rabljene tuje črke. Italijansko abecedo sestavlja 21 črk (A, B, C, D, E, F, G, (H)¹⁸⁵, I, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, Z), v prevzetih besedah in tujkah ter stari in zastareli pisavi se pojavlja še pet tujih črk (J, K, W, X, Y).

Za sestavljene pisne ustreznice glasov upoštevamo digrame (it. digrammi) in trigrame (it. trigrammi), s katerimi ponazarjamo en sam glas. Poleg podvojenih soglasnikov (it. doppie) kot pisnih ustreznice podvojenih glasov (npr. TT v besedi *gatto*) je v italijanščini še deset sestavljenih pisnih ustreznice glasov, od tega je osem digramov, ki jih sestavljata dve črki, in dva trigrama sestavljena iz treh črk:

- ch** kot pisna ustreznica glasov /k/ pred samoglasnikoma **e** in **i**: /'anke/ **anche**, /'kikko/ **chicco** in polsamoglasnikom /j/: /'kjave/ **chiave**;
- cq** kot pisna ustreznica glasov /k/ pred polsamoglasnikom /w/ v besedah /'akwa/ **acqua** in izpeljankah ter sestavljanjankah iz besede *acqua*, /a'kwisto/ **acquisto**, /'nakwe/ **nacque** in še v nekaj besedah;
- ci** kot pisna ustreznica glasov /tʃ/ pred samoglasniki **a**, **o** in **u**: /a'rantʃa/ **arancia**, /tʃokko'lato/ **cioccolato**, /'tʃuffo/ **ciuffo**;
- gh** kot pisna ustreznica glasov /g/ pred samoglasnikoma **e** in **i**: /'giro/ **ghiro**, /ge'pardo/ **ghepardo**, in polsamoglasnikom /j/: /'gjanda/ **ghianda**;
- gi** kot pisna ustreznica glasov /dʒ/ pred samoglasniki **a**, **o** in **u**: /'dʒakka/ **giacca**, /'dʒoko/ **gioco**, /'dʒungla/ **giungla**;
- gn** kot pisna ustreznica glasov /ɲ/: /'ɲomo/ **gnomo**;
- gli** kot pisna ustreznica glasov /ʎ/ pred samoglasnikom **i**: /'ʎi/ **gli**;
- sc** kot pisna ustreznica glasov /ʃ/ pred samoglasnikoma **e** in **i**: /'ʃena/ **scena**, /'ʃi/ **sci**.

¹⁸⁵ Uporablja se zgolj v diakritični funkciji za zapisovanje mehkončnih glasov /g/ in /k/ v položaju pred /e/, /i/ in /j/ ter za razlikovanje homofonov, npr. *ho/fo*, *hanno/anno* ipd. Omenili smo že, da /h/ pozna le toskansko narečje.

gli kot pisna ustreznica glasu /ʎ/ pred samoglasniki **a, e, o** in **u**: /maʎʎa/ *maglia*, /moʎʎe/ *moglie*, /aʎʎo/ *aglio*, /bagaʎʎume/ *bagagliume*;

sci kot pisna ustreznica glasu /ʃ/ pred samoglasniki **a, o** in **u**: /ʃarpa/ *sciarpa*, /ʃopero/ *sciopero*, /aʃʃu'gare/ *asciugare*.

7.2.2 Primerjava črk in črkovnih sklopov italijanščine in slovenščine

Prva pomembna razlika med pisavama je odsotnost sestavljenih grafemov v slovenščini. Kdor se opismenjuje v italijanščini kot drugem/tujem jeziku, je torej soočen z razumevanjem in upoštevanjem nove informacije pri branju in pisanju.

Primerjava enostavnih grafemov v italijanščini in slovenščini pokaže na manjša odstopanja, npr.:

1. prisotnost grafemov Č, Š, Ž v slovenščini, ki jih italijanščina ne pozna;
2. grafema J in K sta v slovenščini del sestava knjižnega jezika, v italijanščini pa kot grafema za zapisovanje v stari in zastareli pisavi ter prevzetih besed in tujk;
3. grafem Q v slovenščini poznamo le kot tuj grafem, medtem ko je v italijanščini del sestava knjižnega jezika.

Glede sestava grafemov se italijanščina in slovenščina torej večidel prekrivata, predvsem pri enostavnih pisnih ustreznicah. Pomembna razlika med jezikoma je prisotnost sestavljenih pisnih ustreznic v italijanščini in njihovo odsotnost v slovenščini. Primerjavo med jezikoma lahko shematsko prikažemo na naslednji način:

<i>Grafemi, ki so posebnost slovenščine</i>	<i>Skupni grafemi</i>	<i>Grafemi, ki so posebnost italijanščine</i>
Č, Š, Ž	A, B, C, D, E, F, G, H, I, L, M, N, O, P, R, S, T, U, V, Z	Q
J, K		CH, CQ, CI, GH, GI, GN, GL, SC
		GLI, SCI

Tabela 6: Primerjava grafemov italijanščine in slovenščine.

7.3 Primerjava asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini in slovenščini

7.3.1 Asociativne zveze italijanskega jezika

Določanje asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici temelji na prepoznavanju parov glasov in odgovarjajočih pisnih ustreznic na podlagi popisa glasov določenega jezika in črk oziroma črkovnih sklopov, s katerimi v izbranem jeziku ponazarjamo glasove.

Glede števila glasov v italijanskem jeziku, predvsem soglasnikov, so mnenja jezikoslovcev deljena. Najpogosteje je govora o 30 glasovih, ki predstavljajo nekakšno bazo ali osnovo.¹⁸⁶ V to osnovo spadata tudi polysoglasnika /j/ in /w/, čeprav je večje število jezikoslovcev mnenja, da sta /j/ in /w/ le kombinatorični različici glasov /u/ in /i/. Število glasov se poveča pri avtorjih, ki pri štetju upoštevajo fonološko razlikovanje med nepodvojenimi in podvojenimi soglasniki (*cane* proti *canne*).

Pri določanju asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici v italijanščini bomo poleg osnovnih 30 glasov upoštevali tudi razlikovanje med nepodvojeno in podvojeno izgovorjavo soglasnikov, saj je njihovo razlikovanje v izgovorjavi zaznavno tudi v pisavi: *cane* ['kane] proti *canne* ['kanne]. Ob tem se bo število glasov, ki jim bomo poiskali pisno ustreznico, iz osnovnih 30 povečalo na 50.

7.3.1.1 Glasovi z eno pisno ustreznico

Ujemanje med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini je razmeroma visoko, saj ima kar 37 glasov le eno pisno ustreznico, 13 glasov pa ima več pisnih ustreznic.

Eno pisno ustreznico imajo:

¹⁸⁶ Med osnovne italijanske glasove prištevamo 7 samoglasnikov in 21 soglasnikov (glej poglavji 7.1.1 in 7.1.3).

1. naglašeni samoglasniki: /i/ - i (/vino/ *vino*),¹⁸⁷ /e/ - E (/velo/ *velo*), /ɛ/ - E (/sette/ *sette*),¹⁸⁸ /a/ - A (/kaza/ *casa*), /ɔ/ - O (/toro/ *toro*),¹⁸⁹ /o/ - O (/sono/ *sono*), /u/ - U (/kulla/ *culla*);
2. nepodvojeni soglasniki: /p/ - P (/kapo/ *capo*), /b/ - B (/tromba/ *tromba*), /m/ - M (/seme/ *seme*),¹⁹⁰ /t/ - T (/fata/ *fata*), /d/ - D (/pjɛde/ *pie*de), /n/ - N (/luna/ *luna*), /ɲ/ - GN (/ɲomo/ *gnomo*),¹⁹¹ /ts/ - Z (/kaltsa/ *calza*),¹⁹² ¹⁹³ /dz/ - Z (/dzanzdara/ *zanzara*), /f/ - F (/gufo/ *gufo*), /v/ - V (/nave/ *nave*), /s/ - S (/sole/ *sole*), /z/ - Z (/roza/ *rosa*), /r/ - R (/faro/ *faro*), /l/ - L (/pala/ *pala*);
3. podvojeni soglasniki: /pp/ - PP (/dzappa/ *zappa*), /bb/ - BB (/feb'brajo/ *febbraio*), /mm/ - MM (/lemma/ *lemma*), /tt/ - TT (/latte/ *latte*), /dd/ - DD (/ad'dobbo/ *addobbo*), /nn/ - NN (/penna/ *penna*), /ɲɲ/ - GN (/raɲɲo/ *ragno*),¹⁹⁴ (tts) – ZZ

¹⁸⁷ V prevzetih besedah se kot pisna ustreznica glasu /i/ pojavlja tudi Y: *adynaton* (<gr.), *bylina* (<rus.), *chantilly* (<fr.), *ipritelyiprite* (<belg.), *itriolyttrio* (šved.), *baby-sitter*, *body art*, *calypso*, *cover story*, *grizzly*, *party* (<an.).

¹⁸⁸ Razlikovanje med ozkim /e/ in širokim /ɛ/ je v pisavi le redko zaznavno. Podrobneje je predstavljeno v poglavju 7.3.1.6.

¹⁸⁹ Oblike glagola *avere* se zapisujejo z diakritičnim *h*: *ho*, *hai*, *ha*, *hanno*, s čimer se razlikujejo od homofonskih besed *o* (vezna beseda), *ai* (očlenjeni predlog), *a* (predlog) in *anno* (samostalnik).

¹⁹⁰ Pogosta je napaka pri zapisovanju glasu /m/ v soglasniških sklopih –MP- in –MB-, kar je pogojeno s šibkim glasovnim položajem glasu /m/ v teh sklopih. V pisavi se namesto –MP- in –MB- pojavljata sklopa –NP- in –NB-, tako pri rojenih govorcih italijanščine kot pri tujcih.

¹⁹¹ Glas /ɲ/ oziroma podaljšani /ɲɲ/ ima podobno fonetično vrednost kot glasovna zveza /nj/ oziroma /nnj/ pisno ustreznico NI oziroma NNI. V besedi *gnomo* [ˈɲomo] se glas /ɲ/ sliši skoraj enako kot glasovna zveza /nj/ v besedi *genio* [ˈdʒɛnjo]. Zaradi podobne slušne zaznave glasu /ɲ/ in glasovne zveze /nj/ so pogoste interference pri njunem zapisovanju, tako pri rojenih govorcih kot pri tujcih.

V zapisu NI se ohranja izvorni zapis iz latinščine (*genio*>GĒNIUS), v vseh ostalih primerih pa se pojavlja zapis GN (*bagno*>BĀLNEUM).

¹⁹² Glas /ts/ ima pri zapisu prevzetkov iz tujih pisav pisno ustreznico TS, npr. v besedi *mosca tse-tse* (beseda je bila prevzeta iz nekega afriškega jezika preko francoščine v italijanščino) ali v rusizmu *intelligentsia*. Danes je primernejša raba poitaljanjene oblike zapisa *intelligenza*.

¹⁹³ Ob vходу v trgovino na italijanski strani blizu mejnega prehoda Škofije visi napis “*Molimo vas uzmite koliza*”, v katerem je beseda *voziček* zapisana *koliza* namesto hr. *kolica*. Natančnost pri pisanju v drugem/tujem jeziku pogojujejo raven uzaveščenosti pravopisnih posebnosti v ciljnem jeziku glede na materinščino (v tem primeru hrvaščine, ki v Italiji ne spada med prestižne jezike), transfer iz materinščine in pomen zapisa v materinščini (v tem primeru *colica* pomeni *kolika*).

¹⁹⁴ Pri glagolskih oblikah glagolov s končnico –*gnare* in –*gnere* ima glas /ɲɲ/ pisno ustreznico GNI: *sogniamo*, *sogniate*; *spogniamo*, *spogniate* (1. os mn. Pr, 1. in 2. os mn. Pr). Pri glagolskih oblikah 1. os mn. Pr ter 1. in 2. os mn. Pr' glagolov s črkovnim sklopom *gn* v korenu glagola (npr. *bagnare*) se pojavljajo končnice –*iamo*, –*iate* in –*amo*, –*ate*. V oblikah –*iamo*, –*iate* so v ospredju končnice predpisane v slovnici, medtem ko je v oblikah –*amo*, –*ate* v ospredju izgovorjava teh končnic. Trdonebni nosnik /ɲ/ ima namreč pisno ustreznico GN v vseh glasovnih okoljih. Obliki –*amo*, –*ate* se tako danes vedno bolj uveljavljata v dejanski rabi, priljubljeni sta predvsem v književnosti, medtem ko tisk upošteva normo, kjer se torej pojavljata obliki –*iamo*, –*iate*. Izbira oblik –*iamo*, –*iate* je torej izključno pravopisna izbira, ki ne vpliva na

(/'pittsa/ pizza), /ff/ - FF (/'baffi/ baffi), /vv/ - VV (/dav'vero/ davvero), /ss/ - SS (/'rosso/ rosso), /rr/ - RR (/'farro/ farro), /ll/ - LL (/'palla/ palla);

4. polsoglasnik: /w/ - U (/'bwono/ buono).

7.3.1.2 Glasovi z več pisnimi ustreznici

Kot rečeno, je v italijanščini večstranskih povezav med glasovi in pisnimi ustreznici razmeroma malo. Le 13 glasov od 50 ima več kot eno pisno ustreznico, in sicer nepodvojeni glasovi /k/, /g/ /tʃ/, /dʒ/, /ʃ/ in /ʎ/ ter podvojeni glasovi /kk/, /gg/, /ttʃ/, /ddʒ/, /ʃʃ/ in /ʎʎ/.

Zaradi preglednosti prikaza so v pričujočem poglavju prikazane zgolj asociativne zveze glas-pisna ustreznica in temeljna načela pri povezovanju glasov z grafemi, ki jih določa položaj glasu oziroma njegovo neposredno glasovno okolje. Sezname besed za posamezne pisne ustreznice, ki jih italijanska slovnica obravnava kot posebnosti, in niso pozicijsko pogojene, so priloga pričujoči disertaciji.¹⁹⁵

Glas /k/

/k/	C	Pred samoglasniki /a/, /ɔ/, /o/ in /u/: <i>casa, cosa, rancore, culla</i> . Pred soglasniki: <i>ciclone, nucleo, credere, crisi, -crazia, clacson, facsimile, fucsia, autoctono, cactus, detective, ictus</i> . ¹⁹⁶
-----	---	---

/k/	CH	Pred samoglasniki /ɛ/, /e/ in /i/: <i>orchestra, barchetta, chilo</i> . Pred polsoglasnikom /j/: <i>chiave, rinchiudere</i> .
-----	----	--

/k/	Q	Na vzglasju ali na sredini besede v položaju pred polsoglasnikom /w/, ki mu sledi samoglasnik: <i>quadro, antiquato, quesito, dunque, quiz, inquinamento, quota, equo</i> .
-----	---	---

Glasovna zaporedja [qwa], [qwe], [qwi] in [qwo] se zapisujejo *cual/qua, cuel/que, cuil/qui, cuol/quo*, pri čemer raba prvega ali drugega zapisa ni določena z načelom.

izgovorjavo glagolskih oblik, kljub temu pa ostajata obliki z nemim *i* v priponah glagolov s črkovnim sklopom *gn* v korenu priporočljivi in tudi najpogostejši v tiskanih medijih. Obliki *-amo, -ate* se v slovnicaх kljub temu ne upoštevata kot napačni, temveč kot obliki, ki se pojavljata v dejanski rabi (Landoni, 1999, 132-134).

¹⁹⁵ Priloga 1.

¹⁹⁶ Pred nosnikoma /n/ in /m/ prevladujejo besede grškega izvora: *acme, docmio, dracma, lacmo, acne, tecnico, tecno-, arachnophobia*. Pred zaporniki /b/, /d/ in /p/ se glas /k/ s pisno ustreznico se C pojavi samo v posamičnih primerih, vsi so grškega izvora: *ebolico, ecdemico, epirosi*.

Glas /kk/

/kk/	CC	Pred samoglasniki /a/, /ɔ/, /o/ in /u/: <i>lacca, acconto, accordo, accusare</i> . Pred soglasniki, in sicer likvido /l/ in zvočnikom /r/: <i>acclamare, accrescere</i> .
/kk/	CCH	Pred samoglasniki /ɛ/, /e/ in /i/: <i>rocchella, bacchetta, macchina</i> . Pred polsoglasnikom /j/: <i>picchio</i> .
/kk/	CQ	Pred polsoglasnikom /w/ v besedah ACQUA, ACQUIESCERE, ACQUIETARE/ACQUETARE, ACQUISIRE, ACQUISTARE, BECQUEREL, SCIALACQUARE, SCIACQUETTA, SQUACQUERARE in izpeljankah iz teh besed. V oblikah glagolskega časa passato remoto glagolov <i>giacere, nascere, nuocere, piacere</i> (enako kot <i>piacere</i> tudi <i>compiacere, compiacersi, dispiacere, spiacere</i>) in <i>tacere</i> (podrobneje v Prilogi 1).
/kk/	QQ	V besedi SOQQUADRO in izpeljanki <i>soqqadrone</i> .

Dvojni zapis pozna le beseda BEQUADRO/BEQUADRO.

Glas /g/

/g/	G	Pred samoglasniki /a/, /ɔ/, /o/ in /u/: <i>gamba, gote, gola, gusto</i> . Pred soglasniki /l/, /m/, /r/: <i>inglese, magma, grande</i> .
/g/	GH	Pred samoglasniki /ɛ/, /e/ in /i/: <i>ghepardo, ghetto, ghiro</i> . Pred polsoglasnikom /j/: <i>ghiotto, inghiottire</i> .

Glas /gg/

/gg/	GG	Pred samoglasniki /a/, /o/ in /u/: <i>agganciare, aggomitolare</i> , ¹⁹⁷ <i>ziggurat</i> ¹⁹⁸ in polsoglasnikom /w/: <i>agguerito</i> . Pred soglasniki, in sicer likvido /l/ in zvočnikom /r/: <i>agglomerato, aggredire</i> .
------	----	---

¹⁹⁷ Podvojeni trdnebnosti /gg/ se v položaju pred /ɔ/ sploh ne pojavlja, v položaju pred /o/ se sicer pojavlja, vendar izjemno redko. Slovar Zanichelli (1998) navaja zgolj 19 slovarskih gesel, pri čemer gre večinoma za izpeljanke s predponama a- in r(i)- (*aggobbire, aggomitolare, aggotare, raggomitolare*) in izpeljanke iz teh glagolov), tri gesla se nanašajo na zastarele besede (†*raggomicellare, †soggola, †voggolo*). Poleg naštetih še *baboriveggoli, sfrigolare* ali *sfriggolare, soggolo, soggolare, traveggole, volgolo* ali *voggolo*.

¹⁹⁸ V položaju pred /u/ se podvojeni trdnebnosti glas /gg/ pojavi le v izposojenki iz asirščine *ziggurat*.

/gg/	GGH	Pred samoglasniki /e/ in /i/: † <i>agghermigliare</i> , ¹⁹⁹ <i>agghindare</i> ²⁰⁰ . Pred plosoglasnikom /j/: <i>ringghiare</i> . ²⁰¹
------	-----	--

Glas /tʃ/

/tʃ/	C	Pred samoglasnikoma /i/ in /e/: <i>ciliegia, pacifico, celeste, mecenate</i> .
------	---	--

/tʃ/	CI	Pred samoglasniki /a/, /o/ in /u/: <i>ciarlatano, camicia, cioccolato, bacio, ciuffo, panciuto</i> . ²⁰² Pred samoglasnikoma /e/ in /ε/ kot nadaljevanje etimološkega zapisa v določenih besedah. Seznam besed in njihova podrobnejša obravnava je v Prilogi 1.
------	----	---

Glas /ttʃ/

/ttʃ/	CC	Pred samoglasniki /i/, /e/ in /ε/: <i>vaccino, succedere, eccellente</i> .
-------	----	--

/ttʃ/	CCI	Pred samoglasniki /a/, /o/, /ɔ/ in /u/: <i>caccia, lucciola, nocciola, cocciuto</i> . Etimološki zapis glasu /ttʃ/ s pisno ustreznico CCI je podrobneje predstavljen v Prilogi 1.
-------	-----	--

Glas /dʒ/

/dʒ/	G	Pred samoglasniki /i/, /e/ in /ε/: <i>giro, gelato, gemma</i> .
------	---	---

¹⁹⁹ V položaju pred /ε/ se podvojeni /gg/ ne pojavi. V položaju pred /e/ se podvojeni trdnebnici /gg/ s pisno ustreznico GGH pojavi le v navedenem primeru, ki pa je zastarela beseda.

²⁰⁰ Glagola *agghindare* in *sogghingnare* ter izpeljanke *agghindato, agghindamento, sogghingnatore, sogghigno* so edini primeri zapisa glasu /gg/ s pisno ustreznico GGH v položaju pred /i/.

²⁰¹ Slovar Zanichelli navaja 29 gesel s pisno ustreznico GGH v položaju pred plosoglasnikom /j/, pri čemer je 6 besed navedenih kot izumrle različice besed sodobne italijanščine (npr. †*negghienza* za *negligenza*). Ostale besede so večinoma izpeljenke s predponama a- in r(i)- (*agghiacciare, agghiaiare, ragghiacciare, riagghiacciare, rimugghiare*). Poleg navedenih še *mugghiare, rugghiare, streghia*.

²⁰² Poitalijanjena je izgovorjava nekaterih prevzetih besed, npr. besedna zveza *social forum*, prevzeta iz angleščine, se izgovarja [ˈsotʃal ˌforʊm] (*Firenze: corteo contro la guerra organizzato dal Social Forum*, napovednik prispevka, proti *Forum sociale di Genova*, v prispevku posnet napis; oboje Tg 1, 9.11.2002). Natančnost pri izgovorjavi prevzetih besed pogojuje več dejavnikov, npr. stopnja znanja izvornega jezika (v tem primeru angleščine), razlike med fonetičnim in fonološkim jezikovnim substratom izvornega in ciljnega jezika ter kanal prevzemanja, pisni ali ustni (Zorman, 2000).

/ dʒ/	GI	Pred samoglasniki /a/, /o/, /ɔ/ in /u/: <i>giallo, giorno, gioco, giusto</i> . Pred samoglasnikoma /e/ in /ɛ/ se kot nadaljevanje etimološkega zapisa ohranja v določenih besedah. Seznam besed in njihova podrobnejša obravnava je v Prilogi 1.
-------	----	---

Glas /ddʒ/

/ ddʒ/	GG	Pred samoglasniki /i/, /e/ in /ɛ/: <i>assaggio</i> ²⁰³ , <i>aggeggio, soggetto</i> .
--------	----	---

/ ddʒ/	GGI	Pred samoglasniki /a/, /o/, /ɔ/ in /u/: <i>assaggiare, soggiorno</i> , ²⁰⁴ <i>chioggiotto, aggiungere</i> . Obravnava zapisa GGI pred samoglasnikoma /e/ in /ɛ/ kot nadaljevanje etimološkega zapisa je podrobneje predstavljena v Prilogi 1.
--------	-----	---

Glas /ʃ/ in /ʃʃ/

Glas /ʃ/ je v začetni poziciji vedno nepodvojen: *sciare* /ʃi'are/, *sciame* /'ʃame/, medtem ko se v položaju med dvema samoglasnikoma izgovorjava glasu /ʃ/ naravno podaljša: *mascella* /maʃ'ʃɛlla/, *lasciare* /laʃ'ʃare/. Oba glasova, nepodvojeni in podvojeni, imata pisni ustreznici SC in SCI, pri čemer je raba ene in druge pisne ustreznice za oba glasova na enak način pogojena z glasovnim okoljem glasu /ʃ/ oziroma /ʃʃ/, zato ju obravnavamo na enem mestu.

/ʃ/, /ʃʃ/	SC	Pred samoglasniki /i/, /e/ in /ɛ/: <i>scivolo, uscire, scelta, discesa, scena, ruscello</i> .
-----------	----	---

/ʃ/, /ʃʃ/	SCI	Pred samoglasniki /a/, /o/, /ɔ/ in /u/: <i>scialle</i> ['ʃalle], <i>striscia</i> ['striʃʃa], <i>scioccare</i> [ʃok'kare], <i>guscio</i> ['guʃʃo], <i>sciopero</i> ['ʃɔpero], <i>lasciò</i> [laʃ'ʃɔ], <i>sciupare</i> [ʃu'pare], <i>asciugare</i> [aʃ'ʃugare]. Etimološki zapis glasov /ʃ/ in /ʃʃ/ s pisno ustreznico SCI v položaju pred samoglasnikoma /e/ in /ɛ/ je podrobneje obravnavan v Prilogi 1.
-----------	-----	---

²⁰³ Zapis glasu /ddʒ/ s pisno ustreznico GG v položaju pred /i/ je stabilen v priponi *-aggine*.

²⁰⁴ GGI kot pisna ustreznica glasu /ddʒ/ v položaju pred /a/ in /o/ je stabilna v priponah *-eggiare* oziroma *-eggio, -aggio*.

Glas /ʎ/ in /ʎʎ/

Glas /ʎ/ je nepodvojen, ko se nahaja na vzglasju besede. Ko se nahaja v položaju med dvema samoglasnikoma, je glas /ʎʎ/ naravno podaljšan, npr. *tagliare* se izgovarja /taʎʎare/.

Oba glasova se zapisujeta z dvema pisnima ustreznicama GL in GLI, odvisno od glasovnega okolja glasu /ʎ/ oziroma /ʎʎ/, zato ju obravnavamo na enem mestu.

/ʎ/, /ʎʎ/	GL	Pred glasom /i/: <ul style="list-style-type: none">- pri členu <i>gli</i> in predlogih očlenjenih s členom <i>gli</i>: <i>agli, degli, sugli, negli</i>;- pri os. zaim. <i>egli</i>;- pri množinskih oblikah samostalnikov, ki imajo v ednini končnico <i>-glio, -glie</i>: <i>tagli, fermagli, conigli, figli, mogli</i>;- pri glagolskih oblikah glagolov s končnico <i>-gliare</i>: <i>tagli</i> (2.os.Pr in Pr', 1. in 3. os ed. Pr'), <i>taglino</i> (3.os.mn.Pr' in IMPERATIVO).
-----------	----	---

/ʎ/, /ʎʎ/	GLI	Pred glasom /a/, /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/ in /u/: <i>glielo, glieli; famiglia, biglietto, tagliente, giglio, tagliò, pagliuzza</i> .
-----------	-----	--

Glas /ʎ/ oziroma /ʎʎ/ ima podobno fonetično vrednost kot glasovna zveza /lj/ oziroma /llj/. V besedi *glielo* ['ʎɛlo] se glas /ʎ/ izgovarja podobno kot soglasniški sklop /lj/ v besedi *lieve* ['ljɛve]. Tudi pri podvojenem glasu je razlika med glasovoma /ʎʎ/ in /llj/ nezaznavna, npr. razlika med glasom /ʎʎ/ v besedi *taglio* ['taʎʎo] (slo. *rez*) in soglasniškim sklopom /llj/ v besedi *tallio* ['talljo] (slo. *tali*j). Podobna slušna zaznava glasu /ʎ/ in glasovne zveze /lj/ oziroma /ʎʎ/ in /llj/ pogojuje pogosto napačno prirejanje v pisno obliko, tako pri rojenih govornicah kot pri tujcih.

Soglasniški sklop /lj/ s pisno ustreznico LI se pojavlja:

- na vzglasju besede (*liana, lievito, lieto*), razen zaimka *gli* in zloženek s tem zaimkom (*glielo, gliene* ipd.);

- v besedah, ki ohranjajo izvoren zapis iz latinščine (*milione*>MĪLIA, *ammaliare*>A+MALIA, *ammobiliare*>A+MOBILIA, *ampliare*>AMPLIĀRE, *coliambo*>COLIĀMBUS).

Grafem LLI kot pisna ustreznica soglasniškega sklopa /llj/ se pogosto pojavlja v treh primerih:

1. v izpeljankah iz priimkov s pripono *-iano*, ko se priimek končuje s podvojenim /ll/ in soglasnikom, npr. *botticelliano* iz Botticelli, *macchiavelliano* iz Macchiavelli, *catulliano* iz Catullo, *luculliano* iz Lucio Licinio Lucullo, *martelliano* iz Martello ipd.;
2. v izpeljankah s pripono *-iere*, *-iera* iz samostalnikov s podvojenim /ll/ in samoglasnikom na izglasju, npr. *ampolliera* (>ampolla), *barelliere* (> barella), *battelliere* (> battello), *bordelliere* (> bordello), *cammelliere* (> cammello), *camomilliera* (> camomilla), *cappelliera* (> cappello), *coralliere* (> corallo), *gioielliere* (> gioiello), *novelliere* (> novella), *spalliera*, *spalliere* (> spalla) ipd.;
3. v besedah z dvoglasnikom *-io-*, ko je I nenaglašen: *berillio*, *idillio*, *tallio*, *bullionismo*, *ribellione* ipd. proti izpeljankam s pripono *-io* *favellio*, *saltellio*, *scintillio* ipd., v katerih je izgovorjava in zaznavan glasu /i/ nedvoumna, posledično tudi pri zapisu ne povzroča težav.

Seznam besed s pisno ustreznico LLI je v Prilogi 1.

Polsoglasnik /j/

/j/	I	V besedah latinskega substrata in prevzetih besedah, v katerih se polsoglasnik /j/ ne zapisuje Y: <i>iato</i> , <i>iugoslavo</i> .
/j/	J	Kot nadaljevanje etimološkega zapisa ²⁰⁵ v toponimih, vendar le na vzglasju besede (<i>Jonio</i> , <i>Jugoslavia</i> , <i>Jacurso</i> , <i>Jelsi</i> , <i>Jenne</i> , <i>Jerzu</i> , <i>Jesi</i> , <i>Jesolo</i> , <i>Joppolo</i>), v imenih, prav tako le na vzglasju (<i>Jacopo</i> , <i>Jolanda</i> , <i>Jole</i> , <i>Jone</i>). V priimkih se lahko pojavi tako na vzglasju kot v sredini besede (<i>Jacobini</i> , <i>Jannaco</i> , <i>Jorio</i> , <i>Jovine</i> , <i>Lojacono</i> , <i>Ojetti</i> , <i>Scajola</i> , <i>Bajlo</i> , <i>Majno</i> , <i>Rajna</i>).
/j/	Y	V prevzetih besedah in izposojenkah. Seznam besed, v katerih se polsoglasnik /y/ zapisuje s pisno ustreznico Y, je v Prilogi 1.

²⁰⁵ Grafem J se je v pisavi pojavljal vse do začetka 20. stoletja, pri čemer pa njegova raba ni bila stabilna. Pojavljal se je v vzglasju besed (*jeri* ali *teri*) in v medsamoglasniškem položaju (*notajo* ali *notaio*).

7.3.1.4 Preglednica glasov in njihovih pisnih ustreznic v italijanščini

/i/ vino	/e/ velo	/ɛ/ sette	/a/ rana	/o/ toro
/o/ come	/u/ gufo	/p/ palla	/pp/ coppa	/b/ tromba
/bb/ febbraio	/m/ ramo	/mm/ lemma	/t/ topo	/tt/ fatto
/d/ dado	/dd/ freddo	/n/ nono	/nn/ nonno	/ɲ/ gnomo
/ɲɲ/ ragno	/ts/ calza	/tts/ pizza	/dz/ zanzara	/ddz/ razzo
/f/ gufo	/ff/ baffo	/v/ nave	/vv/ davvero	/s/ sole
/ss/ rosso	/z/ rosa	/r/ caro	/rr/ carro	/l/ pala
/ll/ palla	/w/ buono	/k/ casa chiave aquilone	/kk/ pacco cucchiaino acqua soquadro	/g/ gatto ghetto
/gg/ aggressione ringhiare	/tʃ/ celeste ciondolo	/ttʃ/ vaccino faccia	/dʒ/ gelato giallo	/ddʒ/ assaggio assaggiare
/ʃ/ sciare scialle	/ʃʃ/ pesce ascia	/ʒ/ gli glielo	/ʒʒ/ mogli maglia	/j/ iato Jesolo yogurt

Tabela 7: Preglednica glasov in njihovih pisnih ustreznic v italijanščini.

7.3.1.5 Črke in črkovni sklopi za ponazarjanje enega glasu

Kot rečeno, je v italijanščini ujemanje med črkami oziroma črkovnimi sklopi in glasovi razmeroma visoko. Kar , 33 grafemov od skupno 49-ih ponazarja en sam glas. Ti so A, B, BB, CH, CCH, CI, CCI, CQ, D, DD, F, FF, GH, GGH, GI, GGI, L, LL, M, MM, N, NN, P, PP, Q, QQ, R, RR, SS, T, TT, V, VV).

Ostale črke in črkovni sklopi so:

- večstranski (it. polivalenti), z njimi ponazarjamo več glasov (samoglasniki E, O, I in U, soglasniki C, G, S in Z, digrami CC, GG, GL, GN, SC in ZZ ter trigrama GLI in SCI);
- diakritični, nimajo fonološke vrednosti, kot sestavni del sestavljenih pisnih ustreznic glasov služijo za ponazarjanje glasov, ki jih ne moremo ponazoriti z enostavno pisno ustreznico (I, H, črke v digramih in trigramih);
- funkcionalno odvečni, imajo enako fonološko vrednost kot druge črke (v italijanščini je funkcionalno odvečna črka Q v vlogi prvega elementa v ustničnoustnični mehkonebni zvezi [kw]: *quota* ['kwɔta], ki bi jo lahko nadomestila v vseh besedah črka C: *cuore* ['kwɔre]; različen zapis izvira iz latinščine: QUŌTUS proti CŌR, CŌRDIS).

7.3.1.6 Črke in črkovni sklopi za ponazarjanje več glasov

V italijanščini se 16 črk oziroma črkovnih sklopov uporablja za ponazarjanje več glasov. Tam, kjer izgovorjavo posamezne črke ali črkovnega sklopa določa njeno neposredno okolje, kar velja tako za podvojene kot za nepodvojene glasove, t.j. C in CC, G in GG ter Z in ZZ, je predstavljena le nepodvojena pisna ustreznica.

Črka E

Razlikovanje med ozkim /e/ in širokim /ɛ/ je pogojeno z zgodovinskim razvojem italijanščine. V pisavi je redko zaznavno, npr.:

- *e* (vezna beseda)/*è* (oblika glagola *essere*);
- pri oksitononih: *caffè, perché*;
- zaznavno je tudi v parih besed s fonološko vrednostjo srednjih samoglasnikov /e/ in /ɛ/, in sicer da bi se izognili dvoumnosti: *pèsca* (slo. *ribolov*)/*pèsca* (slo. *breskev*), vendar je neobvezno in izjemno redko.

Ker je izgovorjava ozkega /e/ in širokega /ɛ/ v italijanskih narečjih izjemno nestabilna, slovnice ponujajo sezname končnic in koncev, v katerih je pojav ozkega /e/ ali širokega /ɛ/ stabilen:

E	/e/	<p>a) v glagolskih končnicah: <i>-ere</i> nedoločnika 2. spregatve, <i>-ete</i> sedanjika (it. presente indicativo – Pr), <i>-emo, -ete</i> prihodnjika (it. futuro), oblike preteklika passato remoto (PR), <i>-evo, -evi, -eva, -evano</i> preteklika imperfetto indicativo (IM), oblike preteklika congiuntivo imperfetto (IM'), <i>-esti, -emmo, -este</i> sedanjega pogojnika (it. condizionale semplice - C);</p> <p>b) v prislovih na <i>-mente</i> in samostalnkih na <i>-mento</i>;</p> <p>c) v izpeljankah s pripono <i>-ese</i> in na splošno v besedah, ki se končujejo na <i>-ese</i>;</p> <p>d) v izpeljankah s priponami: <i>-esimo</i> za izpeljavo samostalnikov iz pridevnika, <i>-essa</i> za izpeljavo oblik ženskega spola samostalnika, <i>-etto</i> za izpeljavo pomanjševalnic in <i>-ezza</i> za izpeljavo samostalnikov iz pridevnika.</p>
---	-----	--

E	/ɛ/	<p>a) v glagolskih končnicah: <i>-endo</i> preteklega glagolnika (it. gerundio passato), <i>-ente</i> sedanjega deležnika (it. participio presente), <i>-ei, -ebbe, -ebbero</i> sedanjega pogojnika (C) in <i>-ettero</i> preteklika PR;</p> <p>b) v dvoglasniku /jɛ/, razen v izpeljankah, v katerih polsoglasnik del korena, samoglasnik /e/ pa del pripone (npr. <i>-etto, -etta</i>);</p> <p>c) v izpeljankah s priponami: <i>-ello, -ella</i> za izpeljavo pomanjševalnic, ²¹⁶ <i>-enne, -ennio, -esimo</i> za izpeljavo iz osnovnih števnikov, <i>-enza</i> za izpeljavo samostalnikov iz pridevnika ter na splošno v besedah, ki se končujejo na <i>-enza</i> (<i>senza, pazienza, Piacenza</i>) in <i>-estre</i> za izpeljavo pridevnikov iz samostalnika.</p>
---	-----	---

²¹⁶ Tudi v toponimih (Civitella, Fontanella, Giardinello, Orbetello, Rotondella, Tavernella, Torricella ipd.), osebnih imenih (Antonello, Donatello, Fiorella, Marinella, Barbarella ipd.) in priimkih (Fiorello, Panariello, Montella, Monicelli, Torricelli, Zingarelli ipd.).

Črka O

Razlikovanje med ozkim /o/ in širokim /ɔ/ ima podoben razvoj in ga spremlja podoben pojav v sodobni italijanščini, kot je bilo razloženo za razlikovanje med ozkim /e/ in širokim /ɛ/. V nadaljevanju tako podajamo kratke sezname končnic in koncev, v katerih je pojav ozkega /o/ ali širokega /ɔ/ stabilen:

O	/o/	a) v <i>izpeljankah s priponami</i> : - <i>oio</i> za izpeljavo samostalnikov in pridevnikov iz glagola, - <i>one</i> za izpeljavo povečevalnic, - <i>zione</i> , - <i>sione</i> za izpeljavo samostalnikov iz glagola, v samostalniškem koncu - <i>ore</i> in pridevniškem koncu - <i>oso</i> .
---	-----	--

O	/ɔ/	a) v <i>oksitononih</i> ; b) v <i>dvoglasniku</i> in <i>triglasniku</i> ; c) v <i>proparoksitonih</i> , sestavljenih iz <i>strokovnih besed</i> , pri čemer je vsaj ena beseda <i>grškega izvora</i> (npr., <i>cardiologo</i>); d) v <i>besedah s konci</i> : - <i>olo</i> , - <i>uolo</i> ; e) v <i>izpeljankah s pripono</i> - <i>otto</i> .
---	-----	---

Črka I

I	/i/	Najpogostejša izgovorjava črke I je samoglasnik /i/: <i>vino</i> ['vino].
---	-----	---

I	/i/	V hiatu se črka I izgovarja kot polsamoglasnik. Ker fonologija polsamoglasnik obravnava kot samostojni homorganični glas, se v fonetični pisavi zapisuje enako kot samoglasnik /i/: <i>Maria</i> [ma'ria].
---	-----	--

I	/j/	Črka I se izgovarja kot polysoglasnik /j/ v dvoglasniku in triglasniku: <i>fiore</i> ['fjore], <i>miei</i> ['mjɛj].
---	-----	---

Črka U

U	/u/	Najpogostejša izgovorjava črke U je samoglasnik /u/: <i>gufo</i> ['gufo].
---	-----	---

U	/u/	Podobno kot črka I se tudi črka U v hiatu izgovarja kot polsamoglasnik. Ker fonologija polsamoglasnik obravnava kot samostojni homorganični glas, se v fonetični pisavi zapisuje enako kot samoglasnik /u/: <i>baule</i> [ba'ule].
---	-----	--

U	/w/	Črka U se izgovarja kot polysoglasnik /w/ v dvoglasniku in triglasniku: <i>buono</i> ['bwɔno], <i>aiuola</i> ['ajwɔla].
---	-----	---

Črka C

C	/k/	V položaju pred /a/, /o/, /ɔ/, /u/, soglasniki in polysoglasnikom /w/: <i>casa</i> ['kaza], <i>come</i> ['kome], <i>cosa</i> ['koza], <i>lacuna</i> [la'kuna], <i>Clara</i> ['klara], <i>credere</i> ['kredere], <i>cuore</i> ['kwɔre].
---	-----	---

C	/tʃ/	V položaju pred /i/, /e/, in /ɛ/: <i>cinema</i> ['tʃinema], <i>cera</i> ['tʃera], <i>cento</i> ['tʃɛnto].
---	------	---

Črka G

G	/g/	V položaju pred /a/, /o/, /ɔ/, /u/, soglasniki in polysoglasnikom /w/: <i>gallo</i> ['gallo], <i>gomma</i> ['gomma], <i>gota</i> ['gɔta], <i>gusto</i> ['gusto], <i>glicine</i> [gli'tʃine], <i>grande</i> ['grande], <i>guaio</i> ['gwajo].
---	-----	--

G	/dʒ/	V položaju pred /i/, /e/, in /ɛ/: <i>giro</i> ['dʒiro], <i>agevole</i> [a'dʒevole], <i>gemma</i> ['dʒɛmma].
---	------	---

Črka S

S	/s/	Nezveneča izgovorjava črke S: <ul style="list-style-type: none"> - na vzglasju v položaju pred samoglasnikom: <i>sabbia</i> ['sabbja], <i>senza</i> ['sentsa], <i>sicuro</i> ['sikuro], <i>sole</i> ['sole]; - na vzglasju ali sredini besede v položaju pred nezvenečim soglasnikom: <i>sfinga</i> ['sfinga], <i>asfalto</i> [a'sfalto], <i>scala</i> ['skala], <i>mescolare</i> [mesko'lare], <i>spavento</i> [spa'vento], <i>aspro</i> ['aspro], <i>stile</i> ['stile] <i>ostile</i> [o'stile]; - v sredini besede v položaju za soglasnikom: <i>falso</i> ['falso], <i>pensare</i> [pen'sare], <i>borsa</i> ['borsa], <i>rosso</i> ['rosso].
---	-----	---

S	/z/	Zveneča izgovorjava črke S: ²⁰⁷ <ul style="list-style-type: none"> - na vzglasju ali sredini besede v položaju pred zvnečim soglasnikom: <i>bišbetico</i> [biz'βetiko], <i>šdegno</i> ['zdeɲno], <i>šgarbo</i> ['zgarbo], <i>šleale</i> [zle'ale] <i>ašma</i> ['azma], <i>šnello</i> ['znello], <i>šradicare</i> [zradi'kare], <i>šveglia</i> ['zveʎʎa]; - pogosto v medsamoglasniškem položaju, izjeme so zloženke, besede <i>casa</i>, <i>cosa</i>, <i>così</i> in pripone <i>-ese</i>, <i>-eso</i>, <i>-oso</i>.²⁰⁸
---	-----	--

Črka Z

Z	/ts/	Nezveneča izgovorjava črke Z: <ul style="list-style-type: none"> - v položaju pred samoglasniškim sklopom -IA-, -IE-, -IO: <i>delizia</i> [de'litʃja], <i>grazie</i> ['grattsje], <i>stazione</i> [sta'ttʃjone];²⁰⁹ - v položaju za glasom /l/: <i>calza</i> ['calʦa]; - v priponah <i>-anza</i>, <i>-enza</i>, <i>-ezza</i>, <i>-ozza</i>, <i>-ozzo</i>, <i>-uzza</i>, <i>-uzzo</i>.
---	------	---

Serianni (1997) pojasnjuje, da nezveneča izgovorjava črke Z nadaljuje izgovorjavo latinskih soglasniških sklopov *-tj-* (it. *prezzo* < lat. PRĒTIUM) in *-cj-* (it. *calza* < pozn. lat. CĀLCJAM) ter izgovorjavo latinskih besed s črko S na vzglasju (it. *zolfo* < lat. SŪLPHUR). V praksi pa v začetnem položaju vse bolj prevladuje zvneča izgovorjava črke Z nad nezvenečo.

Z	/dz/	Zveneča izgovorjava črke Z: ²¹⁰ <ul style="list-style-type: none"> - ko je nepodvojena in se nahaja v položaju med dvema samoglasnikoma: <i>azoto</i> [ad'dzoto];²¹¹ - v priponah <i>-izzare</i>, <i>izzazione</i>.
---	------	---

Serianni (1997) piše, da zvneča izgovorjava črke Z nadaljuje izgovorjavo latinskega soglasniškega sklopa *-dj-* (it. *mezzo* < MĒDIUM), grški Z (it. *zona* < gr. zōnē) in arabski Z (it. *zerbino* < arab. zirbîy).

²⁰⁷ V slovarjih je zvneča izgovorjava črke S označena z diakritičnim znamenjem pod črko S: *roza* ['rɔza].

²⁰⁸ Izgovorjava črke S v medsamoglasniškem položaju se med regijami zelo razlikuje. V vsakdanji rabi vse bolj prevladuje zvneča izgovorjava zgoraj navedenih izjem, predvsem pod vplivom severnoitalijanskih narečij, kot navaja Lepschy 1978 (v Serianni, 1997), pa tudi zaradi ekonomičnosti v jeziku, ki teži k čim manjšemu številu izjem. Avtor tako predlaga, naj govorniki sprejmejo izključno zvnečo izgovorjavo črke S v medsamoglasniškem položaju, ki po njegovem mnenju danes prevladuje na vsem nacionalnem ozemlju, ali pa sprejmejo izključno nezvenečo izgovorjavo.

²⁰⁹ Izjeme so beseda *azienda* [a'ddzjenda] in izpeljanke iz besed z glasom /dz/ v korenu (npr. *ronzio* [rond'dzio]) (Serianni, 1997).

²¹⁰ V slovarjih je zvneča izgovorjava črke Z označena z diakritičnim znamenjem pod črko Z: *azoto*.

²¹¹ Izjeme so besede *nazismo* [nat'tsismo] in izpeljanke iz besede *nazismo* ter zgodovinsko ime *Albizo* [al'bittso] (Serianni, 1997).

Digram GL

GL	/ʎ/	Na vzglasju pred glasom /i/ v zaimku <i>gli</i> in zaimkih, sestavljenimi z zaimkom <i>gli</i> : <i>glielo</i> , <i>glieta</i> , <i>glieli</i> , <i>gliete</i> , <i>gliene</i> . Na vzglasju se pojavi v antičnem napoletanizmu <i>gliommero</i> ['ʎommero], vrsta književnega besedila.
GL	/ʎʎ/	V položaju pred glasom /i/ in za samoglasnikom: <ul style="list-style-type: none">- množinske oblike <i>mogli</i>, <i>figli</i>, <i>fermagli</i> ipd.;- pri oblikah glagolov s končnico <i>-gliare</i>: <i>tagli</i>, <i>taglino</i>;- v drugih besedah.
GL	[gl]	V nekaterih primerih je soglasniški sklop GL uporablja za ponazarjanje grlenega glasu in likvide [gl] in torej ni digram: <ul style="list-style-type: none">- na vzglasju v položaju pred glasom /i/: <i>glicerina</i>, <i>glicine</i>, <i>glittica</i>, <i>glissare</i> ipd.; izjeme so, kot rečeno, zaimek <i>gli</i> in zaimki, sestavljenih z zaimkom <i>gli</i> ter beseda <i>gliommero</i>;- na vzglasju pred ostalimi samoglasniki: <i>glaciale</i>, <i>gleba</i>, <i>globo</i>, <i>gluteo</i>;- v sredini besede v položaju za soglasnikom /n/: <i>giungla</i>, <i>inglese</i>, <i>anglicano</i>, <i>anglofilo</i>;- v besedi <i>geroglifico</i> in redkeje rabljenih <i>anaglifo</i> in <i>triglifo</i>;- v besedah <i>negligente</i> in <i>negligenza</i>;- v tujki <i>iglu</i>;- v oblikah glagola <i>siglare</i>;- v zloženki <i>nevrogia</i>.

Trigram GLI

GLI	/ʎ/	Na vzglasju besede pred glasom /ɛ/: (v sestavljenih zaimkih, v katerih je prvi element zaimek <i>gli</i> : <i>glielo</i> , <i>glieli</i>).
GLI	/ʎʎ/	V položaju med dvema samoglasnikoma, ko je drugi samoglasnik <i>a</i> , <i>e</i> , <i>o</i> , ali <i>u</i> : <i>tovaglia</i> , <i>accogliere</i> , <i>maglione</i> , <i>bagagliume</i> .
GLI	[gli]	V vseh ostalih primerih se soglasniška zveza GLI uporablja za ponazarjanje grlenega glasu, likvide in samoglasnika /i/ [gli] in torej ni trigram: <i>glicerina</i> , <i>anglicano</i> .

Digram GN

GN	/ɲ/	Na vzglasju besede: <i>gnomo</i> ['ɲomo].
GN	/ɲɲ/	V položaju med dvema samoglasnikoma: <i>ragno</i> ['raɲno].

Digram SC in trigram SCI

SC	/ʃ/	Na vzglasju besede: <i>sciare</i> ['ʃiare], <i>sciame</i> ['ʃame].
----	-----	--

SC	/ʃʃ/	V položaju med dvema samoglasnikoma: <i>miscela</i> [miʃ'ʃɛla], <i>lasciare</i> [laʃ'ʃare].
----	------	---

7.3.1.7 Preglednica povezav med črkami oziroma črkovnimi sklopi in glasovi v italijanščini

A - /a/ rana	B - /b/ tromba	BB - /bb/ febbraio	CH - /k/ chiave	CCH - /kk/ cucchiario
CI - /tʃ/ ciondolo	CCI - /ttʃ/ faccia	CQ - /kk/ acqua	D - /d/ dado	DD - /dd/ freddo
F - /f/ gufo	FF - /ff/ baffo	GH - /g/ ghetto	GGH - /gg/ ringghiare	GI - /dʒ/ giallo
GGI - /ddʒ/ assaggiare	L - /l/ pala	LL - /ll/ palla	M - /m/ ramo	MM - /mm/ lemma
N - /n/ nono	NN - /nn/ nonno	P - /p/ palla	PP - /pp/ coppa	Q - /k/ aquilone
QQ - /kk/ soquadro	R - /r/ caro	RR - /rr/ carro	SS - /ss/ rosso	T - /t/ topo
TT - /tt/ fatto	V - /v/ nave	VV - /vv/ davvero		E /e/ velo /ɛ/ sette
O /o/ toro /o/ come	I /i/ vino /j/ iato	U /u/ gufo /w/ buono	C /k/ casa /tʃ/ celeste	CC /kk/ pacco /ttʃ/ vaccino
G /g/ gatto /dʒ/ gelato	GG /gg/ aggredire /ddʒ/ maggio	S /s/ sole /z/ rosa	Z /ts/ calza /dz/ zanzara	ZZ /tts/ pizza /ddz/ razzo
GN /ɲ/ gnomo /ɲɲ/ ragno	GL /ʎ/ gli /ʎʎ/ mogli	GLI /ʎ/ glielo /ʎʎ/ maglia	SC /ʃ/ sciare /ʃʃ/ pesce	SCI /ʃ/ scialle /ʃʃ/ ascia

Tabela 8: Preglednica povezav med črkami in glasovi v italijanščini.

7.4 Primerjava asociativnih zvez glas-pisna ustreznica v slovenščini in italijanščini

Asociativne zveze glas-pisna ustreznica, ki se v italijanskem jeziku razlikujejo od asociativnih zvez glas-pisna ustreznica v slovenščini, so povzete v spodnji preglednici:

Zapis podaljšanih soglasniških glasov s podvojenimi soglasniki (it. doppie): npr. /palla/ <i>palla</i>	
z	kot pisna ustreznica glasu /dz/: /'meddzo/ <i>mezzo</i>
s	kot pisna ustreznica glasu /z/: /'nazo/ <i>naso</i>
c, ch, cq in q	kot pisne ustreznice glasu /k/: /'kane/ <i>cane</i> , /'kjave/ <i>chiave</i> , /akwi'lonə/ <i>aquilone</i> , /'akwa/ <i>acqua</i>
cc, cch in qq	kot pisne ustreznice podaljšanega glasu /kk/: /'mukka/ <i>mucca</i> , /'makkina/ <i>macchina</i> , /so'kkwadro/ <i>soqqadro</i>
c in ci	kot pisni ustreznici glasu /tʃ/: /'tʃena/ <i>cena</i> , /a'rantʃa/ <i>arancia</i>
cc in cci	kot pisni ustreznici podaljšanega glasu /ttʃ/: /u'ttʃɛllo/ <i>uccello</i> , /'brattʃo/ <i>braccio</i>
gh	kot pisna ustreznica glasu /g/: /marge'rita/ <i>margherita</i>
gg in ggh	kot pisni ustreznici podaljšanega glasu /g/: /aggan'tʃare/ <i>agganciare</i> , /aggja'tʃante/ <i>agghiacciante</i>
g in gi	kot pisni ustreznici glasu /dʒ/: /dʒe'lato/ <i>gelato</i> , /'dʒusto/ <i>giusto</i>
gg in ggi	kot pisni ustreznici podvojenega glasu /ddʒ/: /'leddʒe/ <i>legge</i> , /'spjaddʒa/ <i>spiaggia</i>
gn	kot pisna ustreznica glasu /ɲ/: /'ɲom o/ <i>gnomo</i>
gl in gli	kot pisni ustreznici glasu /ʎ/: /'ʎi/ <i>gli</i> , /'aʎʎo/ <i>aglio</i>
sc in sci	kot pisni ustreznici glasu /ʃ/: /ʃi'are/ <i>sciare</i> , /'aʃʃa/ <i>ascia</i>

Tabela 9: Preglednica asociativnih zvez glas-pisna ustreznica, ki so v italijanščini različne v primerjavi s slovenščino.

7.5 Povzetek kontrastivne analize glasovnega sestava in pisnih ustreznice slovenskega in italijanskega jezika ter smernice za začetno opismenjevanje v italijanščini kot drugemu jeziku

Priprava programov začetnega opismenjevanja v drugem oziroma tujem jeziku bi morala temeljiti ne le na spoznanjih o otrokovem bralnem razvoju v prvem jeziku, temveč tudi na izsledkih primerjav glasovnega sestava in pisnih ustreznice prvega in drugega oziroma tujega jezika, torej na spoznanjih o možnostih pozitivnega in negativnega transfera iz prvega na drugi oziroma tuji jezik.

Tako bi moral program začetnega opismenjevanja v italijanščini kot drugem oziroma tujem jeziku, ki poteka zaporedno po opismenjevanju v slovenščini, upošteva izsledke kontrastivne analize glasovnega sistema in pisave italijanskega in slovenskega pisnega jezika, vsebovati naslednje sestavine:

- ✚ razvijanje slušne zaznave in izgovorjave podvojenih glasov in zvenečega zobnovenčnega zlitnika /dz/;
- ✚ razvijanje zlogovnega zavedanja, predvsem zaradi jasne slušne zaznave glasu /m/ v soglasniških sklopih –mb- in –mp-;
- ✚ razvijanje fonemskega zavedanja v dveh fazah, in sicer v predbralnem in predpisalnem obdobju, v katerem otroci glasove povezujejo s praznimi kartončki ali katerimi koli predmeti; v tem obdobju je razvijanje slušne in vidne zaznave nepodaljšanih in podaljšanih glasov osnovano na uporabi krajših in daljših kartončkov oziroma izbranih predmetov (npr. kock);
- ✚ v drugi fazi razvijanja fonemskega zavedanja prazne kartončke nadomestijo kartončki s črkami oziroma črkovnimi sklopi kot pisnimi ustreznice glasov; dolžina kartončka ali praznega polja v besedi učence usmerja v zapis podvojenega ali nepodvojenega soglasnika;
- ✚ vzpostavljanje asociativnih zvez glas-pisna ustreznica, kjer glasove ponazarjamo z več pisnimi ustreznice;
- ✚ učenje zapisovanja črke Q s pomočjo že usvojenih prvin, ki sestavljajo črke v slovenščini.

Kljub temu, da imata slovenščina in italijanščina relativno podobna fonološka sistema in pisavi ter da je za obe pisavi značilna izjemno visoka stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici, pa se je v praksi pokazala potreba po sistematičnejšem razvijanju osnovne pismenosti v italijanščini kot drugem oziroma tujem jeziku.

Na podlagi teoretičnih spoznanj o razvoju osnovne pismenosti v prvem, drugem in tujem jeziku ter kontrastivni analizi med jezikoma je bil oblikovan program začetnega opismenjevanja v italijanščini kot drugem oziroma tujem jeziku. Učinke pilotnega uvajanja programa smo spremljali v okviru ciljnih raziskovalnih projektov *Opismenjevanje kot prilagajanje* (ZRS RS Koper, 2000-2001, nosilka dr. Lucija Čok) in *Večjezična pismenost: opismenjevanje, (ustvarjalno) branje in pisanje v tujem oziroma drugem jeziku* (UL FF, 2002-2004, nosilec dr. Janez Skela). Rezultati empiričnega opazovanja so predstavljeni v nadaljevanju doktorske disertacije.

Empirični del

1 PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE TER RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Pismenost je kulturna vrednota posameznika in družbe ter sodi med poglavitne dejavnike kvalitetnega in ustvarjalnega življenja v sodobni družbi. Jezik je sredstvo ustnega in pisnega sporazumevanja v raznovrstnih vsakdanjih situacijah, ki človeku omogočajo družbeni stik. Opismenjevanje je zato nenadomestljiva sestavina učenja materinščine, drugih in tujih jezikov.

Spoznanja sodobnih raziskav na področju začetnega opismenjevanja so pogojevala številne spremembe na tem področju tudi v praksi. V Sloveniji so bila ob prenovi šolskega sistema v devetdesetih letih prejšnjega stoletja podlaga za oblikovanje novega kurikulumuma za slovenščino kot materinščino. Kot aplikacija znanstvenih spoznanj opredeljujejo, katera znanja, izkušnje, spretnosti in miselne operacije pogojujejo lažje in učinkovitejše učenje branja in pisanja.

Prenova šolskega sistema v Sloveniji je med drugim upoštevala tudi dejstvo, da je v sodobni družbi izrednega pomena poznavanje komunikacijskih sistemov in veččine njihove uporabe, zmožnost razumevanja in izražanja v materinščini, drugih in tujih jezikih (Bela knjiga, 1995). Pri tem ima začetno opismenjevanje pomemben vpliv na uspešnost učenja nasploh, jezikov pa še posebej.

Pri začetnem opismenjevanju je v praksi uporaba pristopa, tehnik in postopkov opismenjevanja pogosto vezana na vsebine iz učbenika, ki je kot temeljni učni vir obenem tudi didaktični in jezikovni okvir, na podlagi katerega učitelj načrtuje, pripravi in izpelje pouk. Pomembna pomanjkljivost učbenikov drugega/tujega jezika pa je ta, da niso oblikovani glede na specifične potrebe posamezne ciljne skupine učencev, temveč so iz ekonomskih razlogov zasnovani tako, da so dostopni in sprejemljivi za širok spekter uporabnikov. Drugi problem, ki se pojavlja v praksi, je usklajenost pristopa pri opismenjevanju v materinščini ter drugim(ih) in tujem(ih) jeziku(ih). Problem začetnega opismenjevanja v drugem/tujem jeziku je torej tako vsebinski kot metodični.

Na podlagi opredeljenega raziskovalnega problema smo se odločili za temo in vsebino raziskave, v kateri smo:

1. s preučevanjem sodobne psihološke in psiholingvistične teorije opredelili temeljne sposobnosti, spretnosti, znanja in veščine, ki najodločilneje vplivajo na razvoj začetne pismenosti otroka;
2. s preučevanjem temeljnih teoretičnih vprašanj s področja dvojezičnega/večjezičnega opismenjevanja opredelili, katere so specifične potrebe učencev po nadgrajevanju in dopolnjevanju začetne pismenosti v materinščini pri zaporednem opismenjevanju v drugem/tujem jeziku, in izdelali model večjezičnega opismenjevanja;
3. na podlagi kontrastivne analize glasovnega sistema slovenščine in italijanščine, pisnih ustreznih (grafemov) obeh jezikov ter asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustrezniciami identificirali glasove, grafeme in asociativne zveze glas – pisna ustreznica italijanskega jezika, ki so različni glede na slovenščino kot materinščino.

Na podlagi ugotovitev teoretičnega preučevanja smo izdelali program začetnega opismenjevanja v italijanščini kot drugem jeziku za potrebe zgodnjega učenja italijanščine na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre (eksperimentalni program).

Temeljni cilj empiričnega dela raziskave je tako bil preučiti učinkovitost modela razvijanja osnovne pismenosti v drugem/tujem jeziku, ki temelji na sistematičnem razvijanju spretnosti poslušanja, predvsem razločujočega in razčlenjujočega poslušanja, ter vzpostavljanju asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustrezniciami. V okviru temeljnega cilja raziskave smo poskušali ugotoviti učinke:

- sistematičnega razvijanja spretnosti poslušanja in izgovorjave v drugem/tujem jeziku ter stalne sočasne slušne in vidne zaznave na natančnost pri zapisovanju;
- stalne sočasne slušne in vidne zaznave glasov, ki imajo več pisnih ustreznih, na natančnost zapisovanja teh glasov v različnih glasovnih okoljih;

- stalne sočasne slušne in vidne zaznave črk ali črkovnih sklopov, ki v italijanščini ponazarjajo več glasov, na natančnost uporabe teh črk oziroma črkovnih sklopov;
- stalne sočasne slušne in vidne zaznave glasov, ki imajo v italijanščini drugačno pisno ustreznico kot v slovenščini, na zapisovanje le-teh;
- stalne sočasne slušne in vidne zaznave na (omejen) pojav napačnega prenašanja znanja iz slovenščine (negativni transfer).

Splošna hipoteza tako pravi, da je v primerjavi s tradicionalnimi logografskimi postopki opismenjevanja fonografska metoda opismenjevanja, ki vključuje sistematično razvijanje spretnosti poslušanja in glasovnega zavedanja kot metaglasovne sposobnosti²¹² ter vzpostavljanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici *hitrejša, lažja in učinkovitejša pot do osnovne pismenosti v materinščini, drugih in tujih jezikih*.

Veljavnost splošne hipoteze bomo preverili z naslednjimi *specifičnimi hipotezami*:

Hipoteze pedagoškega eksperimenta

- H1 Učenci v eksperimentalni skupini (ES) bodo ob koncu eksperimenta v povprečju dosegli boljši rezultat na testiranju glasovnega zavedanja kot učenci v kontrolni skupini (KS).
- H2 Učenci eksperimentalne skupine (ES) bodo dosegli v povprečju višje število točk pri nareku kot učenci v kontrolni skupini (KS).
- H3 Učenci eksperimentalne skupine (ES) bodo imeli v povprečju pri nareku nižje število glasovno osnovanih napak kot učenci v kontrolni skupini (KS).
- H4 Učenci eksperimentalne skupine (ES) bodo imeli v povprečju pri nareku nižje število pravopisnih napak kot učenci v kontrolni skupini (KS).
- H5 Učenci eksperimentalne skupine (ES) bodo imeli v povprečju pri nareku nižje število napak, vezanih na napačno prenašanje znanja iz slovenščine (negativni transfer), kot učenci v kontrolni skupini (KS).

²¹² Kot sopomenki termina "glasovno zavedanje" se v virih in v pričujoči disertaciji pojavljata tudi termina "sposobnost(i) glasovnega procesiranja jezika" in "metaglasovna/e sposobnost(i)".

- H6 Učenci eksperimentalne skupine (ES) bodo imeli v povprečju boljšo oceno iz sporazumevalne zmožnosti v italijanščini kot učenci v kontrolni skupini (KS).
- H7 Učenci eksperimentalne skupine (ES) bodo imeli v povprečju boljšo oceno iz slušnega razumevanja kot učenci v kontrolni skupini (KS).

Hipoteze povezanosti dosežkov v raziskavo zajetih učencev

- H8 V obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) se bo pokazala srednja pozitivna korelacija med rezultatom testiranja glasovnega zavedanja in rezultatom nareka.
- H9 V obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) se bo pokazala delna negativna korelacija med oceno slušnega razumevanja in številom glasovno osnovanih napak pri nareku.
- H10 V obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) se bo pokazala delna negativna korelacija med oceno jezikovne zmožnosti v italijanščini in številom pravopisnih napak.
- H11 V obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) se bo pokazala delna negativna korelacija med oceno jezikovne zmožnosti v italijanščini in številom napak, vezanih na napačno prenašanje znanja iz slovenščine.

Hipoteza razvoja glasovnega zavedanja v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju

- H12 Na testiranju glasovnega zavedanja pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika bodo dosegli starejši učenci v obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) v povprečju boljši rezultat kot mlajši otroci.

2 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

2.1 Model eksperimenta

V raziskavi smo v okviru empiričnega raziskovalnega pristopa uporabili pedagoški eksperiment, pri čemer raziskovalec namerno vnaša eksperimentalni dejavnik v raziskovalno situacijo. Za ta pristop smo se odločili, ker je primeren predvsem pri preučevanju učinka novosti, ki jih vnašamo v pouk. Načrtovali smo enofaktorski model eksperimenta z dvema modalitetama eksperimentalnega dejavnika z oddelki kot primerjalnimi skupinami. Za primerjalne oddelke smo vzeli obstoječe oddelke osnovnih šol, ki niso uvajale eksperimentalnega dejavnika.

Eksperiment je bil izveden v obstoječih oddelkih osnovnih šol. To pomeni, da pred eksperimentom ni bila pripravljena izenačitev oddelkov do slučajnostnih razlik (randomizacija), saj je na šolskem področju možnost za uporabo modelov z randomizacijo dokaj omejena. Ker imajo modeli eksperimentov z randomizacijo večjo notranjo veljavnost kot modeli brez randomizacije, je bil vpliv strukture primerjalnih skupin (ES in KS) na interpretacijo statističnih preizkusov kontroliran s χ^2 -preizkusom in t-preizkusom, pri čemer so bili upoštevani dejavniki, ki so bili vezani na učence in katerih vplivi na kriterijsko spremljanje pred izvedbo eksperimenta niso bili kontrolirani (spol, starost, stopnja v razvoju metaglasovnih sposobnosti procesiranja jezika, ocena iz italijanščine).

Skupino, v katero smo uvedli eksperimentalni dejavnik, smo imenovali eksperimentalna skupina (ES), skupino, ki eksperimentalnega programa ni bila deležna, pa kontrolna skupina (KS).

Eksperimentalni dejavnik je vključeval:

- program sistematičnega razvijanja slušne sposobnosti v italijanščini, s poudarkom na slušni zaznavi in izgovorjavi glasov, ki so v italijanščini različni od glasov v slovenščini kot materinščini;

- program razvijanja sposobnosti glasovnega zavedanja, predvsem razločujočega poslušanja parov besed, ki vsebujejo glasove, ki so v italijanščini različni od glasov v slovenščini kot materinščini, in razčlenjujočega poslušanja;
- program učenja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, pri čemer so v ospredju asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici, ki so v italijanščini različne od asociativnih zvez v slovenščini kot materinščini.

V raziskavi smo zelo poudarili vlogo učiteljev praktikov. Ti so bili pred izvedbo eksperimenta deležni usposabljanja, vezanega na teorijo in raziskovalna vprašanja. Gradiva, ki smo jih razdelili učiteljem (delovna zvezka *Suoni in sintonia* avtoric Zorman, Čok in Mršnik, 2001, ter *Lettere in allegria*, Zorman, 2003), vsebujejo podroben popis postopka izvajanja posameznih vsebin programa, pri čemer pa so bili učitelji svobodni pri izbiri teme, učne ure in drugih dejavnikov za njihovo izvedbo. Učitelji so vsako izvedbo beležili v dnevnik, pri čemer so podrobno analizirali potek, motivacijo in učinke uvajanja eksperimentalnega programa v pouk italijanščine. Tako smo dobili koristne pripombe, ki smo jih upoštevali pred pripravo končne različice in tiskanjem učnih gradiv (delovnih zvezkov) ter pri interpretaciji posameznih dobljenih rezultatov.

2.2 Tehnike zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo ves čas trajanja raziskave, od sredine šolskega leta 2001/2002 do konca šolskega leta 2004/2005. Pri merjenju učinkov uvajanja eksperimentalnega dejavnika smo uporabili:

- test glasovnega zavedanja;
- narek.

Osebne podatke učencev (starost, spol) in ocene njihove sporazumevalne zmožnosti v italijanščini ter podatke o izobrazbi in strokovnem sodelovanju učiteljev smo pridobili s pomočjo obrazcev, ki so jih ti izpolnili (Obrazec za pridobitev osebnih podatkov v raziskavo zajetih učencev, Priloga 2; Obrazec za pridobitev ocene sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanskem jeziku, Priloga 3; Obrazec za učitelja, Priloga 4). Učitelji so prejeli tudi dnevnike, s pomočjo katerih so beležili izpeljavo posameznih dejavnosti

eksperimentalnega programa v razredu (Učiteljev dnevnik, Priloga 5; Primeri zapisov v učiteljev dnevnik, Priloga 6).

Oba preizkusa, navodila za njihovo izvedbo in vrednotenje so v Prilogah 7 in 8.

2.2.1 Preizkusi znanja in merske karakteristike sestavljenih preizkusov

V raziskavi smo uporabili dva testa znanja, in sicer test metaglasovnih sposobnosti učencev, ki smo jih merili pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika in ob koncu izvedbe programa glasovnega zavedanja, ter narek, ki so ga učenci pisali ob koncu eksperimenta.

2.2.1.1 Test glasovnega zavedanja

Test glasovnega zavedanja, ki smo ga uporabili v raziskavi, je prirejen po testih, ki sta jih v svojih raziskavah uporabila Magajna (1995a) in Iozzino (1998).

Test je sestavljen iz petih podtestov, in sicer:

- podtest prepoznavanja končnega glasu v glasovni verigi;
- podtest zlogovanja besed;
- podtest členjenja besed na glasove;
- podtest spajanja glasov v besede;
- podtest manipuliranja z glasovi in zlogi besede: redukcije polnopomenskih delov in glasov.

Veljavnost

Razvijanje slušnih spretnosti, vključno z razločujočim in razčlenjujočim poslušanjem, ki sta prvini glasovnega zavedanja, je vsebina pouka slovenščine kot materinščine od prenove učnega načrta za slovenščino (1998)²¹³ dalje. Ob dejstvu, da se glasovno zavedanje kot metakognitivna sposobnost prenaša iz jezika na jezik(e) ne glede na raven sporazumevalne

²¹³ Učni načrt za slovenščino v devetletni osnovni šoli je bil leta 1998 sprejet s strani Področne kurikularne komisije za osnovno šolo (23. seja), Nacionalnega kurikularnega sveta (25. seja) in Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (20. seja).

zmožnosti v tem jeziku oziroma teh jezikih, ocenjujemo, da je test glasovnega zavedanja vsebinsko veljaven za obe modaliteti eksperimentalnega dejavnika. Test glasovnega zavedanja vključuje vse ravni te metaglasovne sposobnosti, ki jih razvija pouk slovenskega jezika, s čimer dodatno podkrepljujemo oceno o njegovi vsebinski veljavnosti.

Zanesljivost

Test glasovnega zavedanja je prirejen po testih, ki sta jih v svojih raziskavah uporabila Magajna (1995a) in Iozzino (1998). Pred izvedbo testa v obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika smo zato preverili njegovo zanesljivost. Izbrali smo metodo paralelnih (alternativnih) oblik testa. S prvo različico (A) smo učence testirali 11.12.2001, z drugo različico (B) pa 9.1.2002. Korelirali smo rezultate obeh testiranj za posamezne podteste ($r=0,686$ za podtest prepoznavanja končnega glasu v besedi, $r=0,908$ za podtest členjenja besed na zloge, $r=0,813$ za podtest členjenja besed na glasove, $r=0,982$ za podtest spajanja glasov v besede in $r=0,895$ za podtest manipuliranja z glasovi in deli besede). Na podlagi korelacije med različicama testa, ki je bila pri dveh podtestih zelo visoka, pri enem je bila na meji med visoko in zelo visoko, na enem podtestu je bila visoka in na enem srednja, ugotavljamo, da je test glasovnega zavedanja, ki smo ga uporabili v raziskavi, zanesljiv. Izračunani Cronbachov koeficient α , ki se je pri posameznih podtestih gibal med 0,8308 in 0,9841, kaže na notranjo konsistentnost sestavljenega testa. Učenci, pri katerih smo preverjali zanesljivost testa glasovnega zavedanja, so bili izločeni iz nadaljnjih faz eksperimenta.

Objektivnost

Objektivnost smo zagotovili z objektivno izvedbo testiranja, objektivnim vrednotenjem odgovorov in koreliranjem rezultatov vrednotenja odgovorov naključnega vzorca učencev s strani učiteljev in zunanje ocenjevalke. Pred izvedbo testiranja smo učiteljem razdelili natančna pisna in ustna navodila za izvedbo testiranja in navodila za vrednotenje odgovorov, pri čemer smo navedli različne napačne odgovore, ki jih lahko ponudi otrok. Razdelili smo tudi obrazce za beleženje učenčevih odgovorov in podali natančna navodila o njihovem izpolnjevanju. Poleg tega je v dogovoru z učitelji zunanja ocenjevalka testirala del skupine vsake modalitete (približno petino učencev). Korelacija ocene zunanje sodelavke in ocene učitelja je bila popolna, kar je pogojeno predvsem ob dejstvu, da so testne naloge zaprtega tipa in je torej možen le en pravilen odgovor.

Občutljivost

Po izvedbi sondažnega testiranja smo iz testa odstranili podtest prepoznavanja začetnega glasu, saj se je delež pravilnih odgovorov gibal med 94% in 100%. Test, ki smo ga nato uporabili pri testiranju obeh modalitet eksperimentalnega dejavnika, vsebuje naloge različne težavnosti glede na miselni razvoj otroka in glasovne značilnosti posameznih postavk. Naloge so razvrščene v smeri od najlažje do najtežje, npr. od prepoznavanja končnega glasu do manipuliranja z glasovi ter od začetnega zloga/glasu do glasu/zloga na sredini besede. Ob navedenem ocenjujemo, da je test primerno občutljiv za ugotavljanje razlik v razvoju glasovnega zavedanja učencev.

2.2.1.2 Narek

Uporabili smo narek Giovanardi Rossi in Malaguti (1994)²¹⁴, ki je usklajen z vsebino, učnimi cilji in standardi znanja za 4. razred osnovne šole (Učni načrt za italijanščino kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre, 2007).²¹⁵ Narek²¹⁶ je bil statistično validiran na vzorcu 1266 otrok iz pokrajine Emilia-Romagna. Vzorec je bil reprezentativen glede na socialno, ekonomsko in kulturno okolje, iz katerega so otroci izhajali. Natančni podatki o merskih značilnostih nareka v virih niso dosegljivi, vendar se narek in ostali testi preverjanja spretnosti pisanja VAS stalno pojavljajo v strokovni literaturi, na voljo so v knjižnicah italijanskih univerz, raziskovalnih inštitutov in strokovnih služb v Italiji.²¹⁷ Uporabljajo se kot merski instrument za spremljanje otrokovega bralnega razvoja in zgodnje odkrivanje specifičnih težav pri učenju branja in pisanja.

Objektivnost vrednotenja rezultatov je zagotovljena ob statistični validaciji nareka. Objektivnost testiranja smo dodatno zagotovili še z objektivno izvedbo testiranja, s poenotenjem pogojev pisanja nareka in koreliranjem rezultatov vrednotenja dveh zunanjih

²¹⁴ Giovanardi Rossi, P. in Malaguti, T. (2004): *Valutazione delle abilità di scrittura*. Trento, Erickson.

²¹⁵ Učni načrt je dosegljiv na spletni strani Zavoda RS za šolstvo www.zrss.si od 24.3.2005.

²¹⁶ Poleg nareka vključuje testiranje spretnosti pisanja še teste prepisovanja, samonareka in oblikovanja besedila.

²¹⁷ <http://lcweb.loc.gov/cgi-bin/zcate?ACTION=INIT&FORM_HOST_PORT=/prod/www/data/z3950/iccu.html.opac.sbn.it.2100>, <<http://opac.sbn.it/cgi-bin/IccuForm.pl?form=WebFrame>>, <<http://sbnonline.sbn.it/zgw/homeit.html>>, 11.5.2007.

ocenjevalcev (raziskovalcev). Vsaka šola je prejela fotokopije pol za narek in avdio kaseto z zvočnim posnetkom²¹⁸ besed, ki so jih otroci zapisovali. Učiteljem smo posredovali natančna navodila za izvedbo nareka (napoved nareka, število ponovitev posnetka). Izpolnjene pole so učitelji vrnili zunanji ocenjevalki, ki jih je ocenila in analizirala napake. Naključen vzorec izpolnjenih pol je ocenila in analizirala druga ocenjevalka. Ob visoki stopnji korelacije obeh ocen ($r=0,883$) ocenjujemo, da je bila objektivnost testiranja s tem še dodatno zagotovljena.

2.3 Vzorec

2.3.1 Šole

V raziskavo so bili vključeni učenci, ki so v šolskem letu 2001/02 obiskovali 1. razred, v šolskem letu 2004/05 pa četrti razred devetletnih osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju Slovenske Istre. Ob začetku eksperimenta smo testirali 184 učencev, pri čemer je potrebno poudariti, da je omejenost (majhnost) vzorca pogojena s stvarnimi okoliščinami, v katerih je bil eksperiment izveden. V raziskavo so bili namreč vključeni vsi učenci, ki so bili v šolskem letu 2001/02 vpisani v obalne mestne devetletne osnovne šole s slovenskim učnim jezikom, kjer se poučuje italijanščina kot obvezni učni predmet 2 do 3 šolske ure na teden.

Učenci so bili razdeljeni v dve skupini: eksperimentalno (ES) in kontrolno skupino (KS). Eksperimentalno skupino (ES) sestavljajo oddelki dveh osnovnih šol in oddelek podružnične šole ene od osnovnih šol, prav tako sestavljajo kontrolno skupino (KS) oddelki drugih dveh osnovnih šol in oddelek podružnične šole ene od osnovnih šol. Zaradi tajnosti osebnih podatkov ne bomo imenovali osnovnih šol, prav tako ne učencev ali razredov.

Odločili smo se za delitev po šolah in s tem po učiteljih, da ne bi prihajalo do podzavestnega prenosa pristopa in vsebine eksperimentalnega dejavnika tudi v kontrolno skupino (KS).

²¹⁸ Zvočni posnetek je posnela napovedovalka in voditeljica radijskega programa Radia Koper-Capodistria v italijanskem jeziku, Bruna Alessio.

Iz objektivnih razlogov, vezanih na dolžino eksperimenta, je število otrok v obeh skupinah z leti upadalo (bolezen, odsotnost, selitev ipd.). Tako končni vzorec eksperimenta sestavlja 140 učencev, 70 v eksperimentalni skupini (ES) in 70 v kontrolni skupini (KS).

2.3.2 Učitelji

Izobrazbena struktura učiteljev, ki so sodelovali v eksperimentu, je zelo raznolika, kar je pogojeno s pogoji za izvedbo pouka v prvem in drugem triletju osnovne šole, kot jih določa 38. člen Zakona o osnovni šoli (Ur.l. RS št. 81/2006). Tako sta sodelovala dva predmetna učitelja italijanskega jezika z višješolsko izobrazbo (po eden v ES in v KS), učiteljica razrednega pouka z višješolsko izobrazbo in z univerzitetno izobrazbo smeri pedagogika (v ES) ter učiteljica razrednega pouka, ki je v času eksperimenta opravila 750 urni študijski program izpopolnjevanja za poučevanje italijanskega jezika v prvem in drugem obdobju osnovne šole (v KS), in absolventka visokošolskega programa italijanski jezik s književnostjo (v ES). Stanje glede izobrazbene stopnje učiteljev v eksperimentalni skupini (ES) in kontrolni skupini (KS) je bilo torej razmeroma uravnoteženo.

Učitelji, ki so sodelovali v eksperimentu, sodelujejo na strokovnem področju z Zavodom za šolstvo Republike Slovenije kot člani razširjene predmetne skupine za italijanski jezik. Učitelji že leta sodelujejo tudi kot mentorji študentov Pedagoške fakultete Koper pri pedagoški praksi in nastopih pri predmetu didaktika italijanskega jezika. V preteklosti so sodelovali pri različnih projektih Pedagoške fakultete na področju zgodnjega učenja drugih/tujih jezikov (Progetto ELLE, TEMPUS, Evropski jezikovni portfolijo ipd.).

V raziskavi je predvsem v vlogi organizatorjev občasno sodelovalo tudi vodstvo nekaterih v raziskavo zajetih šol.

2.4 Potek raziskave in zbiranja podatkov

Raziskava je trajala od leta 2000 do konca šolskega leta 2004/2005 in je potekala v osmih fazah.

1. faza	Leto 2000	Izobraževanje raziskovalcev in oblikovanje izhodišč za metodološko pripravo empirične raziskave (pregled relevantnih strokovnih virov, priprava teoretičnih izhodišč, gradiv, priprava merskih instrumentov, določitev vzorca, zagotovitev razmer za izpeljavo raziskave). Začetek priprave didaktičnih gradiv.
2. faza	Leto 2001	Oblikovanje ES in KS. Pripravljanje učiteljev iz ES na eksperiment z različnimi oblikami izobraževanja (predavanja, seminarji, delavnice, razgovori). Posredovanje didaktičnega gradiva eksperimentalnega programa (prvi delovni zvezek s priročnikom).
3. faza	Decembar 2001	Izvedba sondažnega testiranja merskega instrumenta za glasovno zavedanje, in sicer 11.12.2001 izvedba testiranja s testom (A) in 9.1.2002 z njegovo paralelno obliko (B).
4. faza	Sredina šolskega leta 2001/2002	Pridobitev soglasij staršev za sodelovanje otrok v eksperimentu (Priloga 9). Pred uvedbo eksperimentalnega faktorja v ES: izvedba prvega empiričnega snemanja (testiranje izhodiščne sposobnosti glasovnega zavedanja) v ES in KS. Pridobitev podatkov o strokovni usposobljenosti in dejavnosti učiteljev (Obrazec za učitelja, Priloga 4).
5. faza	Začetek šolskega leta 2003/04	Izvedba drugega empiričnega snemanja (retest sposobnosti glasovnega zavedanja).
6. faza	Šolsko leto 2003/04 in 2004/05	Vpeljava drugega dela eksperimentalnega dejavnika (učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini).
7. faza	Konec šolskega leta 2004/05	Izvedba tretjega empiričnega snemanja (preverjanje sposobnosti zapisovanja po nareku oziroma pretvarjanja (verige) glasov v pisne ustreznice).
8. faza	Šolsko leto 2005/06	Obdelava podatkov in njihova interpretacija. Evalvacija eksperimentalnega programa.

Tabela 10: Faze raziskave.

Med eksperimentom so učitelji v eksperimentalni skupini (ES) s pomočjo učiteljevega dnevnika (Priloga 5) sprotno beležili potek in vplive uvajanja eksperimentalnega dejavnika v pouk italijanščine. Primeri zapisov v učiteljev dnevnik so v Prilogi 6. Ob vsakem empiričnem snemanju so posredovali podatke o oceni italijanskega jezika svojih učencev (Priloga 3).

2.5 Statistične metode obdelave podatkov

Vpliv strukture obeh modalitet eksperimentalnega dejavnika (eksperimentalna in kontrolna skupina), t.j. spol in starost učencev, njihovo sposobnost glasovnega procesiranja jezika ter oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini, na interpretacijo statističnih preizkusov smo kontrolirali s χ^2 -preizkusom in t-preizkusom.

Podatke, pridobljene po zaključku eksperimenta, smo obdelali z ustreznimi statističnimi postopki na deskriptivni in inferenčni ravni. V obdelavo podatkov smo tako vključili t-preizkus, s katerim smo preverjali učinke eksperimentalnega dejavnika na dosežke učencev v eksperimentalni skupini (ES) glede na dosežke učencev v kontrolni skupini (KS), ki niso bili deležni eksperimentalnega programa. Nadalje smo dobljene rezultate obdelali z analizo kovariance, ki nam je omogočila njihovo veljavnejšo analizo in interpretacijo. Za analizo rezultatov ob koncu eksperimenta je namreč ključnega pomena, da se eksperimentalna (ES) in kontrolna skupina (KS) bistveno ne razlikujeta glede kognitivnih in kontrolnih spremenljivk pred začetkom eksperimenta. Če skupini nista izenačeni, potem razlik ob koncu eksperimenta ne moremo pripisati samo vplivu eksperimentalnega dejavnika, ampak je nanje vplivalo neizenačeno začetno stanje v obeh skupinah. Ravno analiza kovariance pa statistično odpravlja vpliv različnih začetnih položajev eksperimentalne (ES) in kontrolne skupine (KS).

Empirično raziskavo smo nadgradili z iskanjem povezav med dosežki učencev na testiranjih ter njihovo oceno slušnega razumevanja in sporazumevalne zmožnosti v italijanščini, pri čemer smo izračunali Pearsonov koeficient korelacije.

Podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa za statistično analizo SPSS 8.0.

3 REZULTATI OBDELAVE PODATKOV IN NJIHOVA INTERPRETACIJA

3.1 Preizkušanje statistične pomembnosti razlik med primerjavnima skupinama pred pedagoškim eksperimentom

V pedagoški eksperiment smo zajeli štiri osnovne šole s slovenskim učnim jezikom v Slovenski Istri. Za vsako modaliteto eksperimentalnega dejavnika smo izbrali dve osnovni šoli, glede na število podružničnih šol, število oddelkov, število otrok v oddelku in izobrazbeno strukturo učiteljev. Glede na to, da smo v obe modaliteti vključili obstoječe oddelke v raziskavo vključenih šol in torej pred uvedbo eksperimentalnega faktorja ni bila opravljena randomizacija skupin, smo ob začetku eksperimenta preverili statistične pomembnosti razlik med primerjavnima skupinama glede na:

- število učencev;
- starost učencev;
- spol učencev;
- sposobnosti učencev pri glasovnem procesiranju jezika;
- sporazumevalno zmožnost učencev v italijanščini.

Primerjava statistične pomembnosti razlik pred uvedbo eksperimentalnega faktorja je bila opravljena za vse šole v eksperimentalni skupini (ES) oziroma kontrolni skupini (KS) skupaj, saj je pomembno, da se primerjalni skupini glede navedenih značilnosti ne razlikujejo statistično pomembno med seboj.

3.1.1 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na število učencev

Sestavo eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na število učencev prikazuje Tabela 11.

Skupina	Število učencev	
	f	f%
ES	70	50,0
KS	70	50,0
Skupaj	140	100,0

Tabela 11: Število (f) in delež (f%) učencev v eksperimentalni skupini (ES) in kontrolni skupini (KS).

Iz Tabele 11 je razvidno, da je bilo število učencev v primerjalnih skupinah izenačeno, zato s χ^2 -preizkusom nismo zaznali statistično pomembnih razlik med njima ($\chi^2=0,000$, g=1, P=1,000).

3.1.2 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na starost učencev

Zaradi lažje primerjave starosti učencev z drugimi spremenljivkami smo starost v raziskavo vključenih učencev razdelili v tri skupine, in sicer (i) skupino mlajših učencev (od 75 do 78 mesecev), (ii) skupino srednje starih učencev (od 79 do 82 mesecev) in (iii) skupino starejših učencev (od 83 do 90 mesecev starosti).

Sestavo eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na število učencev v posamezni starostni skupini prikazuje Tabela 12.

Skupina	Starost						Skupaj	
	Mlajši učenci		Srednje stari učenci		Starejši učenci			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
ES	24	34,3	30	42,9	16	22,8	70	100,0
KS	18	25,7	20	28,6	32	45,7	70	100,0
Skupaj	42	30,0	50	35,7	48	34,3	140	100,0

Tabela 12: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) v treh starostnih skupinah.

Iz Tabele 12 je razvidno, da primerjalni skupini nista bili izenačeni glede na starost v raziskavo zajetih otrok. V eksperimentalni skupini (ES) je največji delež učencev srednje starih (42,9%), sledijo mlajši učenci (34,3%), najmanj, le dobra petina je starejših učencev

(22,8%). Na nesorazmerje v starosti učencev primerjalnih skupin najočitneje kaže izjemno velik delež starejših učencev kontrolne skupine (KS), teh je slaba polovica (45,7%), medtem ko je v eksperimentalni skupini (ES) starejših učencev, kot rečeno, le dobra petina (22,8%). Omenjeno nesorazmerje je razvidno tudi iz primerjave deleža mlajših in srednje starih učencev v eksperimentalni (ES) in kontrolni skupini (KS). V kontrolni skupini (KS) je v obeh starostnih skupinah dobra četrtina učencev (25,7% oziroma 28,6%), medtem ko je v eksperimentalni skupini (ES) njihov delež občutno večji. V skupini mlajših učencev jih je dobra tretjina (34,3%), v skupini srednje starih učencev pa celo dobri dve petini (42,9%) oziroma, kot rečeno, je v eksperimentalni skupini (ES) delež srednje starih učencev največji. χ^2 -preizkus je pokazal, da so razlike v starosti med primerjalnima skupinama statistično pomembne ($\chi^2=8,190$, $g=2$, $P=0,017$).

Na nesorazmerje v starosti učencev primerjalnih skupin je pokazala tudi primerjava povprečne starosti v raziskavo zajetih učencev. Tako so bili učenci v kontrolni skupini (KS) ($M=81,7$) v povprečju poldrugi mesec starejši od učencev v eksperimentalni skupini (ES) ($M=80,1$). Tudi s t-preizkusom smo zaznali statistično pomembnost razlike v starosti učencev eksperimentalne (ES) in kontrolne skupine (KS) ($F=1,100$, $P=0,296$; $t=-2,736$, $g=138$, $2P=0,007$).

3.1.3 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na spol učencev

Sestavo eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na spol učencev prikazuje Tabela 13.

Skupina	Spol				Skupaj	
	Dečki		Deklice			
	f	f%	f	f%	f	f%
ES	36	51,4	34	48,6	70	100,0
KS	36	51,4	34	48,6	70	100,0
Skupaj	72	51,4	68	48,6	140	100,0

Tabela 13: Število (f) in delež (f%) dečkov in deklic v eksperimentalni skupini (ES) in kontrolni skupini (KS).

Iz Tabele 13 je razvidno, da je bilo stanje glede na spol učencev v primerjalnih skupinah izenačeno, zato s χ^2 -preizkusom nismo zaznali statistično pomembnih razlik med njima ($\chi^2=0,000$, $g=1$, $P=1,000$).

3.1.4 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na sposobnost glasovnega procesiranja jezika učencev

Testiranje sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (TGZ) sestavlja pet testov, in sicer:

- test prepoznavanja končnega glasu v glasovni verigi (TGZZ);
- test zlogovanja besed (TGZČZ);
- test členjenja besed na glasove (TGZČG);
- test spajanja glasov v besede (TGZSG);
- test manipuliranja z glasovi in deli besede: redukcije polnompomenskih delov in glasov (TGZM).

Sestavo eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na sposobnost učencev pri glasovnem procesiranju jezika prikazujejo Tabele 14 in od 16 do 20. Predstavljene so primerjave med skupinama glede na skupni rezultat (TGZ) in glede na dosežen rezultat pri vsakem testu posebej (TGZZ, TGZČZ, TGZČG, TGZSG, TGZM).

Za primerjavo razlik pri sposobnosti glasovnega procesiranja jezika med primerjalnima skupinama smo rezultate razdelili v štiri skupine, upoštevaje teoretična izhodišča o razvoju glasovnega zavedanja šestletnih otrok. Dosežene rezultate testiranja glasovnega zavedanja smo razvrstili takole: zelo nizek (0-27), nizek (28-37), visok (38-47) in zelo visok (48-54).

Skupina	Sposobnost glasovnega procesiranja jezika (TGZ)								Skupaj	
	Zelo nizek		Nizek		Visok		Zelo visok			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
ES	34	48,6	12	17,1	15	21,4	9	12,9	70	100,0
KS	16	22,9	16	22,9	16	22,9	22	31,3	70	100,0
Skupaj	50	35,7	28	20,1	31	22,1	31	22,1	140	100,0

Tabela 14: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (TGZ).

Iz Tabele 14 je razvidno, da so učenci kontrolne skupine (KS) dosegli boljše rezultate na testiranju glasovnega zavedanja kot učenci v eksperimentalni skupini (ES). χ^2 -preizkus je pokazal, da so razlike med primerjalnima skupinama statistično pomembne ($\chi^2=12,535$, $g=3$, $P=0,006$). Tolikšno razliko med primerjalnima skupinama lahko pojasnimo z razliko v starosti učencev primerjalnih skupin, ki je bila prav tako statistično pomembna v prid kontrolne skupine (KS) (10.1.2). Glasovno zavedanje se kot metakognitivna sposobnost večja s starostjo otroka in je v prvem letu oziroma najkasneje v četrtem letu učenja branja in pisanja dokončno razvita²¹⁹, zato je bil rezultat pričakovan vse od ugotovitve o statistično pomembni razliki v starosti učencev primerjalnih skupin.

Sorazmerno višanje rezultata z višanjem starosti v raziskavo zajetih učencev prikazuje Tabela 15. Rezultati so prikazani za celoten vzorec skupaj.

Starost	Sposobnost glasovnega procesiranja jezika (TGZ)			
	f	f%	M	SD
Mlajši učenci	42	30,0	29,93	16,02
Srednje stari učenci	50	35,7	33,46	15,02
Starejši učenci	48	34,3	33,54	16,08
Skupaj	140	100,0	32,43	15,66

Tabela 15: Število (f) in delež (f%) učencev obeh modalitet eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) glede na starost in dosežek na testiranju sposobnosti glasovnega procesiranja jezika.

Podrobnejša analiza dosežkov testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika je predstavljena v poglavju 3.3 empiričnega dela disertacije.

Test prepoznavanja končnega glasu (TGZZ)

Razrez doseženih rezultatov testiranja prepoznavanja končnega glasu je naslednji: zelo nizek (0-2), nizek (3), visok (4) in zelo visok (5).

²¹⁹ Dolžina razvoja je odvisna od stopnje transparentnosti pisave, v kateri se otrok opismenjuje. V jezikih s transparentno pisavo je razvoj krajši, v jezikih z netransparentno pisavo je daljši.

Skupina	Test prepoznavanja končnega glasu (TGZZ)								Skupaj	
	Zelo nizek		Nizek		Visok		Zelo visok			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
ES	17	24,3	6	8,6	10	14,3	37	52,8	70	100,0
KS	15	21,4	6	8,6	6	8,6	43	61,4	70	100,0
Skupaj	32	22,9	12	8,6	16	11,4	80	57,1	140	100,0

Tabela 16: Število (*f*) in delež (*f*%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti prepoznavanja končnega glasu (TGZZ).

Rezultati v Tabeli 16 prikazujejo, da sta bili primerjalni skupini dokaj izenačeni na testiranju sposobnosti prepoznavanja končnega glasu v besedi, zato s χ^2 -preizkusom nismo zaznali statistično pomembnih razlik med njima ($\chi^2=1,575$, $g=3$, $P=0,665$).

Test členjenja na zloge (TGZČZ)

Rezultate testiranja sposobnosti členjenja na zloge smo razdelili v naslednje skupine: zelo nizek (0-8), nizek (9-10), visok (11) in zelo visok (12).

Skupina	Test členjenja na zloge (TGZČZ)								Skupaj	
	Zelo nizek		Nizek		Visok		Zelo visok			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
ES	27	38,6	14	20,0	12	17,1	17	24,3	70	100,0
KS	9	12,9	12	17,1	8	11,4	41	58,6	70	100,0
Skupaj	36	25,7	26	18,6	30	14,3	58	41,4	140	100,0

Tabela 17: Število (*f*) in delež (*f*%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti členjenja na zloge (TGZČZ).

Rezultati v Tabeli 17 prikazujejo, da sta pri testiranju sposobnosti členjenja na zloge primerjalni skupini dosegali zelo različne rezultate. Za učence v kontrolni skupini (KS) lahko rečemo, da so dosegli rezultate, kot jih pričakujemo glede na teoretične in empirične podlage o razvoju glasovnega zavedanja. Sposobnost členjenja na zloge se razvije pred šestim letom starosti in, kot se je pokazalo v študiji Ferreiro in Teberosky (1979), celo med otroki, ki nimajo pogostega in/ali kakovostnega stika s pisnim jezikom. Kot izjemno nizke torej lahko upoštevamo rezultate, ki so jih dosegli učenci v eksperimentalni skupini (ES). Razloge lahko deloma najdemo v razliki v starosti učencev primerjalnih skupin, deloma pa lahko sklepamo, da učenci v eksperimentalni skupini (ES) pred vstopom v šolo niso bili

deležni kakršne koli dejavnosti vezane na razvoj glasovnega zavedanja. Razlike med skupinama so bile statistično pomembne ($\chi^2=19,885$, $g=3$, $P=0,000$).

Test členjenja na glasove (TGZČG)

Pri testu členjenja na glasove smo dosežene rezultate razdelili v naslednje skupine: zelo nizek (0-6), nizek (7-9), visok (10-11), zelo visok (12).

Skupina	Test členjenja na glasove (TGZČG)								Skupaj	
	Zelo nizek		Nizek		Visok		Zelo visok			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
ES	28	39,9	13	18,6	16	22,9	13	18,6	70	100,0
KS	16	22,8	7	10,0	16	22,9	31	44,3	70	100,0
Skupaj	44	31,4	20	14,3	32	22,9	44	31,4	140	100,0

Tabela 18: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti členjenja na glasove (TGZČG).

Tudi iz te primerjave izhaja, da so bili učenci kontrolne skupine (KS) v prednosti glede na učence v eksperimentalni skupini (ES), pri čemer so razlike med primerjalnima skupinama prav tako statistično značilno pomembne ($\chi^2=12,436$, $g=3$, $P=0,006$).

Test spajanja glasov v besede (TGZSG)

Dobljene rezultate testiranja sposobnosti spajanja glasov v besede smo rangirali na naslednji način: zelo nizek (0-6), nizek (7-9), visok (10-11), zelo visok (12).

Skupina	Test spajanja glasov v besede (TGZSG)								Skupaj	
	Zelo nizek		Nizek		Visok		Zelo visok			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
ES	31	44,3	14	20,0	14	20,0	11	15,7	70	100,0
KS	17	24,3	11	15,7	14	20,0	28	40,0	70	100,0
Skupaj	48	34,3	25	17,8	28	20,0	39	27,9	140	100,0

Tabela 19: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti spajanja glasov v besede (TGZSG).

Skladno s predhodnimi primerjavami ugotavljamo, da so učenci kontrolne skupine (KS) dosegli boljše rezultate kot učenci v eksperimentalni skupini (ES) tudi pri testu spajanja glasov v besede. Tako je zelo nizek rezultat dosegla skoraj polovica učencev v eksperimentalni skupini (ES) in le slaba petina učencev v kontrolni skupini (KS). In

obratno, zelo visok rezultat je dosegla četrtnina učencev kontrolne skupine (KS) in le slaba šestina učencev v eksperimentalni skupini (ES). χ^2 -preizkus je ponovno pokazal, da so razlike med primerjalnima skupinama statistično pomembne ($\chi^2=11,854$, $g=3$, $P=0,008$).

Test manipuliranja z glasovi in deli besede (TGZM)

Rezultate testiranja sposobnosti manipuliranja z glasovi in deli besede smo razdelili v skupine na naslednji način: zelo nizek (0-2), nizek (3-5), visok (6-8), zelo visok (9-13). Ker gre za najzahtevnejšo raven glasovnega zavedanja, ki pri šestletnih otrocih v povprečju še ni popolnoma razvita, je razrez nekoliko drugačen kot pri ostalih testih. Tako se kot zelo visok rezultat upošteva že, če učenec doseže 70% možnih točk.

Skupina	Test manipuliranja z glasovi in deli besede (TGZM)								Skupaj	
	Zelo nizek		Nizek		Visok		Zelo visok			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
ES	47	67,2	4	5,7	7	10,0	12	17,1	70	100,0
KS	35	50,0	8	11,4	1	1,5	26	37,1	70	100,0
Skupaj	82	58,6	12	8,6	8	5,7	38	27,1	140	100,0

Tabela 20: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na rezultat testiranja sposobnosti manipuliranja z glasovi in deli besede (TGZM).

Kljub nižjemu kriteriju razvrščanja rezultatov v skupine je vsaj polovica učencev obeh primerjalnih skupin dosegla zelo nizek rezultat na testiranju manipuliranja z glasovi in deli besed, pri čemer so bili učenci kontrolne skupine (KS) ponovno v prednosti glede na učence v eksperimentalni skupini (ES). χ^2 -preizkus je tudi v tem primeru pokazal, da so bile razlike med primerjalnima skupinama statistično pomembne ($\chi^2=11,854$, $g=3$, $P=0,008$).

3.1.5 Primerjava eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini ob začetku eksperimenta

Učiteljem smo razdelili obrazce z opisno oceno spretnosti slušnega razumevanja in ustnega sporočanja v italijanščini (Priloga 3). Ocene smo pretvorili v številčne, pri čemer je 1 najnižja in 4 najvišja ocena posamezne spretnosti. Oceno 5 so učitelji dodelili tistim

učencem, za katere so ocenili, da po sporazumevalni zmožnosti kot bistveno boljši izstopajo iz skupine.

Sestavo eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini prikazuje Tabela 21.

Skupina	Ocena sporazumevalne zmožnosti v italijanščini (IT1)										Skupaj	
	1		2		3		4		5			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
ES	3	4,3	18	25,7	27	38,6	13	18,6	9	12,8	70	100,0
KS	8	11,4	14	20,0	21	30,0	13	18,6	14	20,0	70	100,0
Skupaj	11	7,9	32	22,9	48	34,3	26	18,6	23	16,3	140	100,0

Tabela 21: Število (f) in delež (f%) učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) glede na oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini (IT1).

Iz Tabele 21 je razvidno, da so bili učenci v primerjalnih skupinah razmeroma izenačeni glede na oceno njihove sporazumevalne zmožnosti v italijanščini, zato s χ^2 -preizkusom nismo zaznali statistično pomembnih razlik med njima ($\chi^2=4,610$, $g=4$, $P=0,330$).

3.1.6 Povzetek preizkušanja statistične pomembnosti razlik med primerjalnima skupinama pred pedagoškim eksperimentom

Primerjava modalitet eksperimentalnega dejavnika je pokazala, da sta primerjalni skupini popolnoma izenačeni po številu in spolu v raziskavo zajetih učencev. Deloma se razlikujeta glede na oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini, vendar razlike med skupinama niso bile statistično pomembne. Največji razkorak med primerjalnima skupinama smo zaznali pri starosti učencev in pri njihovi sposobnosti glasovnega procesiranja jezika. χ^2 -preizkus je pokazal, da so bile razlike med skupinama statistično pomembne za obe spremenljivki (starost, glasovno zavedanje). Pojava sta medsebojno povezana, saj se sposobnost glasovnega procesiranja jezika razvija s kronološko starostjo otroka, kot je prikazano v Tabeli 15. Velik razkorak med primerjalnima skupina pa lahko pripišemo tudi ugotovitvi, da učenci v eksperimentalni skupini (ES) pred vstopom v šolo očitno niso bili deležni kakršne koli dejavnosti razvijanja glasovnega zavedanja, kot je razvidno iz rezultatov sposobnosti členjenja na zloge, ki se razvije zgodaj, vsekakor pred šestim letom otrokove starosti. Neizenačeno stanje med primerjalnima skupinama smo

upoštevali v nadaljevanju raziskave pri preizkušanju statistične pomembnosti razlik med modalitetama eksperimentalnega dejavnika po končanem eksperimentu.

3.2 Preizkušanje statistične pomembnosti razlik med primerjalnima skupinama po pedagoškem eksperimentu

3.2.1 Primerjava rezultatov retesta sposobnosti glasovnega procesiranja jezika

Ob koncu prvega dela eksperimenta, v katerem so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) deležni programa razvijanja glasovnega zavedanja tudi v italijanščini, učenci kontrolne skupine (KS) pa le v slovenščini, smo preverili učinke dodatnega in torej intenzivnejšega načina razvijanja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika. Rezultate ponovnega testiranja smo primerjali s t-preizkusom. Statistično pomembnost razlike med dvema modalitetama eksperimentalnega dejavnika smo preizkusili tudi z analizo kovariance, pri čemer smo kot sopspremenljivke uporabili podatke o starosti učencev in njihovi sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika ter oceno njihove sporazumevalne zmožnosti v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika.

Tabela 22 prikazuje pregled rezultatov t-preizkusa med primerjalnima skupinama glede sposobnosti glasovnega procesiranja jezika po končanem programu glasovnega zavedanja v italijanščini (RTGZ).

Retest sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (RTGZ)								
				Leveneov preizkus		t-preizkus		
Skupina	N	M	SD	F	P	t	2P	g
ES	70	48,71	5,59	5,795	0,017	0,949	0,344	138
KS	70	47,74	6,48					

Tabela 22: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede sposobnosti glasovnega procesiranja jezika po eksperimentu (RTGZ).

Iz Tabele 22 je razvidno, da so bili ob koncu programa glasovnega zavedanja (RTGZ) učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS). Povprečna vrednost skupnega seštevka točk testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (RTGZ) kaže, da so učenci v eksperimentalni skupini (ES) dosegli boljši rezultat kot učenci v kontrolni skupini (KS), čeprav so bili pred začetkom eksperimenta učenci v kontrolni skupini (KS) v prednosti pred učenci v eksperimentalni skupini (ES), pri čemer je bila razlika med primerjalnima skupinama statistično pomembna (10.1.4). S t-preizkusom sicer nismo zaznali statistično pomembne razlike med primerjalnima skupinama po končanem eksperimentu ($2P=0,344$), vendar rezultati testiranja kljub temu govorijo v prid intenzivnejšega razvijanja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika v zgodnjih fazah učenja branja in pisanja, saj so, kot rečeno, učenci v eksperimentalni skupini (ES) ob koncu eksperimenta prehiteli učence v kontrolni skupini (KS). Ti rezultati še dodatno potrjujejo ugotovitve predhodnih raziskav glasovnega zavedanja, da so najučinkovitejši programi glasovnega zavedanja, ki so sistematični, intenzivni in trajajo dlje.

Vpliv eksperimentalnega dejavnika (ES-KS) na odvisno spremenljivko, t.j. rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (RTGZ), smo preverili z analizo kovariance (Tabela 23). Kot sospremenljivke smo uporabili oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1), starost učencev (ST) in rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ).

Izvor variance	Vsota kvadratov	Stopnje prostosti	Srednji kvadrat	F	P	Eta ²
IT1	157,539	1	157,539	6,000	0,016	0,043
ST	24,152	1	24,152	0,920	0,339	0,007
TGZ	1022,449	1	1022,449	38,941	0,000	0,224
Skupina (eksperimentalni dejavnik)	266,436	1	266,436	10,148	0,002	0,070
V skupinah (eksperimentalna napaka)	3544,586	135	26,256			
Skupaj	330732,000	140				

Tabela 23: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na sposobnost glasovnega procesiranja jezika ob koncu eksperimenta (RTGZ).

Iz Tabele je 23 je razvidno, da so bili statistično pomembni vpliv eksperimentalnega dejavnika (ES-KS, $F=10,148$, $P=0,002$), ocena sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1, $F=6,000$, $P=0,016$) in sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ, $F=38,941$, $P=0,000$). Vse spremenljivke skupaj pojasnijo 34,4% celotne variance, od tega pojasni vpliv eksperimentalnega dejavnika 7,0% variance, ocena sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1) 4,3% variance in sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ) 22,4% variance.

Čeprav t-preizkus ni pokazal, da bi bile razlike med primerjalnima skupinama statistično pomembne, pa je analiza kovariance pokazala prav to. Z analizo kovariance kontroliramo vpliv regresijskih učinkov sospremenljivk in učinek eksperimentalnega dejavnika. Glede na to, da so bili ob začetku eksperimenta učenci v eksperimentalni skupini (ES) v zaostanku v primerjavi z učenci v kontrolni skupini (KS) glede sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (TGZ) in je bila razlika med primerjalnima skupinama statistično pomembna ($P=0,006$), ter se je v času eksperimenta zgodil preobrat tako, da so bili ob koncu eksperimenta učenci v eksperimentalni skupini (ES) v prednosti v primerjavi z učenci v kontrolni skupini (KS) glede sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (RTGZ), se je z analizo kovariance pokazala razlika v razvoju sposobnosti v primerjalnih skupinah, ki je bila statistično pomembna ($P=0,002$).

Glede na to, da so bili učenci v eksperimentalni skupini (ES) deležni razvijanja sposobnosti glasovnega procesiranja pri pouku slovenščine in italijanščine, učenci v kontrolni skupini (KS) pa zgolj pri pouku slovenščine, se je skladno s predhodnimi eksperimentalnimi raziskavami glasovnega zavedanja pokazalo, da na razvoj te sposobnosti vplivajo sistematičnost, intenzivnost in trajanje programa razvijanja glasovnega zavedanja. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko upravičeno sklepamo, da je na rezultate testiranja ob koncu eksperimenta vplivalo dejstvo, da so bili učenci v eksperimentalni skupini (ES) deležni programa sistematičnega razvijanja glasovnega zavedanja v dveh jezikih, pri čemer je program v slovenščini trajal eno, v italijanščini pa dve leti, medtem ko so učenci v kontrolni skupini (KS) svoje sposobnosti glasovnega procesiranja jezika v šoli sistematično razvijali le eno leto pri pouku slovenščine.

Na podlagi rezultatov t-preizkusa in analize kovariance potrjujemo hipotezo 1, ki pravi, da bodo ob koncu eksperimenta učenci v ES dosegli v povprečju boljši rezultat na testiranju glasovnega zavedanja kot učenci v KS.

3.2.2 Primerjava rezultatov nareka

Drugi del eksperimentalnega dejavnika je vključeval sistematično vzpostavljanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini kot drugem jeziku. To pomeni, da se program ni ukvarjal z asociativnimi zvezami glas – pisna ustreznica, ki so v italijanščini enake kot v slovenščini, temveč je razvijal ponotranjenje tistih asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, ki so v primerjavi s slovenščino v italijanščini različne.²²⁰

Poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici smo preverjali z narekom (Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994). Za vsako napako vezano na zaporedje pisnih ustreznic glede na zaporedje glasov v verigi (izpuščen ali dodan glas, premeščanje pisnih ustreznic, nadomeščanje glasu) in za napako pri zapisovanju podvojenih glasov smo učencem odbili 0,5 točke, medtem ko smo jim za pravopisne napake in napake vezane na negativni transfer odbili 1 točko. Največji možen odbitek na besedo je 1,5 točke. To pomeni, da se rezultati skupnega seštevka točk in rezultati seštevka napak lahko med seboj razlikujejo. Zato smo primerjali skupini eksperimentalnega dejavnika tako glede na skupni rezultat kot glede na število in vrsto napak.

3.2.2.1 Skupni dosežek pri nareku

Tabela 24 prikazuje pregled rezultatov t-preizkusa med primerjalnima skupinama glede na skupni rezultat pri nareku (N).

²²⁰ Podroben pregled asociativnih zvez glas – pisna ustreznica, ki so v italijanščini različne v primerjavi s slovenščino, je v poglavju 7 teoretičnega dela disertacije.

Skupina	Narek (N)			Leveneov preizkus		t-preizkus		
	N	M	SD	F	P	t	2P	g
ES	70	38,34	6,30	0,074	0,786	2,839	0,005	138
KS	70	35,40	5,95					

Tabela 24: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede doseženega skupnega rezultata pri nareku (N).

Iz Tabele 22 je razvidno, da so bili ob koncu eksperimenta učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) glede dosežka pri nareku (N) in smo s t-preizkusom zaznali statistično pomembno razliko med primerjalnima skupinama ($2P=0,005$). Statistično pomembnost razlike med dvema modalitetama eksperimentalnega dejavnika smo preizkusili še z analizo kovariance, da bi preverili vpliv eksperimentalnega dejavnika ob upoštevanju regresijskih učinkov sospremenljivk, ki ob začetku eksperimenta niso bile kontrolirane. Tako smo kot sospremenljivke uporabili oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1), starost učencev (ST) in rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ).

Izvor variance	Vsota kvadratov	Stopnje prostosti	Srednji kvadrat	F	P	Eta ²
IT1	212,602	1	212,602	7,055	0,009	0,050
ST	6,183	1	6,183	0,205	0,651	0,002
TGZ	639,036	1	639,036	21,207	0,000	0,136
Skupina (eksperimentalni dejavnik)	556,748	1	556,748	18,476	0,000	0,120
V skupinah (eksperimentalna napaka)	4068,035	135	30,134			
Skupaj	195822,000	140				

Tabela 25: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini ob koncu eksperimenta (N).

Na podlagi rezultatov v Tabeli 25 ugotavljamo, da so bili statistično pomembni vplivi eksperimentalnega dejavnika (ES-KS, $F=18,476$, $P=0,000$), ocena sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1, $F=7,055$,

$P=0,009$) in sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ, $F=21,207$, $P=0,000$). Vse spremenljivke skupaj pojasnijo 30,8% celotne variance, od tega pojasni vpliv eksperimentalnega dejavnika 12,0% variance, ocena sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1) 5,0% variance in sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ) 13,6% variance.

Skupni rezultati nareka tako nedvoumno kažejo na pomembno vlogo sistematičnega vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini kot drugemu jeziku. Statistično pomembna razlika med skupinama govori v prid razvijanju začetne pismenosti pri pouku italijanščine kot drugega jezika, kljub temu da so bili učenci pred učenjem branja in pisanja že opismenjeni v slovenščini in so razlike med jezikoma razmeroma majhne.²²¹

Na podlagi rezultatov primerjave doseženega števila točk pri nareku potrjujemo hipotezo 2, ki pravi, da bodo učenci eksperimentalne skupine (ES) dosegli v povprečju višje število točk pri nareku kot učenci v kontrolni skupini (KS).

V nadaljevanju bomo podrobneje analizirali rezultate nareka (N) in s tem tudi vpliv eksperimentalnega dejavnika na dosežke učencev. V ta namen smo razdelili napake v tri sklope glede na njihov izvor:

1. glasovno osnovane napake (NG);
2. pravopisne napake (NP);
3. napake neustreznega prenašanja znanja iz slovenščine v italijanščino (negativni transfer) (NTR).

²²¹ Glej ugotovitve kontrastivne analize v 7. poglavju teoretičnega dela disertacije.

3.2.2.2 Glasovno osnovane napake (NG)

Med glasovno osnovane napake (NG) prištevamo napake, ki izvirajo iz slabe slušne zaznave in/ali slabo razvitih sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in/ali slabo razvitega fonološkega spomina. Sem spadajo napake:

- izpuščanja črk, npr. **suoia* namesto *stuoia*;
- dodajanja črk, npr. **stuoria* namesto *stuoia*, **sefida* namesto *sfida*; v to skupino niso zajeti primeri napak, ki izvirajo iz nepoznavanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, npr. **gienio* namesto *genio*, **sognio* namesto *sogno*, in jih obravnavamo kot pravopisne napake v nadaljevanju poglavja;
- premeščanja črk, npr. **tettioa* namesto *tettoia*, **grolia* namesto *gloria*;
- nadomeščanja črk, npr. **fabore* namesto *favore*, **lugerna* namesto *lucerna*, tudi pri podvojenih glasovih, npr. **chiarso* ali **ciacso* ali **ciasto* namesto *chiasso*;²²² v to skupino smo uvrstili izključno "prave" napake nadomeščanja glasov, ne pa tudi napake, katerih izvor je bil očitno drugačen, npr. napake zaradi nepoznavanja asociativne zveze glas - pisna ustreznica (**lucherna* namesto *lucerna*, **calsa* namesto *calza*) ali napake zaradi neustreznega prenašanja znanja iz slovenščine (**calca* namesto *calza*);
- vrste "nebesed", kamor prištevamo
 - manjkajoče besede;
 - zapise, ki so izmaličeni do te mere, da je beseda neprepoznavna, npr. **brofo* namesto *trionfo*, **sturia* namesto *stuoia*, **lluigerda* namesto *lucerna*;
 - zapise drugih polnopomenskih besed, ki nadomeščajo besedo iz nareka, npr. **lettere* namesto *lepre*, **sporco* namesto *sforzo*.

Razlike med primerjalnima skupinama glede na pojav glasovno osnovanih napak pri nareku (NG) smo ugotavljali s t-preizkusom (Tabela 26) in analizo kovariance (Tabela 27).

²²² Podobno je Sabina o prvih stikih z italijanščino slovenščini neznane podvojene glasove pretvarjala v soglasniške sklope, npr. **Barilda* namesto *Barilla*, **Fraccio di Ferdo* namesto *Braccio di Ferro* (4.3.2.1 v teoretičnem delu disertacije).

Skupina	Glasovno osnovane napake (NG)							
				Leveneov preizkus		t-preizkus		
	N	M	SD	F	P	t	2P	g
ES	70	9,86	5,36	0,001	0,978	-2,007	0,047	138
KS	70	11,66	5,25					

Tabela 26: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav glasovno osnovanih napak pri nareku (NG).

Iz Tabele 26 je razvidno, da so bili glede pojava glasovno osnovanih napak (NG) v prednosti učenci eksperimentalne skupine (ES), pri katerih je bil ta tip napake manj zaznaven kot pri učencih v kontrolni skupini (KS). t-preizkus je pokazal, da so razlike med skupinama statistično značilne ($2P=0,047$). Statistično pomembnost razlike v pojavu glasovno osnovanih napak (NG) smo preverili tudi z analizo kovariance.

Pri analizi kovariance smo uporabili kot sospremenljivke oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1), starost učencev (ST) in rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ).

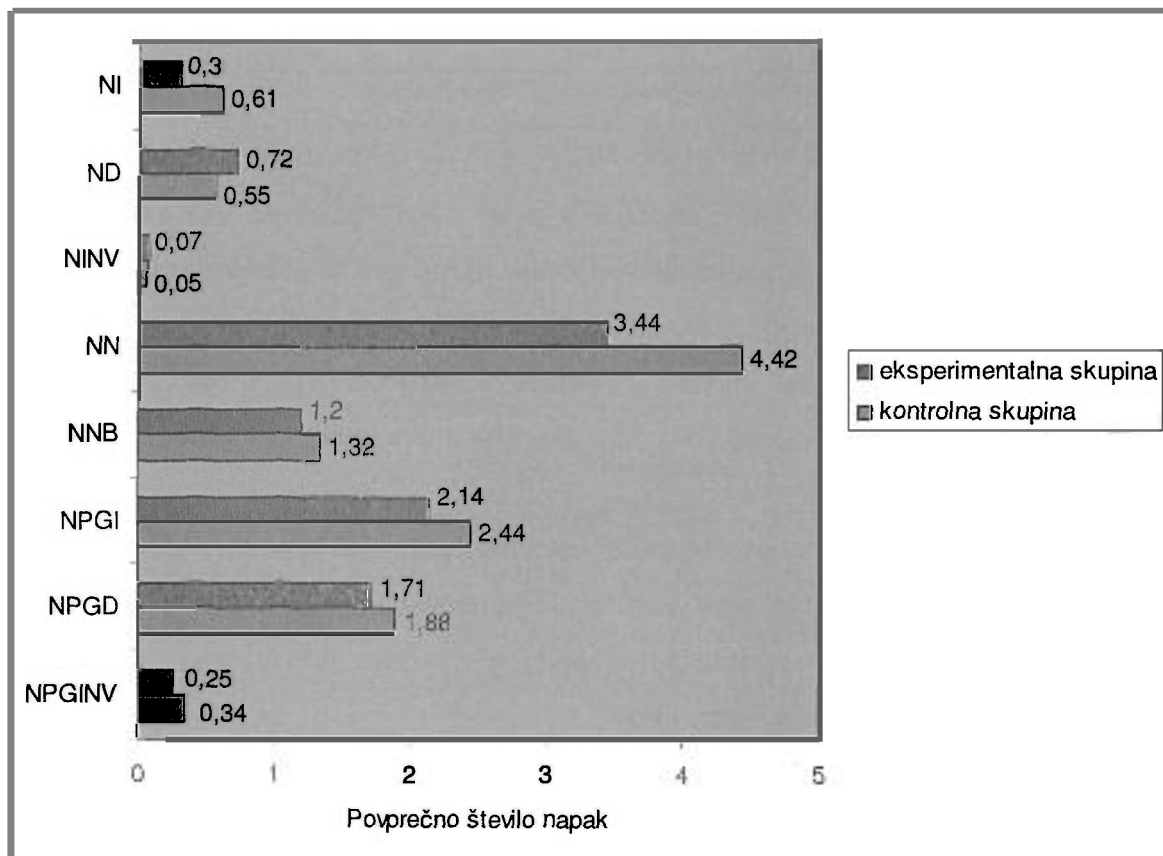
Izvor variance	Vsota kvadratov	Stopnje prostosti	Srednji kvadrat	F	P	Eta ²
IT1	89,935	1	89,935	3,717	0,056	0,027
ST	6,742	1	6,742	0,279	0,598	0,002
TGZ	386,014	1	386,014	15,956	0,000	0,106
Skupina (eksperimentalni dejavnik)	239,368	1	239,368	9,894	0,002	0,068
V skupinah (eksperimentalna napaka)	3266,023	135	24,193			
Skupaj	20198,000	140				

Tabela 27: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav glasovno osnovanih napak pri nareku ob koncu eksperimenta (NG).

Tabela 27 prikazuje, da sta bila statistično pomembna vpliva eksperimentalnega dejavnika (ES-KS, $F=9,894$, $P=0,002$) in sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ, $F=15,956$, $P=0,000$). Vse spremenljivke skupaj so pojasnile 20,3% celotne variance, od tega je pojasnil vpliv eksperimentalnega dejavnika

6,8% variance, sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ) pa 10,6% variance.

Povprečno vrednost pojava posameznih glasovno osnovanih napak (NG) v eksperimentalni skupini (ES) in kontrolni skupini (KS) prikazuje Graf 1.²²³



Graf 1: Povprečno število glasovno osnovanih napak v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

Iz Grafa 1 je razvidno, da so bili glede pojava glasovno osnovanih napak (NG) učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine pri večini vrst napake (NI, NN, NNB, NPGI, NPGD, NPGINV), pri čemer je bila razlika med primerjalnima skupinama statistično pomembna pri napakah izpuščanja črk (NI) ($t=-2,238$, $2P=0,027$, $g=138$) in nadomeščanja črk (NN) ($t=-2,491$, $2P=0,014$, $g=138$). Pri napakah premeščanja črk (NINV) so bili učenci obeh primerjalnih skupin skoraj izenačeni, medtem ko so bili učenci kontrolne skupine (KS) v manjši prednosti pred učenci eksperimentalne

²²³ Legenda: NI-napake izpuščanja črk, ND-napake dodajanja črk, NINV-napake premeščanja črk, NN-napake nadomeščanja črk, NNB-nebesede, NPGI-napake izpuščanja podvojenih glasov, NPGD-napake dodajanja podvojenih glasov, NPGINV-napake premeščanja podvojenih glasov.

skupine (ES) pri pojavu napake dodajanja črk (ND), vendar je t-preizkus pokazal, da razlike med primerjalnima skupinama niso bile statistično pomembne ($t=0,927$, $2P=0,355$, $g=138$).

Na redkejši pojav glasovno osnovanih napak (NG) je imel prav gotovo pomembno vlogo daljši in intenzivnejši program razvijanja glasovnega zavedanja med otroki v eksperimentalni skupini (ES) glede na program, ki so ga bili deležni učenci kontrolne skupine (KS). Povezanost med sistematičnimi, intenzivnimi in dolgo trajajočimi programi glasovnega zavedanja ter uspešnostjo začetnega opismenjevanja oziroma bralno pismenostjo je že dolgo dokazana.²²⁴ Tako se je tudi v naši raziskavi pokazala delna negativna povezava med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika (RTZG) in frekvenco glasovno osnovanih napak (NG) ($r=-0,330$) ter med pojavom glasovno osnovanih napak (NG) in oceno slušne spretnosti (IT3SR) ($r=-0,331$) oziroma srednja negativna povezava med pojavom glasovno osnovanih napak (NG) in oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3) ($r=-0,410$).²²⁵ Vse navedene korelacije so bile statistično pomembne na ravni 0,01.

Glasovno osnovane napake (NG) so se redkeje pojavljale pri učencih, ki so že ob začetku eksperimenta dosegli višje število točk na testiranju sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (TGZ), kar se je tudi pokazalo ob koncu eksperimenta pri analizi učinkov eksperimentalnega dejavnika in regresijskimi učinki sospremenljivk (analiza kovariance), kjer se je sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ) pokazala kot statistično pomembna (TGZ, $F=15,956$, $P=0,000$) in je obenem pojasnila več kot polovico variance (10,6%), ki so jo pojasnile vse vključene spremenljivke skupaj (20,3%).²²⁶

Na podlagi rezultatov t-preizkusa in analize kovariance potrjujemo hipotezo 3, ki pravi, da bodo imeli učenci eksperimentalne skupine (ES) v povprečju pri nareku nižje število glasovno osnovanih napak kot učenci v kontrolni skupini (KS).

²²⁴ Glej pregled korelacijskih študij glasovnega zavedanja v poglavju 3.5.1 teoretičnega dela disertacije.

²²⁵ Negativna vrednost Pearsonovega korelacijskega koeficienta kaže na obratno sorazmeren odnos med spremenljivkama. Tako je npr. pri učencih, ki so dosegli visok rezultat na testiranju sposobnosti glasovnega procesiranja jezika ob koncu eksperimenta, pojav glasovno osnovanih napak redkejši in obratno.

²²⁶ Tabela 27.

3.2.2.3 Pravopisne napake (NP)

Tabela 28 prikazuje pregled rezultatov t-preizkusa med primerjalnima skupinama glede na pojav pravopisnih napak pri nareku (NP).

Skupina	Pravopisne napake (NP)							
	N	M	SD	Leveneov preizkus		t-preizkus		
				F	P	t	2P	g
ES	70	9,43	3,85	0,622	0,432	-3,325	0,001	138
KS	70	11,61	3,93					

Tabela 28: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav pravopisnih napak pri nareku (PN).

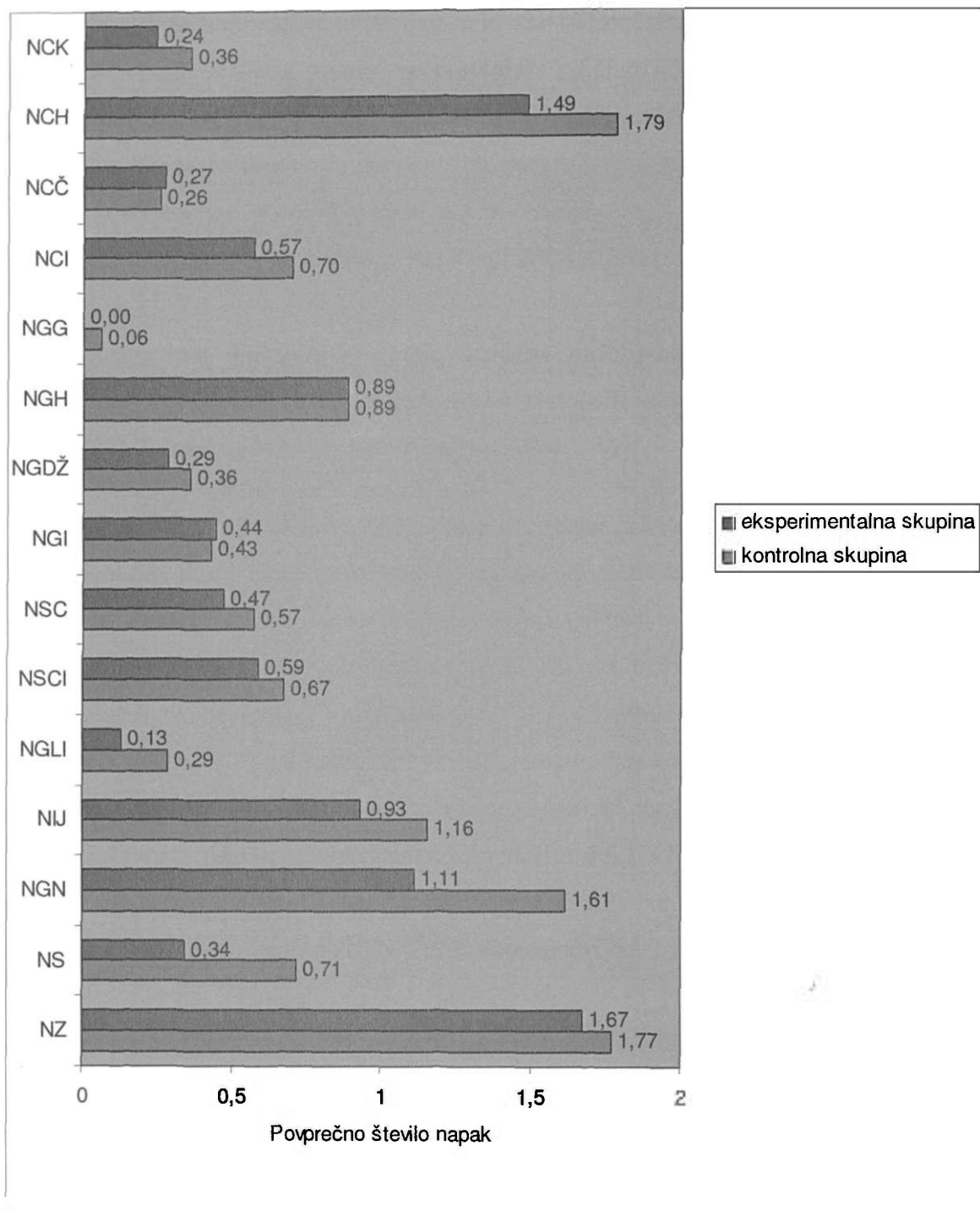
Na podlagi pregleda podatkov t-preizkusa v Tabeli 28 ugotavljamo, da so učenci eksperimentalne skupine (ES) v povprečju v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) za več kot dve napaki in je razlika med skupinama statistično pomembna ($2P=0,001$). Da bi odpravili vpliv regresijskih spremenljivk na dosežek učencev obeh modalitet eksperimentalnega dejavnika, smo ugotavljali vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav pravopisnih napak (NP) pri nareku ob koncu eksperimenta tudi z analizo kovariance, pri čemer smo za sospremenljivke uporabili oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1), starost učencev (ST) in rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ). Pregled podatkov analize kovariance je prikazan v Tabeli 29.

Izvor variance	Vsota kvadratov	Stopnje prostosti	Srednji kvadrat	F	P	Eta ²
IT1	36,380	1	36,380	2,548	0,113	0,019
ST	3,586	1	3,586	0,251	0,617	0,002
TGZ	80,920	1	80,920	5,667	0,019	0,040
Skupina (eksperimentalni dejavnik)	233,489	1	233,489	16,353	0,000	0,108
V skupinah (eksperimentalna napaka)	1927,534	135	14,278			
Skupaj	17753,000	140				

Tabela 29: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav pravopisnih napak pri nareku ob koncu eksperimenta (NP).

Iz Tabele 29 je razvidno, da sta bila statistično pomembna vpliva eksperimentalnega dejavnika (ES-KS, $F=16,353$, $P=0,000$) in sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ, $F=5,667$, $P=0,019$). Vse spremenljivke skupaj so pojasnile 16,9% celotne variance, od tega je pojasnil vpliv eksperimentalnega dejavnika 10,8% variance, sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ) pa 4,0% variance.

Graf 2 prikazuje povprečno vrednost pojava posameznih pravopisnih napak (NP) v eksperimentalni skupini (ES) in kontrolni skupini (KS).



Graf 2: Povprečno število pravopisnih napak v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

Iz Grafa 2²²⁷ je razvidno, da so učenci eksperimentalne skupine (ES) naredili manj napak kot učenci kontrolne skupine (KS) pri vseh pravopisnih posebnostih, ki jih je preverjal narek, razen pri zapisu mehkonobnega /g/ s pisno ustreznico GH (NGH), kjer je bilo stanje popolnoma izenačeno, in pri zapisu trdonebnega /tʃ/ s pisno ustreznico C (NCC) ter trdonebnega glasu /dʒ/ s pisno ustreznico GI (NGI), kjer je bila kontrolna skupina (KS) v prednosti pred eksperimentalno skupino (ES), vendar pa so bile razlike med primerjalnima skupinama zanemarljive, zaradi česar s t-preizkusom nismo zaznali statistično pomembnih razlik med skupinama ($t=0,184$, $2P=0,855$, $g=138$) in ($t=0,120$, $2P=0,905$, $g=138$).

Tako so učenci eksperimentalne skupine (ES) naredili manj napak kot učenci kontrolne skupine (KS) pri zapisu glasu /k/ tako s pisno ustreznico C (NCK) kot CH (NCH). Na podlagi analize napak zapisov glasu /k/ smo prišli do treh pomembnih ugotovitev:

1. Kot posebnost eksperimentalne skupine (ES) smo opazili pojav zapisov **squdo* namesto *scudo*, ki smo jih zaznali le v tej skupini, in kažejo na poznavanje črke Q kot pisne ustreznice glasu /k/, vendar je usvojenost asociativne zveze /k/-Q kot pravopisne posebnosti še nestabilna.
2. Druga posebnost se tiče pojava primerov hiperkorektnosti, npr. **schudo* namesto *scudo*, **sporcho* namesto *sporco*, **chredito* namesto *credito*. Ti zapisi so bili pri učencih eksperimentalne skupine (ES) bistveno pogostejši kot pri učencih kontrolne skupine (KS).
3. Tretja pomembna ugotovitev pa se nanaša na pojav napak negativnega transfera. Velik delež napak med otroki kontrolne skupine (KS) namreč izhaja iz neustreznega prenašanja znanja iz slovenščine (NTR), npr. **skudo* namesto *scudo*, medtem ko je ta pojav pri učencih eksperimentalne skupine (ES) zanemarljiv, kot bomo prikazali v naslednjem delu poglavja.

²²⁷ Legenda: NCK-napake v asociativni zvezi /k/-C, NCH- napake v asociativni zvezi /k/-CH, NCC- napake v asociativni zvezi /tʃ/-C, NCI-napake v asociativni zvezi /tʃ/-CI, NGG-napake v asociativni zvezi /g/-G, NGH-napake v asociativni zvezi /g/-GI, NGDŽ-napake v asociativni zvezi /dʒ/-G, NGI-napake v asociativni zvezi /dʒ/-GI, NSC-napake v asociativni zvezi /ʃ/-SC, NSCI-napake v asociativni zvezi /ʃ/-SCI, NGLI-napake v asociativni zvezi /k/-GLI, NIJ-napake v asociativni zvezi /j/-I, NGN-napake v asociativni zvezi /ɲ/-GN, NS-napake v asociativni zvezi /z/-S, NZ-napake v asociativni zvezi /ts/-Z.

V eksperimentalni skupini (ES) se kot najbolj nestabilna kaže usvojenost zapisovanja mehkonobnega /g/ in njegove trdonebne različice /dʒ/ (NGH, NGDŽ in NGI), kjer sta bili primerjalni skupini, kot izhaja iz Grafa 2, (skoraj) popolnoma izenačeni, oziroma so bili pri zapisu trdonebnega glasu /dʒ/ s pisno ustreznico GI (NGI) učenci kontrolne skupine (KS) za odtenek boljši kot učenci eksperimentalne skupine (ES). Podrobnejša analiza besed, s katerimi narek preverja usvojenost teh asociativnih zvez (*gloria, ghetto, genio, gemito, giostra* in *giara*), pa kaže drugačno sliko. Prvič, primerjalni skupini se ločujeta glede na vrsto napake. V kontrolni skupini (KS) je bil občutno pogostejši pojav napake vrste nebesede (NGN), torej smo zaznali več manjkajočih zapisov, zmaličenih besed, npr. **cierno* in **cieio* namesto *genio*, **cleritto* namesto *gemito* ipd. ter nadomeščanja besed iz nareka z drugimi polnopomenskimi besedami, npr. *detto* in *gatto* namesto *ghetto*. Glede na to, da smo te napake označili kot nebesede (NGN) in ne kot pravopisne napake (NP) zapisa glasu /g/ oziroma /dʒ/, je razumljivo, da se število pravopisnih napak (NP) pri zapisu teh glasov v kontrolni skupini (KS) navidezno kaže kot nižje kot v eksperimentalni skupini (ES).

Drugič, pri učencih eksperimentalne skupine (ES) smo zaznali manjše število različnih napačnih zapisov, tako smo te napake označili kot značilne, medtem ko smo v kontrolni skupini (KS) zaznali večjo razpršenost v napačnih zapisih. Kot značilne napake so se v obeh primerjalnih skupinah pojavljale napake:

- izpuščanja diakritičnega H v besedi *ghetto* (**geto* in **getto*);
- dodajanja diakritičnih I in/ali H v besedah *genio* in *gemito* (**gienio*, **giegno*, **giengno*, **gienjo*, **ghenio*, **ghienio*, **giemito*, **gienito*, **gienido*, **giemmito*, **ghemito*, **ghiemito*, **ghiennito*);
- nadomeščanja črke G s sklopom CH besedah *genio* in *gemito* (**chenio*, **chemito*);
- izpuščanja diakritičnega I, ki je bile kot vrsta napake v obeh primerjalnih skupinah daleč najpogostejša pri napačnem zapisu besed *giostra* in *giara* (**gostra*, **gostrra*, **gara*, **garra*);
- nadomeščanja diakritičnega I z diakritičnim H besedah *giostra* in *giara* (**ghostr*a, **ghostr*a, **ghara*);

- dodajanja diakritičnega H besedah *genio* in *gemito* (**ghiostra*, **ghiara*);
- nadomeščanje digrama GI s črko C besedah *genio* in *gemito* (**costra*, **cara*, **caira*);
- nadomeščanje digrama GI z digramom CI, ki prav tako ponazarja trdonebni glas (**ciostra*, **ciara*).

V kontrolni skupini (KS) pa smo poleg značilnih napak zaznali še naslednje napake: v zapisu besede *gloria* (**gioria*, **cloria*),²²⁸ besede *ghetto* (**geitto*, **gietto*, **detto*, **gatto*), besede *genio* (**cenio*, **cierno*, **cieio*) in besede *gemito* (**cenito*, **cemito*, **cleritto*), pri čemer so se določene napake pojavljale pri več učencih kontrolne skupine (KS).

Ob teh ugotovitvah lahko sklepamo, da je usvojenost asociativnih zvez med glasovoma /g/ in /dʒ/ ter njunimi pisnimi ustreznici (NGG, NGH, NGDŽ, NGI) v eksperimentalni skupini (ES) pravzaprav stabilnejša kot v kontrolni skupini (KS), kar bi se pokazalo ob upoštevanju nebesed (NGN) kot pravopisnih napak (NP) zapisa glasov /g/ in /dʒ/ in se je pokazalo pri podrobnejši analizi variabilnosti zapisov. Oziroma, sklep o stabilnosti zapisa glasov /g/ in /dʒ/ bi se bistveno razlikoval od stanja, ki ga prikazuje Graf 2, če bi namesto primerjave napak primerjali število pravilnih zapisov med primerjalnima skupinama. Pomembno vlogo pri razumevanju in interpretaciji usvojenosti asociativnih zvez /g/-G (NGG), /g/-GH (NGH), /dʒ/-G (NGDŽ) in /dʒ/-GI (NGI) ima tudi pojav napak negativnega transfera (NTR), kot bo razvidno v nadaljevanju poglavja.

Pri zapisu glasu /ʃ/ s pisnima ustreznicama SC (NSC) in SCI (NSCI) so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) v obeh primerih v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS). Pri prvih smo zaznali predvsem primere hiperkorektnosti, npr. **peschie* ali **peschie* namesto *pesce* in **schiarpa* namesto *sciarp*a. Pokazal se tudi vpliv angleščine, npr. **peshe* namesto *pesce*. Pri učencih kontrolne skupine (KS) pa smo poleg navedenih zaznali še napake zaradi negativnega transfera (NTR), ki jih bomo predstavili v nadaljevanju

²²⁸ Prav tako smo le v kontrolni skupini (KS) zaznali zapis **gloria* namesto *gloria*, ki pa smo ga obravnavali kot napako dodajanja. Pri tem je potrebno povedati, da gre pravzaprav za eno od t.i. mejnih napak. Zelo možno je, da so učenci v teh zapisih črko G nadomeščali s trigramom GLI, vendar o tem ne moremo zanesljivo sklepati, ker v nareku zapis črke G preverja le ena postavka (beseda *gloria*).

poglavja. Pričakujemo, da bo seštevek pravopisnih napak (NP) in napak zaradi transfera (NTR) pokazal še večjo razliko med primerjalnima skupinama pri zapisovanju glasu /ʃ/.

Prav tako so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) pri zapisovanju polsoglasnika /j/, (NIJ) glasu /z/ s črko S (NS) in glasu /ts/ s pisno ustreznico Z (NZ). Pri zapisovanju polsoglasnika /j/ (NIJ) je bila najpogostejša napaka v obeh primerjalnih skupinah dodajanje črke, s čimer so učenci ponazorili naravno podaljšanje polsoglasnika /j/ v položaju med dvema samoglasnikoma (it. geminazione spontanea) in s tem prikazali dobro slušno zaznavo. Učenci so najpogosteje dodajali črke L, N in G, tudi kombinacije teh črk, npr. **dettolia* ali **tetoglia* namesto *tettoia*, **stuolia* ali **stuolgia* ali **stuoiga* ali **stuonia* namesto *stuoia*. Pojavil se je celo podvojeni I, ki ga italijanščina ne pozna: **sttuoriia* namesto *stuoia*. V obeh primerjalnih skupinah smo zaznali tudi pojav dodajanja slovenske črke J. Frekvenco pojava črke J za zapisovanje polsoglasnika /j/ (TRJ) bomo prikazali pri obravnavi primerov negativnega transfera (NTR) skupaj s pojavoma črk Z (TRZ) in C (TRC) za zapisovanje glasov /z/ oziroma /ts/.

Največje razlike med primerjalnima skupinama so se pokazale pri zapisu glasu /ɲ/ (NGN), glasu /ʃ/ s pisno ustreznico GLI (NGLI) in glasu /z/ s pisno ustreznico S (NS). Pri vseh so bile razlike statistično pomembne ($t=-2,564$, $2P=0,011$, $g=138$), ($t=-2,322$, $2P=0,022$, $g=138$) in ($t=-4,184$, $2P=0,000$, $g=138$).

Podatki o tem, da so bile razlike med primerjalnima skupinama glede na frekvenco pravopisnih napak (NP) statistično pomembne v korist učencev eksperimentalne skupine (ES), kaže na izjemno pomembno vlogo načrtnega dela z učenci v obdobju vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici. Nasprotno pa nam v praksi že kratek pregled učnega gradiva za druge oziroma tuje jezike pokaže, da učenje začetnega branja in pisanja v drugem oziroma tujem jeziku ni posebej sistematično, včasih pa sploh ni obravnavano. Pričakuje se, da bo učeči se ob stiku s pisnim jezikom sam razvozlal pisni kod tega jezika, ugotovil, katere so njegove pravopisne posebnosti in jih ustrezno usvojil. Rezultati naše raziskave pa so pokazali, da je vprašanje usvajanja asociativnih zvez glas - pisna ustreznica in s tem pravopisnih posebnosti drugega oziroma tujega jezika vse prej kot zanemarljivo. Učenci eksperimentalne skupine (ES), ki so bili deležni programa

vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini kot drugemu jeziku, so napredovali hitreje in zanesljiveje kot učenci v kontrolni skupini (KS).

Na podlagi rezultatov t-preizkusa in analize kovariance potrjujemo hipotezo 4, ki pravi, da bodo imeli učenci eksperimentalne skupine (ES) v povprečju pri nareku nižje število pravopisnih napak kot učenci v kontrolni skupini (KS).

3.2.2.4 Napake negativnega transfera iz slovenščine (NTR)

Kot posebno skupino napak smo obravnavali napake, katerih izvor je bil nepravilno prenašanje znanja iz slovenščine oziroma negativnega transfera (NTR).²²⁹ V Tabeli 30 so prikazani rezultati t-preizkusa med primerjalnima skupinama glede na pojav napak negativnega transfera pri nareku (NTR).

Skupina	Napake negativnega transfera (NTR)							
	N	M	SD	Leveneov preizkus		t-preizkus		
				F	P	t	2P	g
ES	70	3,63	2,24	0,249	0,619	-3,392	0,001	138
KS	70	4,90	2,19					

Tabela 30: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav napak negativnega transfera pri nareku (NTR).

Tabela 30 prikazuje velik razkorak med primerjalnima skupinama pri pojavu negativnega transfera (NTR). Učenci kontrolne skupine (KS) so v povprečju naredili kar 1,27 več napak kot učenci v eksperimentalni skupini (ES), tako da smo s t-preizkusom zaznali statistično pomembno razliko med skupinama ($2P=0,001$).

Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav napak negativnega transfera (NTR) pri nareku ob koncu eksperimenta smo ugotavljali tudi z analizo kovariance, pri čemer smo kot sospremenljivke uporabili oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1), starost učencev (ST) in rezultat testiranja

²²⁹ Negativni transfer ni vezan le na prenašanje iz prvega jezika, saj usvojeno znanje prenašamo tudi iz ostalih drugih ali tujih jezikov na jezik(e), ki se ga oziroma jih učimo. Tako smo tudi v naši raziskavi zaznali že omenjeni vpliv angleščine v zapisu **peshe* namesto *pesce*. Ker pa smo pričakovali, da se bo kot najpomembnejši pokazal vpliv slovenščine kot prvega jezika večine v raziskavo zajetih učencev, smo v disertaciji obravnavo negativnega transfera omejili na vpliv slovenščine.

spodobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ). Pregled rezultatov analize kovariance je prikazan v Tabeli 31.

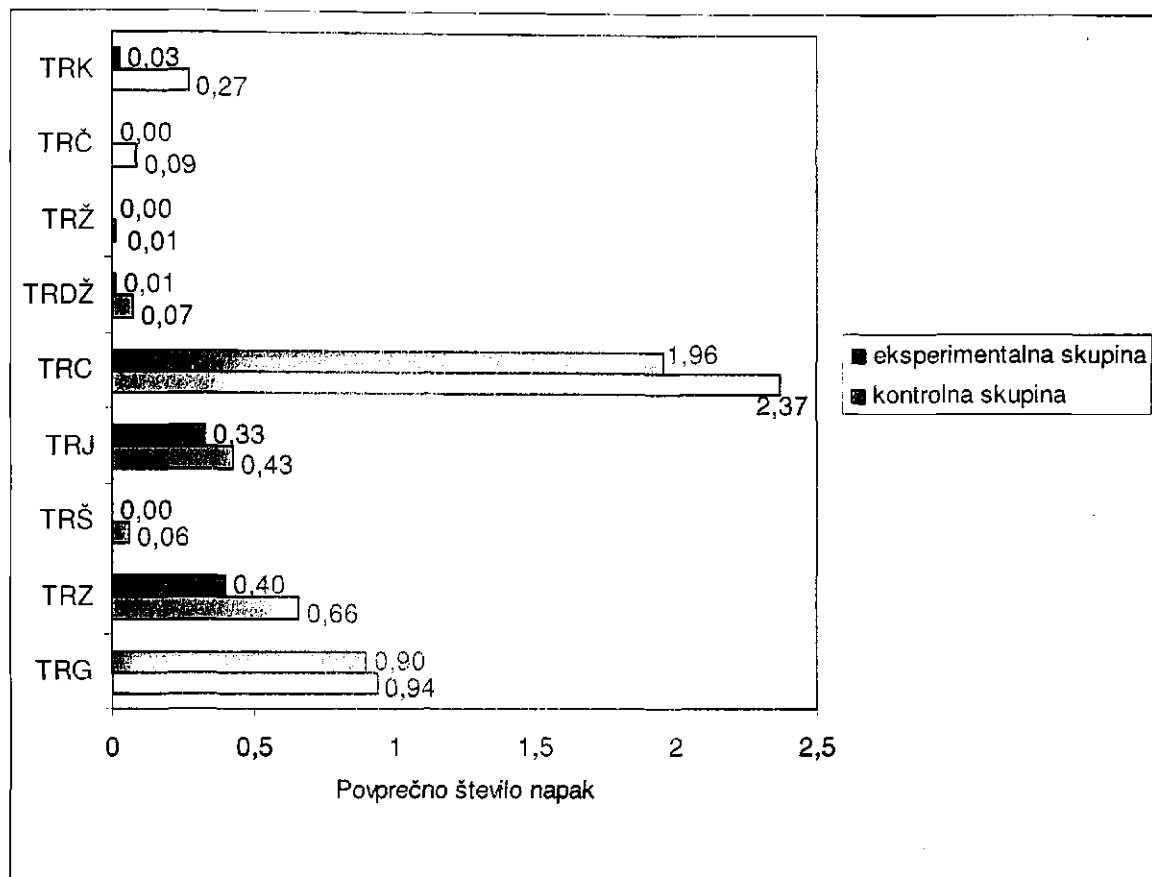
Izvor variance	Vsota kvadratov	Stopnje prostosti	Srednji kvadrat	F	P	Eta ²
IT1	1,622	1	1,622	0,360	0,550	0,003
ST	0,259	1	0,259	0,058	0,811	0,000
TGZ	58,619	1	58,619	13,006	0,000	0,088
Skupina (eksperimentalni dejavnik)	84,937	1	84,937	18,845	0,000	0,122
V skupinah (eksperimentalna napaka)	608,462	135	4,507			
Skupaj	3281,000	140				

Tabela 31: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav napak negativnega transfera pri nareku ob koncu eksperimenta (NTR).

Tabela 31 prikazuje, da sta bila statistično pomembna vpliva eksperimentalnega dejavnika (ES-KS, $F=18,845$, $P=0,000$) in sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ, $F=13,006$, $P=0,000$). Ob tem vse spremenljivke skupaj pojasnijo 21,3% celotne variance, od tega pojasni vpliv eksperimentalnega dejavnika 12,2% variance, sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ) pa 8,8% variance.

Povprečno vrednost pojava posameznih napak, ki izvirajo iz negativnega transfera iz slovenščine (NTR), v eksperimentalni skupini (ES) in kontrolni skupini (KS) prikazuje Graf 3.²³⁰

²³⁰ Legenda: TRK-pojav črke K, TRČ-pojav črke Č, TRŽ-pojav črke Ž, TRDŽ-pojav črke Đ in soglasniških sklopov DŽ in DZ, TRC-pojav črke C, TRJ-pojav črke J, TRŠ-pojav črke Š, TRZ-pojav črke Z, TRG-pojav črke G.



Graf 3: Povprečno število napak negativnega transfera v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

Iz Grafa 3 je razvidno, da so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) na popolnoma vseh ravneh negativnega transfera (NTR). Pojav črk Č (TRČ), Ž (TRŽ) in Š (TRŠ) pri učencih eksperimentalne skupine (ES) sploh ni zaznaven, pa tudi pojav črk K (TRK), Đ in sklopov DŽ, DZ (TRDŽ) je v tej skupini zanemarljiv. Glede pojava črk K (TRK) in Č (TRČ) je bila razlika med primerjalnima skupinama tolikšna, da smo s t-preizkusom zaznali statistično pomembnost ($t=-3,324$, $2P=0,001$, $g=138$) in ($t=-2,177$, $2P=0,031$, $g=138$).

Zelo velika razlika med primerjalnima skupinama je razvidna tudi pri pojavu črke C za zapisovanje glasu /ts/ (TRC), npr. *calca ali *kalca ali *calcia namesto calza, *puccola namesto puzzola, *sforco namesto sforzo. Tudi v tem primeru smo s t-preizkusom zaznali statistično pomembnost v razliki med primerjalnima skupinama ($t=-2,537$, $P=0,011$, $g=138$).

Podobni rezultati se kažejo pri analizi pojava črke Z za zapis glasu /s/ (TRZ), ki se v nareku pojavlja pri zapisu besede *slitta* (**zlitta*). Pri učencih eksperimentalne skupine (ES) je pojav te napake toliko nižji kot pri učencih kontrolne skupine (KS), da smo s t-preizkusom zaznali statistično pomembne razlike med skupinama ($t=-3,131$, $P=0,002$, $g=138$).

Razlika med primerjalnima skupinama je bila manjša pri pojavu črke J (TRJ), ki se pojavljala tako za zapis ploskoslavnika /j/, npr. **tettoja* ali **tetoja* ali **dettoja* namesto *tettoia*, **trijonfo* namesto *trionfo*, **stuoja* namesto *stuoia*, kot tudi pri zapisu glasu /ɲ/, npr. **genjo* namesto *genio*, **spunja* namesto *spugna*, **lenjo* namesto *legno*, pri čemer so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) prav tako v prednosti pred kontrolno skupino (KS).

Na podlagi rezultatov t-preizkusa in analize kovariance potrjujemo hipotezo 5, ki pravi, da bodo imeli učenci eksperimentalne skupine (ES) v povprečju pri nareku nižje število napak zaradi negativnega transfera kot učenci v kontrolni skupini (KS).

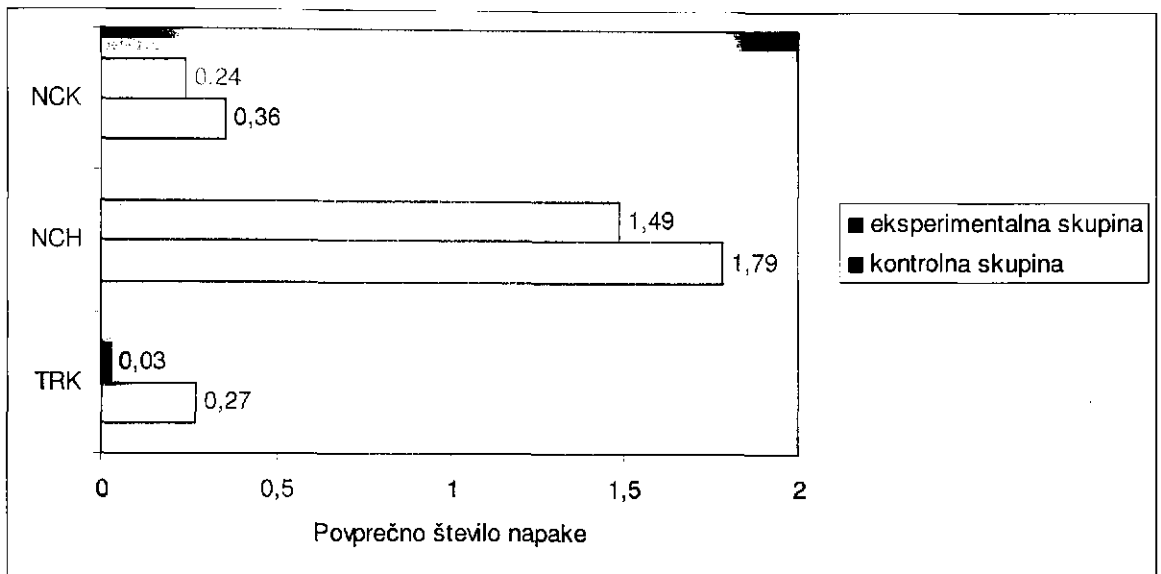
3.2.2.5 Skupna primerjava pojava pravopisnih napak in napak negativnega transfera

Pri analizi pravopisnih napak (NP) se je pokazalo, da je slika glede usvojenosti asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici lahko popačena, če iz obravnave izvzamemo pojav napake vrste nebesede (NGN) in pojav napake negativnega transfera (NTR). Natančnejši vpogled v uspešnost učenja branja in pisanja nam lahko da že skupna primerjava pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR), ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

Glas /k/ (GLASK)

Glas /k/ (GLASK) ima v italijanščini štiri pisne ustreznice: C, CH, Q in CQ. V nareku se pojavljata asociativni zvezi /k/-C (NCK) in /k/-CH (NCH) v besedah *scudo*, *credito*, *calza*, *chiasso*, *secchio* in *rischio*. Učenci eksperimentalne skupine (ES) so bili v prednosti v primerjavi s kontrolno skupino (KS) tako pri pojavu pravopisnih napak (NP) kot napak, ki

izhajajo iz napačnega prenašanja znanja iz slovenščine (NTR), kot je razvidno tudi iz Grafa 4.²³¹



Graf 4: Povprečno število pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasu /k/ v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

Učenci v eksperimentalni skupini (ES) so v povprečju naredili 0,12 manj napak pri zapisu glasu /k/ s pisno ustreznico C (NCK) kot učenci v kontrolni skupini (KS) in kar 0,30 manj napak pri zapisu glasu /k/ s pisno ustreznico CH (NCH). Razlika med primerjalnima skupinama je najizrazitejša pri primerjavi pojava napak negativnega transfera (NTR), kjer so je bil ta pojav pri učencih eksperimentalne skupine (ES) zanemarljiv (0,03%), pri učencih v kontrolni skupini (KS) pa občutno pogostejši (0,27%). Razlika v vsoti pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR) pri zapisu glasu /k/ je bila med primerjalnima skupinama tako velika, da smo s t-preizkusom zaznali njeno statistično pomembnost, kot je razvidno iz Tabele 32, v kateri je prikazan pregled rezultatov t-preizkusa med primerjalnima skupinama glede na skupni pojav pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR) pri zapisovanju glasu /k/ (GLASK).

²³¹ Legenda: NCK-povprečje pojava pravopisne napake zapisovanja glasu /k/ s pisno ustreznico C, NCH-povprečje pravopisne napake pri asociativni zvezi /k/-CH, TRK-povprečje pojava negativnega transfera črke K za zapis glasu /k/.

Pravopisne napake in napake negativnega transfera pri zapisu glasu /k/ (GLASk)								
Skupina				Leveneov preizkus		t-preizkus		
	N	M	SD	F	P	t	2P	g
ES	70	1,76	1,16	0,126	0,732	-3,039	0,003	138
KS	70	2,41	1,39					

Tabela 32: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasu /k/ (GLASk).

Iz Tabele 32 je razvidno, da so bili ob koncu eksperimenta učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) glede pojava pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR) pri zapisu glasu /k/ (GLASk). Učenci eksperimentalne skupine (ES) so naredili v povprečju 1,76 napake, medtem ko so učenci kontrolne skupine (KS) naredili povprečno 2,41 napake. Razlika med primerjalnima skupinama (ES-KS) je bila tolikšna, da smo s t-preizkusom zaznali njeno statistično pomembnost (2P=0,003).

Da bi ugotovili, ali razliko med primerjalnima skupinama (ES-KS) lahko pripišemo eksperimentalnemu dejavniku, smo opravili še analizo kovariance, ki odpravlja vpliv regresijskih spremenljivk na razlike v dosežkih eksperimentalne (ES) in kontrolne skupine (KS) ob koncu eksperimenta. Vpliv eksperimentalnega dejavnika in ostalih sopsremenljivk (ITI-ocena sporazumevalne zmožnosti v italijanščini ob začetku eksperimenta, ST-starost, TGZ-rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika ob začetku eksperimenta) na skupen pojav pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR) pri zapisovanju glasu /k/ (GLASk) je prikazan v Tabeli 33.

Izvor variance	Vsota kvadratov	Stopnje prostosti	Srednji kvadrat	F	P	Eta ²
IT1	1,389	1	1,389	0,872	0,352	0,006
ST	,343	1	,343	0,215	0,643	0,002
TGZ	6,808	1	6,808	4,275	0,041	0,031
Skupina (eksperimentalni dejavnik)	20,738	1	20,738	13,023	0,000	0,088
V skupinah (eksperimentalna napaka)	214,980	135	1,592			
Skupaj	850,000	140				

Tabela 33: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisu glasu /k/.

Iz Tabele 33 je razvidno, da sta bila statistično pomembna vpliva eksperimentalnega dejavnika (ES-KS, $F=13,023$, $P=0,000$) in sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ, $F=4,275$, $P=0,041$). Ob tem vse spremenljivke skupaj pojasnijo 12,7% celotne variance, vpliv eksperimentalnega dejavnika pojasni 8,8% variance, sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ) pa 3,1% variance.

Razloge za tolikšen vpliv eksperimentalnega dejavnika na zmanjšan pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasu /k/ morda lahko pripišemo dejstvu, da je eksperimentalni program kot prvo pravopisno posebnost obravnaval prav zapisovanje glasu /k/ z vsemi štirimi pisnimi ustreznici (C, CH, Q, CQ) in so bile ob koncu programa asociativne zveze med glasom /k/ in njegovimi pisnimi ustreznici že dodobra usvojene. Glede na to, da je v eksperimentalni skupini (ES) (i) pojav črke K zanemarljiv, (ii) so napake pri asociativni zvezi /k/-C v glavnem primeri hiperkorektnosti in (iii) je deloma nestabilna le usvojenost asociativne zveze /k/-CH, ugotavljamo, da je na uspešnost učencev eksperimentalne (ES) skupine brez dvoma vplivalo sistematično učenje asociativnih zvez /k/-C, /k/-CH, /k/-Q in /k/-CQ preko njihove stalne slušne in vidne zaznave ter usmerjenega opazovanja glasovnega okolja, v katerem se za zapis glasu /k/ pojavljata grafema C in CH.

Glas /tʃ/

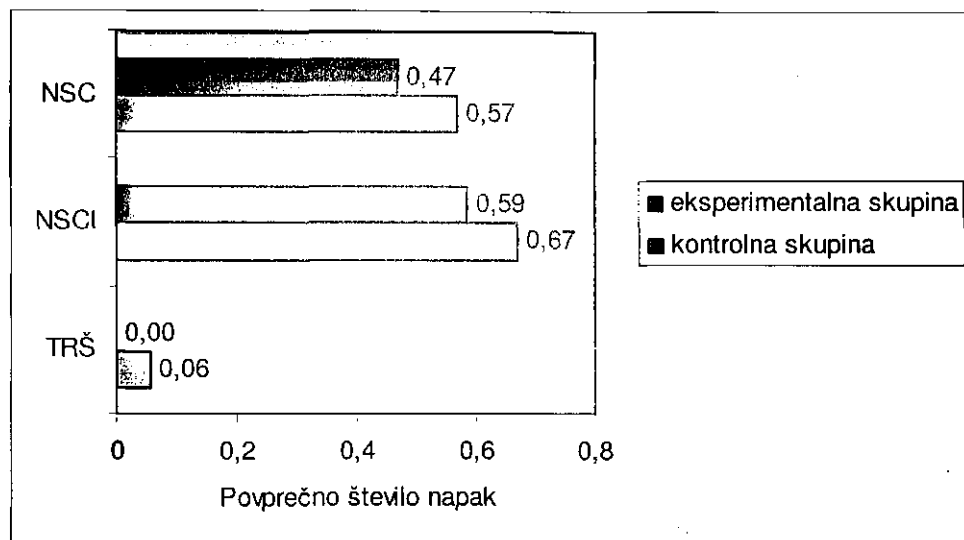
Pri obravnavi pravopisnih napak (NP) smo videli, da so bili učenci eksperimentalne (ES) skupine v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) glede usvojenosti asociativne zveze /tʃ/-CI (NCI), ki je pomembna pravopisna posebnost italijanščine glede na slovenščino, medtem ko so bili učenci kontrolne skupine (KS) za odtenek boljši od učencev eksperimentalne skupine (ES) pri poznavanju asociativne zveze /tʃ/-C (NCČ) ($M=0,27$ v ES in $M=0,26$ v KS). Potrebno je poudariti, da je prednost pravzaprav le navidezna, saj so velik delež napak učencev kontrolne skupine (KS) predstavljale napake zapisa glasu /tʃ/ s slovensko črko Č (TRČ), ki v skupino pravopisnih napak (NP) niso bile zajete. Ob upoštevanju vseh treh vrst napake, NCČ, NCI in TRČ, je t-preizkus pokazal, da so bili pri zapisu glasu /tʃ/ učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS), vendar razlike med primerjalnima skupinama niso bile statistično pomembne ($t=-1,614$, $2P=0,109$, $g=138$). Analiza kovariance je pokazala, da je na dosežek učencev pri zapisu črke /tʃ/ najpomembneje vplival eksperimentalni dejavnik, ki je pojasnil 1,2% od skupno 1,5% pojasnjene variance, vendar pa na doseženi rezultat statistično pomembno ni vplivala nobena od spremenljivk.

Glasova /g/ in /dʒ/

Pri zapisovanju glasov /g/ in /dʒ/ je stanje podobno, kot smo ga opisali za glas /tʃ/. Navidezno izenačeno stanje v primerjalnih skupinah in zaostanek učencev eksperimentalne skupine (ES) glede na kontrolno skupino (KS) pri zapisu glasu /dʒ/ s pisno ustreznico GI (NGDŽ) se spremeni, če poleg pravopisnih napak (NP) v primerjavo skupin kot vrsto napake vključimo napake negativnega transfera (NTR). Tako je skupna analiza obeh vrst napake pri zapisovanju glasov /g/ in /dʒ/ (NGG, NGH, NGDŽ, NGI, TRDŽ, TRŽ) s t-preizkusom pokazala, da so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS), vendar razlike med primerjalnima skupinama niso bile statistično pomembne ($t=-1,038$, $2P=0,301$, $g=138$) in ($t=-0,679$, $2P=0,498$, $g=138$).

Glas /ʃ/ s pisnima ustreznicama SC in SCI

Pri zapisovanju glasu /ʃ/ so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) tako glede pravopisnih napak (NP) kot tudi napak negativnega transfera (NTR), kjer zapisa slovenske črke Š pri učencih eksperimentalne skupine (ES) sploh nismo zaznali. Primerjava med skupinama glede na vrsto napake je prikazana v Grafu 5.²³²



Graf 5: Povprečno število pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasu /ʃ/ v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

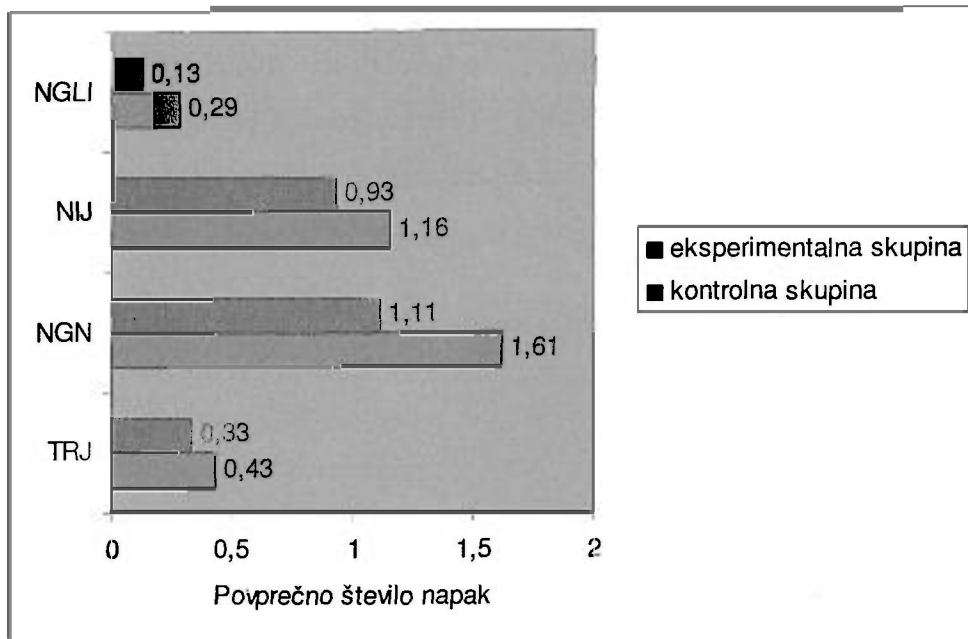
Kot je razvidno iz grafa 5, je bila razlika med primerjalnima skupinama precejšnja ($M=1,06$ v ES in $M=1,30$ v KS), a je t-preizkus pokazal, da je njena statistična pomembnost le na meji ($t=-1,815$, $2P=0,072$, $g=138$).

Glasovi /j/, /ɲ/ in /ʎ/

Glasove /j/, /ɲ/ in /ʎ/ s pisnimi ustreznicama I, GN in GLI, katerih usvojenost narek preverja z besedami *chiasso*, *stuoia*, *genio*, *telaio*, *secchio*, *trionfo*, *tettoia*, *rischio*, *gloria*, *legno*, *spugna*, *sogno* in *maglia*, obravnavamo na enem mestu, ker so se pri njihovem zapisu pojavljale enake napake, t.j. najpogosteje dodajanje črk ali zapis s slovensko črko J,

²³² Legenda: NSC-povprečno število napak zapisa glasu /ʃ/ s pisno ustreznico SC, NSCI-povprečno število napak zapisa glasu /ʃ/ s pisno ustreznico SCI, TRŠ-povprečno število napak negativnega transfera črke Š za zapis glasu /ʃ/.

kot smo predhodno pokazali pri obravnavi pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR). Graf 6²³³ prikazuje razlike med primerjalnima skupinama.



Graf 6: Povprečno število pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasov /j/, /ɲ/ in /ʎ/ v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

Na podlagi prikaza v Grafu 6 ugotavljamo, da so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) glede usvojenosti vseh prikazanih asociativnih zvez, t.j. /j/-I, /ɲ/-GN in /ʎ/-GLI, tako da smo v skupni analizi vseh napak (vsota NGLI, NIJ, NGN, TRJ) s t-preizkusom zaznali statistično značilne razlike med primerjalnima skupinama (Tabela 34).

Pravopisne napake in napake negativnega transfera pri zapisu glasov /j/, /ɲ/ in /ʎ/ (GLASOVIjɲʎ)								
Skupina	N	M	SD	Leveneov preizkus		t-preizkus		
				F	P	t	2P	g
ES	70	2,50	2,68	0,337	0,562	-2,340	0,021	138
KS	70	3,49	2,29					

Tabela 34: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisovanju glasov /j/, /ɲ/ in /ʎ/ (GLASOVIjɲʎ).

²³³ Legenda: NGLI-povprečno število napak pri asociativni zvezi /ʎ/-GLI, NIJ-povprečno število napak pri asociativni zvezi /j/-I, NGN-povprečno število napak pri asociativni zvezi /ɲ/-GN, TRJ-povprečno število pojava negativnega transfera črke J za zapis polsoglasnika /j/.

Na podlagi prikaza rezultatov t-preizkusa v Tabeli 34 ugotavljamo, da so učenci v kontrolni skupini (KS) naredili v povprečju skoraj celo napako več kot učenci v eksperimentalni skupini (ES) (ES-KS, $M=0,99$). Prednost učencev eksperimentalne skupine (ES) pred učenci kontrolne skupine (KS) pri zapisovanju glasov /j/, /ɲ/ in /ʃ/ je tolikšna, da se je pokazala statistično pomembna razlika med primerjalnima skupinama ($2P=0,021$).

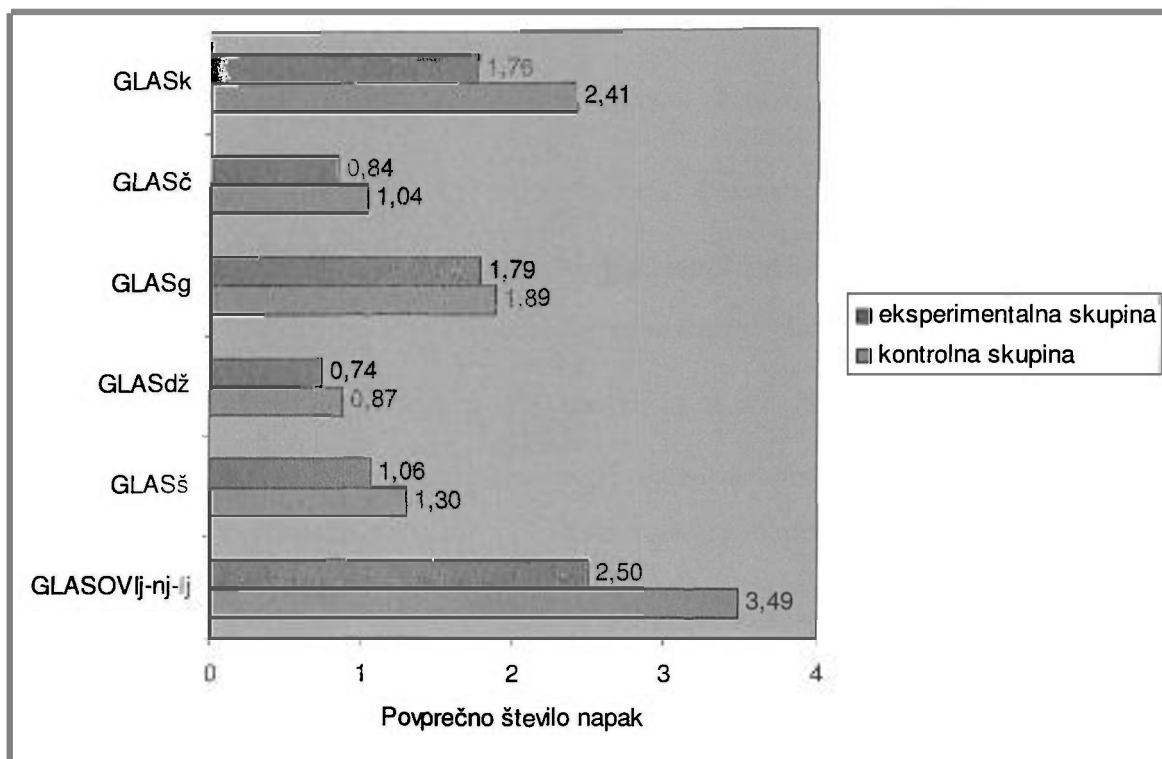
V Tabeli 35 je prikazan vpliv eksperimentalnega dejavnika na skupen pojav pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR) pri zapisovanju glasov /j/, /ɲ/ in /ʃ/ (GLASOVIjɲʃ), ki smo ga ugotavljali z analizo kovariance, pri čemer smo za sospremenljivke uporabili oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (IT1), starost učencev (ST) in rezultat testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ).

Izvor variance	Vsota kvadratov	Stopnje prostosti	Srednji kvadrat	F	P	Eta ²
IT1	1,700	1	1,700	0,295	0,588	0,002
ST	1,336	1	1,336	0,232	0,631	0,002
TGZ	64,803	1	64,803	11,236	0,001	0,077
Skupina (eksperimentalni dejavnik)	58,121	1	58,121	10,077	0,002	0,069
V skupinah (eksperimentalna napaka)	778,644	135	5,768			
Skupaj	2145,000	140				

Tabela 35: Vpliv eksperimentalnega dejavnika na pojav pravopisnih napak in napak negativnega transfera pri zapisu glasov /j/, /ɲ/ in /ʃ/.

Iz Tabele 35 je razvidno, da sta bila statistično pomembna vpliva eksperimentalnega dejavnika (ES-KS, $F=10,077$, $P=0,002$) in sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ, $F=11,236$, $P=0,001$). Vse spremenljivke skupaj pojasnijo 15,0% celotne variance, od tega pojasni vpliv eksperimentalnega dejavnika 6,9% variance, sposobnost glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ) pa 7,7% variance.

Obravnavo pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR) na enem mestu bomo sklenili z grafično predstavitvijo primerjave med skupinama (ES, KS) glede na skupni pojav omenjenih napak (Graf 7).²³⁴



Graf 7: Povprečno število pravopisnih napak in napak negativnega transfera skupaj v eksperimentalni skupini in kontrolni skupini.

Iz Grafa 7 je razvidno, da so bili pri skupni analizi pravopisnih napak (NP) in napak negativnega transfera (NTR), ki jih kot vrsto napake ločujemo od glasovno osnovanih napak (NG) glede na njihov različen izvor, prve upoštevamo kot napake zaradi (ne)učenja, druge pa so vezane na slab(šo) slušno zaznavo in/ali glasovno zavedanje in/ali fonološki delovni spomin, učenci eksperimentalne skupine (ES) na vseh ravneh obravnave v prednosti pred kontrolno skupino (KS), pri čemer je bila razlika med primerjalnima skupinama v dveh primerih statistično pomembna (GLASk in GLASOVlj-nj-lj), v enem primeru je bila na meji statistične pomembnosti (GLASš), v treh primerih pa so bile razlike med primerjalnima skupinama manjše.

²³⁴ Legenda: GLASk-povprečno število napak zapisovanja glasu /k/, GLASč-povprečno število napak zapisovanja glasu /tʃ/, GLASg-povprečno število napak zapisovanja glasu /k/ GLASk-povprečno število napak zapisovanja glasu /g/, GLASdž-povprečno število napak zapisovanja glasu /dʒ/, GLASš-povprečno število napak zapisovanja glasu /ʃ/, GLASOVlj-nj-lj-povprečno število napak zapisovanja glasov /j/, /ɲ/ in /ʎ/.

Na podlagi ugotovitev analize dosežkov učencev obeh primerjalnih skupin pri nareku sklepamo, da je sistematično učenje branja in pisanja v drugem oziroma tujem jeziku, kot ga predvidevata komunikacijski model začetnega opismenjevanja, ki temelji na uravnoveženem razvoju vseh sporazumevalnih spretnosti, in fonografska metoda, ki izhaja iz tega, kar otroci že poznajo, t.j. glasov, ter na tem gradi novo znanje, t.j. poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, učinkovita pot do začetne pismenosti v drugem oziroma tujem jeziku. Učenci kontrolne skupine (KS), ki niso bili deležni eksperimentalnega programa, zaostajajo za učenci eksperimentalne skupine (ES) na prav vseh ravneh, ki smo jih testirali, pri čemer je razlika med primerjalnima skupinama v večini primerov statistično pomembna, kot je pokazal t-preizkus, in ji lahko pripišemo pomemben delež vpliva eksperimentalnega dejavnika, kar je bilo razvidno iz analize kovariance posameznih ravni.

3.2.3 Primerjava ocen

Hipotezi 6 in 7 pravita, da bodo imeli ob koncu eksperimenta učenci eksperimentalne skupine (ES) v povprečju boljšo oceno sporazumevalne zmožnosti (IT3) oziroma slušnega razumevanja (IT3SR) kot učenci kontrolne skupine (KS). Ti hipotezi smo postavili, ker smo predvidevali, da bodo boljše sposobnosti poslušanja in osnovna pismenost, ki smo ju razvijali z eksperimentalnim programom, pomembno prispevale k učenju jezika samega.

V ta namen smo primerjali povprečni oceni obeh primerjalnih skupin in razliko med njima ugotavljali s t-preizkusom. Prikaza rezultatov t-preizkusa sta v Tabelah 36 in 37.

Skupina	Ocena sporazumevalne zmožnosti ob koncu eksperimenta (IT3)							
	N	M	SD	Leveneov preizkus		t-preizkus		
				F	P	t	2P	g
ES	70	3,57	0,94	1,751	0,188	2,467	0,015	138
KS	70	3,14	1,11					

Tabela 36: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3).

Ob primerjavi povprečne ocene sporazumevalne zmožnosti učencev eksperimentalne skupine (ES) ($M=3,57$) in učencev kontrolne skupine (KS) ($M=3,14$) smo ugotovili tolikšno razliko med primerjalnima skupinama (ES-KS), da je t-preizkus pokazal njeno statistično pomembnost ($2P=0,015$). Glede na to, da so bile ob začetku eksperimenta razlike med primerjalnima skupinama glede sporazumevalne zmožnosti v italijanščini (IT1) zanemarljive in nismo zaznali statistične pomembnosti med njima ($\chi^2=4,610$, $g=4$, $P=0,330$),²³⁵ ob koncu eksperimenta pa je prednost eksperimentalne skupine (ES) pred kontrolno skupino (KS) občutna, lahko del vpliva na to prednost pripišemo eksperimentalnemu dejavniku. Številne raziskave namreč kažejo na tesno povezanost med slušnim razumevanjem in kasnejšim bralnim razumevanjem na eni strani ter med glasovnim zavedanjem, razvojem osnovne pismenosti, ravnijo bralne pismenosti in učnim uspehom na drugi strani. Tudi v našem eksperimentu smo ugotovili, da je učni uspeh pri jeziku (IT3) v povezavi tako s sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika (RTGZ) ($r=0,494$) kot z razvojem osnovne pismenosti v italijanščini kot drugemu jeziku, ki smo ga ugotavljali z narekom (N) ($r=0,506$). V obeh primerih je bila korelacija med spremenljivkama srednja pozitivna in je bila statistično pomembna na ravni 0,01.

Na podlagi povedanega lahko sklepamo, da je sistematično razvijanje slušne spretnosti, sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in učenja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, kot ga predvideva eksperimentalni program, ki so ga bili deležni učenci eksperimentalne skupine (ES), pomembno prispevalo k boljši osnovni pismenosti teh učencev in s tem učinkovitejšemu razvoju njihove sporazumevalne zmožnosti v italijanščini.

Na podlagi primerjave povprečne ocene sporazumevalne zmožnosti učencev eksperimentalne skupine (ES) ($M=3,57$) in učencev kontrolne skupine (KS) ($M=3,14$) in rezultatov t-preizkusa ($2P=0,015$) potrjujemo hipotezo 6, ki pravi, da bodo imeli učenci eksperimentalne skupine (ES) v povprečju boljšo oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini kot učenci v kontrolni skupini (KS).

²³⁵ Tabela 21.

Učenci v eksperimentalni skupini (ES) so bili ob koncu eksperimenta v prednosti pred učenci v kontrolni skupini (KS) tudi glede ocene slušnega razumevanja, kot kaže pregled rezultatov t-preizkusa razlik med primerjalnima skupinama v spodnji tabeli (Tabela 37).

Skupina	Ocena slušnega razumevanja v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3SR)			Leveneov preizkus		t-preizkus		
	N	M	SD	F	P	t	2P	g
ES	70	3,46	0,70	3,182	0,077	3,874	0,000	138
KS	70	2,91	0,94					

Tabela 37: Pregled rezultata t-preizkusa za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) glede na oceno slušnega razumevanja v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3SR).

Iz Tabele 37 je razvidno, da so imeli učenci eksperimentalne skupine (ES) ob koncu eksperimenta bistveno višjo oceno slušnega razumevanja v italijanščini (IT3SR) kot učenci kontrolne skupine (KS). Razlika med primerjalnima skupinama je bila tolikšna, da smo s t-preizkusom zaznali njeno statistično pomembnost ($2P=0,000$). Ob ugotovljeni povezavi med oceno slušnega razumevanja v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3SR) in sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika (RTGZ) ($r=0,537$) ter oceno slušnega razumevanja v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3SR) in ravni osnovne pismenosti v italijanščini (N) ($r=0,476$) lahko omenjeno prednost učencev v eksperimentalni skupini (ES) pred učenci v kontrolni skupini (KS) zanesljivo pripišemo eksperimentalnemu dejavniku.²³⁶ Razvijanje slušne spretnosti, sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred in med učenjem asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici je znižalo pojav napak pri nareku (N) in izboljšalo slušne sposobnosti učencev ter njihove sposobnosti slušnega razumevanja (IT3SR).

Ob primerjavi povprečne ocene slušnega razumevanja učencev eksperimentalne skupine (ES) ($M=3,46$) in učencev kontrolne skupine (KS) ($M=2,91$) ter rezultata t-preizkusa ($2P=0,000$) potrjujemo hipotezo 7, ki pravi, da bodo imeli učenci eksperimentalne skupine (ES) v povprečju boljšo oceno iz slušnega razumevanja kot učenci v kontrolni skupini (KS).

²³⁶ V obeh primerih je bila korelacija statistično pomembna na ravni 0,01.

3.2.4 Povzetek ugotovitev iz primerjave dosežkov učencev eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) ter pregled splošne raziskovalne hipoteze

Iz primerjave rezultatov retesta sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (RTGZ), nareka (N) in pojava posameznih pravopisnih ravni, ki jih preverja narek (NG, NP, NTR), ugotavljamo, da se sistematično delo na področju razvijanja slušne spretnosti, predvsem razločujočega in razčlenjujočega poslušanja ter vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, kaže kot pomembna sestavina učenja drugega oziroma tujega jezika. Učenci eksperimentalne skupine (ES) so bili v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) tako na retestu sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (RTGZ), pri skupnem dosežku pri nareku (N), kot tudi pri posameznih sestavinah nareka, t.j. glasovno osnovanih (NG) in pravopisnih napakah (NP) ter napakah, ki izvirajo iz napačnega prenašanja znanja iz slovenščine (NTR). V vseh primerjavah so bile razlike med skupinama statistično pomembne.

Poleg eksperimentalnega dejavnika so na uspešnost učencev ob koncu eksperimenta vplivale njihove sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika (TGZ), kar je skladno z ugotovitvami korelacijskih študij glasovnega zavedanja, ki so pokazale, da so razvite sposobnosti glasovnega zavedanja, ki jih preverjamo bodisi v predšolskem obdobju bodisi ob vstopu otrok v šolo, močan prediktor uspešnosti učenja branja in pisanja. Vpliv sposobnosti glasovnega procesiranja jezika ob začetku eksperimenta (TGZ) je bil občutno manjši pri pojavu pravopisnih napak (NP) in napak zaradi negativnega transfera (NTR), kjer je daleč največji delež variance pojasnil eksperimentalni dejavnik.

Dobre sposobnosti glasovnega procesiranja jezika so torej imenitno izhodišče za učenje branja in pisanja, nakar je potrebno sistematično delo tako v prvem kot v drugem oziroma tujem jeziku. Izjemen pomen premišljenega in sistematičnega dela pri učenju branja in pisanja se je v naši raziskavi pokazal pri začetnem opismenjevanju v transparentni pisavi. Predvidevamo lahko, da bi se pokazale še večje razlike med primerjalnima skupinama, če bi pripravili program začetnega opismenjevanja in ga preizkusili pri učenju branja in pisanja v netransparentni pisavi.

Uvajanje eksperimentalnega dejavnika je imelo pomemben vpliv tudi na učenje jezika samega. Že predhodne raziskave (razvoja) osnovne pismenosti so pokazale, da je učni uspeh učencev v tesni povezavi z njihovo osnovno pismenostjo in kasneje pismenostjo na višjih ravneh razumevanja. Višji oceni sporazumevalne zmožnosti (IT3) in slušnega razumevanja (IT3SR) učencev eksperimentalne skupine (ES) in njuni povezavi s sposobnostjo glasovnega procesiranja (RTGZ) ter zapisovanja po nareku (N) so potrdile pomen načrtnega učenja branja in pisanja v drugem oziroma tujem jeziku ne le za razvoj osnovne pismenosti v tem jeziku, temveč tudi za samo učenje tega jezika.

Na osnovi predstavljenih rezultatov lahko brez zadržkov sprejmemo splošno raziskovalno hipotezo, ki pravi, da je *v primerjavi s tradicionalnimi logografskimi postopki opismenjevanja fonografska metoda opismenjevanja, ki vključuje sistematično razvijanje spretnosti poslušanja in glasovnega zavedanja kot metaglasovne sposobnosti ter vzpostavljanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici hitrejša, lažja in učinkovitejša pot do osnovne pismenosti v materinščini, tujih in drugih jezikih.*

3.2.5 Ugotavljanje povezanosti med dosežki v raziskavo zajetih učencev

Raziskavo smo nadgradili z ugotavljanjem povezanosti vsebin testiranja (RTGZ, N, NG, NGZ, NGPG, NP, NTR), sposobnosti slušnega razumevanja (IT3SR) in sporazumevalne zmožnosti ob koncu eksperimenta (IT3) pri učencih eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine skupaj.

3.2.5.1 Povezanost dosežkov

Pri ugotavljanju povezanosti med posameznimi dosežki učencev na testiranju smo obdržali delitev vsebine nareka (N) v tri skupine glede na izvor napake (NG-glasovno osnovane napake, NP-pravopisne napake, NTR-napake negativnega transfera), pri čemer smo glasovno osnovane napake (NG) še nadalje razdelili v dve podskupini, in sicer podskupino napak vezanih na podvojene glasove (NGPG) ter podskupino ostalih glasovno osnovanih napak (NGZ).

Tabela 38 prikazuje stopnje povezanosti med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika ob koncu eksperimenta (RTGZ) narekom (N) in posameznimi vsebinami nareka (N, NG, NGZ, NGPG, NP, NTR), izražene s Pearsonovim koeficientom korelacije.

	RTGZ	N	NG	NGPG	NGZ	NP	NTR
RTGZ							
N	0,462**						
NG	-0,330**	-0,814**					
NGPG	-0,214*	-0,545**	0,639**				
NGZ	-0,284**	-0,690**	0,867**	0,170*			
NP	-0,366**	-0,780**	0,374**	0,393**	0,224*		
NTR	-0,377**	-0,585**	0,234**	0,200*	0,171*	0,704**	

*Korelacija je statistično pomembna na ravni 0,05.

** Korelacija je statistično pomembna na ravni 0,01.

Tabela 38: Korelacije med dosežki učencev na testiranju.

3.2.5.2 Povezanost med vsebinami nareka

Iz Tabele 38 je razvidno, da so rezultati učencev na posameznih vsebinah nareka medsebojno povezani. Korelacija med njimi je statistično pomembna večinoma na ravni 0,01, le v treh primerih je statistično pomembna na ravni 0,05. Povezanost med skupnim dosežkom na nareku (N) in ostalimi vsebinami nareka (NG, NGPG, NGZ, NP, NTR) je srednja do visoka in se kaže kot negativna zaradi obratno sorazmernega odnosa med spremenljivkami. To pomeni, da so učenci, ki so dosegli višji skupni rezultat, naredili manj glasovno osnovanih napak (NG), tako vezanih na podvojene glasove (NGPG) kot ostalih

glasovno osnovanih napak (NGZ), manj pravopisnih napak (NP) in napak, ki izvirajo iz negativnega transfera (NTR).

Med posameznimi vsebinami nareka (NG, NGPG, NGZ, NP, NTR) je povezanost pozitivna, njene vrednosti se gibljejo med neznatno (NGZ, NGPG) in visoko (NGZ, NG in NP, NTR). Kot najboljši korelator se kaže pojav glasovno osnovanih napak (NG), saj je njegova korelacija z ostalimi vsebinami nareka (NGPG, NGZ, NP, NTR) statistično pomembna na ravni 0,01. Dejstvo, da so glasovno osnovane napake (NG) v najšibkejši povezavi s pravopisnimi napakami (NP) in napakami negativnega transfera (NTR), še dodatno potrjuje ugotovitev iz analize napak našega eksperimenta, da gre pri glasovno osnovanih napakah (NG) na eni strani ter pravopisnih napakah (NP) in napakah negativnega transfera (NTR) na drugi strani za dve različni vrsti napake glede na njen izvor. Prve izvirajo iz slab(š)e slušne zaznave in/ali glasovnega zavedanja in/ali fonološkega delovnega spomina, medtem ko so druge posledica slabo usvojenega koda pisnega jezika. Kot najslabši korelator se je pokazal pojav napak vezanih na podvojene glasove (NGPG). Ugotovitev, da napake pri zapisovanju podvojenih glasov (NGPG) izstopajo pri učencih, ki se opismenjujejo v italijanščini zaporedno, potem ko so se opismenili v slovenščini, je razumljiva, saj so podvojeni glasovi in črke pomembna glasovna in pravopisna posebnost italijanščine glede na slovenščino.

3.2.5.3 Povezanost med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika in zapisovanja po nareku

Na podlagi rezultatov v Tabeli 38 ugotavljamo, da je sposobnost glasovnega procesiranja jezika (RTGZ) pri učencih eksperimentalne (ES) in kontrolne skupine (KS) povezana z njihovo sposobnostjo pisanja po nareku (N) in je korelacija med njima statistično pomembna na ravni 0,01. Pri tem smer in velikost korelacijskega koeficienta kažeta, da so dobre sposobnosti členjenja, spajanja in manipuliranja z glasovi značilne za učence, pri katerih je manj zaznaven pojav napake tako glede glasovno osnovanih napak (NG), pravopisnih napak (NP) in napak napačnega prenašanja znanja iz slovenščine (NTR). Med vsebinami nareka najbolj izstopa pojav napake pri zapisovanju podvojenih glasov (NGPG),

kjer je korelacija z glasovnim zavedanjem najnižja (-0,214).²³⁷ To kaže na že omenjeno pravopisno posebnost italijanščine, ki ji je potrebno pri usvajanju drugega oziroma tujega jezika ter učenju branja in pisanja v italijanščini kot drugemu oziroma tujem jeziku posvečati posebno pozornost.

Na podlagi izračuna Pearsonovega koeficienta korelacije med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika (RTGZ) in zapisovanja po nareku (N) ob koncu eksperimenta ($r=0,462$, $P=0,01$) potrjujemo hipotezo 8, ki pravi, da se bo v obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) pokazala srednja pozitivna korelacija med glasovnim zavedanjem in rezultatom nareka.

3.2.5.4 Povezanost med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika, sposobnostjo slušnega razumevanja in pojavom glasovno osnovanih napak

Ob ugotovitvi, da sta sposobnost glasovnega procesiranja jezika (RTGZ) in pojav glasovno osnovanih napak (NG) v medsebojni povezavi (Tabela 38) ($r=-0,330$,²³⁸ $P=0,01$), smo preverili še ujemanje pojava glasovno osnovanih napak (NG) in oceno slušnega razumevanja učencev ob koncu eksperimenta (IT3SR), ki so nam jo posredovali učitelji italijanščine v raziskavo zajetih učencev. Med spremenljivkama se je prav tako pokazala medsebojna povezanost ($r=-0,331$), ki je statistično pomembna na ravni 0,01.

Glede na ugotovljene korelacije med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika (RTGZ) in glasovno osnovanimi napakami (NG) ter oceno slušnega razumevanja (IT3SR) in glasovno osnovanimi napakami (NG) in ob dejstvu, da je bila ocena slušnega razumevanja učencev v eksperimentalni skupini (ES) v povprečju višja kot pri učencih v kontrolni skupini (KS) (Tabela 37), ugotavljamo, da so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) ob koncu eksperimenta v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) tako glede sposobnosti glasovnega procesiranja jezika (RTGZ) kot slušnega razumevanja (IT3SR) in glede pojava glasovno osnovanih napak (NG). Ob ugotovljeni povezavi med spremenljivkama in rezultatih t-preizkusa ter analize kovariance, ki smo jih predstavili v

²³⁷ Negativna korelacija izhaja iz obratno sorazmernega odnosa med spremenljivkama. Višje število doseženih točk na retestu glasovnega zavedanja (RTGZ) so dosegli učenci, ki so pri nareku naredili manjše število napak zapisovanja podvojenih glasov (NGPG).

²³⁸ Kot rečeno, je korelacija med spremenljivkama negativna zaradi obratno sorazmernega odnosa med njima.

prejšnjem poglavju, lahko omenjeno prednost učencev v eksperimentalni skupini (ES) pred učenci v kontrolni skupini (KS) zanesljivo pripišemo eksperimentalnemu dejavniku. Sklepamo torej, da je razvijanje sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred in med učenjem asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici znižalo pojav glasovno osnovanih napak (NG) in izboljšalo slušne sposobnosti učencev ter njihove sposobnosti slušnega razumevanja (IT3SR).

Načrtno razvijanje slušnih spretnosti v začetnem obdobju učenja jezikov pomembno pospešuje ne le učenje branja in pisanja temveč tudi učenje jezika samega, kar se je v naši raziskavi pokazalo z ujemanjem med glasovno osnovanimi napakami (NG) in oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3) ($r=-0,410$). Učenci, ki so bili ob koncu eksperimenta bolje ocenjeni glede na njihovo sporazumevalno zmožnost v italijanščini (IT3), so naredili manj glasovno osnovanih napak (NG), zaradi česar se korelacija med spremenljivkama kaže kot negativna.

Na podlagi izračuna Pearsonovega koeficienta korelacije med pojavom glasovno osnovanih napak (NG) in oceno slušnega razumevanja učencev ob koncu eksperimenta (IT3SR) ($r=-0,331$, $P=0,01$) potrjujemo hipotezo 9, ki pravi, da se bo v *obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) pokazala delna negativna korelacija med oceno slušnega razumevanja in številom glasovno osnovanih napak pri nareku*.

3.2.5.5 Povezanost med sporazumevalno zmožnostjo učencev in pojavom pravopisnih napak in napak negativnega transfera

O učinku razvijanja slušne spretnosti na razvoj slušnega razumevanja in sporazumevalne zmožnosti v italijanščini smo govorili v prejšnjem delu tega poglavja. Prav tako smo omenili, da je bilo ujemanje med oceno sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3) in glasovno osnovanimi napakami (NG) statistično pomembno ($r=-0,410$, $P=0,01$). Podobni rezultati se kažejo tudi glede ujemanja ocene sporazumevalne zmožnosti v italijanščini ob koncu eksperimenta (IT3) s pojavom pravopisnih napak (NP) ($r=-0,314$, $P=0,01$) in s pojavom napak, ki izhajajo iz napačnega prenašanja znanja iz slovenščine (NTR) ($r=-0,255$, $P=0,01$). V vseh primerih se korelacija kaže kot negativna, saj je odnos med spremenljivkami obratno sorazmeren. Učenci, ki so

imeli ob koncu eksperimenta boljšo oceno sporazumevalne zmožnosti v italijanščini (IT3), so pri nareku naredili v povprečju manj glasovno osnovanih napak (NG), pravopisnih napak (NP) in napak zaradi negativnega transfera (NTR).

Ob tem se ponovno kaže povezava med osnovno pismenostjo in učenjem jezika samega. Začetno opismenjevanje, ki temelji na sistematičnem razvijanju slušnih spretnosti, sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in učenju asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, pogojuje tudi uspešnejše učenje prvega, drugega in tujega jezika.

Na podlagi izračuna Pearsonovega koeficienta korelacije med oceno slušnega razumevanja učencev ob koncu eksperimenta (IT3) in pojavom pravopisnih napak (NP) ($r=-0,314$, $P=0,01$) ter pojavom napak zaradi negativnega transfera (NTR) ($r=-0,255$, $P=0,01$) potrjujemo hipotezi 10 in 11, ki pravita, da se bo v obeh modalitetah eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) pokazala delna negativna korelacija med oceno sporazumevalne zmožnosti in številom pravopisnih napak oziroma napak vezanih na napačno prenašanje znanja iz slovenščine.

Na podlagi rezultatov t-preizkusa, analize kovariance in Pearsonovega koeficienta korelacije lahko ugotovimo, da je sistematično razvijanje slušne spretnosti, sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, kot ga predvideva eksperimentalni program, ki so ga bili deležni učenci eksperimentalne skupine (ES), pomembno prispevalo k boljši osnovni pismenosti teh učencev in s tem učinkovitejšemu razvoju njihove sporazumevalne zmožnosti v italijanščini.

3.3 Rezultati testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika

Sposobnost glasovnega procesiranja jezika na višjih ravneh, in sicer členjenja besed na glasove, spajanja glasov v besede in manipuliranja z glasovi in deli besed se v otroku ob primerni spodbudi, t.j. stalnem in aktivnem stiku s pisnim jezikom, usmerjanjem njegove

pozornosti v notranjo zgradbo besed, razvije na prehodu med vrtcem in osnovno šolo oziroma najkasneje v prvem letu učenja branja in pisanja. V jezikih z nižjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici je razvoj glasovnega zavedanja lahko nekoliko upočasnen prav zaradi nezanesljive povezave med posameznimi glasovi in številnimi črkami ali črkovnimi sklopi, ki jih ponazarjajo.

Slovenska pisava spada med pisave z najvišjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici in je poleg tega posebna oblika latinice, gajica, v kateri posameznemu glasu odgovarja le ena črka (ne črkovni sklop).

Pričakovali smo torej, da bodo v raziskavo zajeti učenci dosegali različno dobre rezultate glede na starost, in sicer da bodo mlajši učenci dosegali v povprečju nižje rezultate od starejših učencev. Uporabili smo enak razrez starostnih skupin in rezultatov testiranja glasovnega zavedanja, kot so prikazani v poglavjih 3.1.2 in 3.1.4 empiričnega dela disertacije. Rezultatov nismo primerjali po modalitetah eksperimentalnega dejavnika, saj smo testiranje glasovnega zavedanja opravili pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika v eksperimentalno skupino (ES).

Rezultat TGZ	Starost						Skupaj	
	Mlajši učenci		Srednje stari učenci		Starejši učenci			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Zelo nizek	16	38,1	19	38,0	15	31,3	50	35,8
Nizek	11	26,2	6	12,0	11	22,9	28	20,0
Visok	8	19,0	13	26,0	10	20,8	31	22,1
Zelo visok	7	16,7	12	24,0	12	25,0	31	22,1
Skupaj	42	100,0	50	100,0	48	100,0	140	100,0

Tabela 39: Povprečje rezultata na testiranju sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred začetkom eksperimenta (TGZ) glede na starost učencev.

Iz Tabele 39 je razvidno, da je višina dobljenega rezultata sorazmerna z višino starosti učencev. Več kot tretjina mlajših učencev je dosegla zelo nizek rezultat (38,1%), četrtnina nizek rezultat (26,2%) in manj kot petina učencev visok (19,0%) oziroma zelo visok rezultat (16,7%). Tudi v skupinah srednje starih in starejših učencev je največji delež otrok doseglo zelo nizek rezultat (38,0% oziroma 31,3%), vendar s starostjo le-ta ne upada tako

občutno in kar četrtnina učencev je v obeh skupinah dosegla zelo visok rezultat (24,0% oziroma 25,0%). Ugotavljamo torej, da se sposobnost glasovnega procesiranja jezika dejansko razvija skladno s starostjo in s tem z miselnim razvojem otroka. Starejši učenci so bili sposobni metaglasovnih operacij na višjih ravneh kot mlajši učenci. Razvoj glasovnega zavedanja tako poteka linearno, posameznih ravni ne moremo kar preskočiti, kot bo razvidno iz nadaljnje razprave.

Kljub ugotovljeni povezavi med starostjo učencev (ST) in njihovo sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika (TGZ) pa s χ^2 -preizkusom nismo zaznali njene statistične pomembnosti ($\chi^2=4,395$, $g=6$, $P=0,623$).

Skupni rezultat testiranja glasovnega zavedanja smo podrobneje analizirali glede na posamezne ravni glasovnega zavedanja, in sicer sposobnost členjenja besed na glasove (TGZČG), sposobnost spajanja glasov v besede (TGZSG) ter sposobnost manipuliranja z glasovi in deli besed (TGZM).

Rezultat TGZČG	Starost						Skupaj	
	Mlajši učenci		Srednje stari učenci		Starejši učenci			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Zelo nizek	16	38,1	14	28,0	14	29,2	44	31,4
Nizek	7	16,7	7	14,0	6	12,5	20	14,3
Visok	8	19,0	13	26,0	11	22,9	32	22,9
Zelo visok	11	26,2	16	32,0	17	35,4	44	31,4
Skupaj	42	100,0	50	100,0	48	100,0	140	100,0

Tabela 40: Povprečje rezultata na testiranju sposobnosti členjenja na glasove pred začetkom eksperimenta (TGZČG) glede na starost učencev.

Ponovno opazimo, da je največji delež otrok, ki dosegajo zelo nizek rezultat v skupini mlajših učencev, in sicer več kot tretjina (38,1%), medtem ko zelo nizek rezultat dosega dobra petina srednje starih (28,0%) in starejših učencev (29,2%). In nasprotno, zelo visok rezultat je dosegla le dobra četrtnina mlajših otrok (26,2%), slaba tretjina srednje starih otrok (32,0%) in kar dobra tretjina starejših učencev (35,4%). Pri testu členjenja besed na glasove (TGZČG) opazimo izjemno neenakomerno porazdelitev rezultatov, saj večina otrok dosega zelo nizek (31,4%) ali zelo visok rezultat (31,4%), skupno skoraj dve tretjini

učencev (62,8%). Ta rezultat kaže na veliko nehomogenost v sposobnosti glasovnega procesiranja otrok ob vstopu v šolo. Tako jih je kar tretjina ostala na t.i. zlogovni fazi razvoja razumevanja abecednega sistema pisave (Ferreiro in Teberosky, 1979) in bodo svoje vrstnike dohiteli najkasneje v prvem letu učenja branja in pisanja.²³⁹ Tretjina otrok je na zlogovno-abecedni fazi in tretjina, tista, ki dosega zelo visok rezultat, na abecedni fazi razvoja razumevanja abecednega sistema pisave (prav tam).

Kljub temu, da rezultati v Tabeli 40 kažejo na povezanost med učenčevo starostjo (ST) in njegovim glasovnim zavedanjem na ravni členjenja besed na glasove (TGZČG), pa χ^2 -preizkus ni pokazal statistično pomembne povezave med njima ($\chi^2=2,233$, $g=6$, $P=0,897$).

Tabela 41 prikazuje rezultate testiranja sposobnosti spajanja glasov v besede (TGZSG) ob začetku eksperimenta.

Rezultat TGZSG	Starost						Skupaj	
	Mlajši učenci		Srednje stari učenci		Starejši učenci			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Zelo nizek	16	38,2	15	30,0	17	35,4	48	34,3
Nizek	10	23,8	10	20,0	5	10,4	25	17,8
Visok	8	19,0	12	24,0	8	16,7	28	20,0
Zelo visok	8	19,0	13	26,0	18	37,5	39	27,9
Skupaj	42	100,0	50	100,0	48	100,0	140	100,0

Tabela 41: Povprečje rezultata na testiranju sposobnosti spajanja glasov v besede pred začetkom eksperimenta (TGZSG) glede na starost učencev.

Tabela 41 prikazuje ponovno, da je višina dobljenega rezultata sorazmerna z višino starosti učencev. V skupini mlajših učencev število le-teh upada v smeri od zelo nizkega proti zelo visokemu rezultatu (38,1%-23,8%-19,0%-19,0%). V skupini srednje starih učencev sicer opazimo padec glede na povprečje zelo nizkega rezultata, vendar pride nato do zasuka v smer rasti povprečnega rezultata, tako da je najmanjši delež učencev v tej skupini doseglo nizek rezultat (30,0%-20,0%-24,0%-26,0%). Delež učencev glede na dosežen zelo nizek in zelo visok rezultat sta v tej skupini razmeroma enakovredna (30,0% oziroma 26,0%). Glede na predhodne raziskave glasovnega zavedanja najbolj odstopa skupina starejših učencev, v kateri je razmeroma visok delež otrok dosegel zelo nizek rezultat (34,3%); ta je

²³⁹ Z izjemo otrok s specifičnimi težavami v bralnem razvoju.

bil višji kot delež srednje starih učencev (30,0%). Kot rečeno, gre za otroke, ki še niso dosegli abecedne faze razvoja razumevanja abecednega sistema pisave. Pri testiranju je kot moteč dejavnik pri teh otrocih prav gotovo delovalo dejstvo, da so bile testne postavke v italijanščini in ne v slovenščini. Zaradi v povprečju skrajno omejenega besednega zaklada v italijanščini ob vstopu v šolo, se ob spajanju glasov v besedo pri njih ni aktiviral dostop do pomena in se s tem izboljšala uspešnost spajanja.

Podobno kot se je pokazalo pri povezanosti med starostjo učencev (ST) in njihovo sposobnostjo členjenja besed na glasove (TGZČG), je tudi pri spajanju glasov v besede (TGZSG) vidna povezava med spremenljivkama (ST, TGZSG), ki pa ni statistično pomembna ($\chi^2=6,433$, $g=6$, $P=0,376$).

V Tabeli 42 so prikazani rezultati testiranja sposobnosti manipuliranja z glasovi in deli besed (TGZM) kot najzahtevnejšo ravniyo glasovnega zavedanja.

Rezultat TGZM	Starost						Skupaj	
	Mlajši učenci		Srednje stari učenci		Starejši učenci			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Zelo nizek	26	61,9	30	60,0	26	54,2	82	58,6
Nizek	4	9,5	3	6,0	5	10,3	12	8,6
Visok	4	9,5	2	4,0	2	4,2	8	5,7
Zelo visok	8	19,1	15	30,0	15	31,3	38	27,1
Skupaj	42	100,0	50	100,0	48	100,0	140	100,0

Tabela 42: Povprečje rezultata na testiranju sposobnosti glasovnega procesiranja jezika pred začetkom eksperimenta (TZGM) glede na starost učencev.

Rezultati v Tabeli 42 kažejo na upad deleža učencev, ki so dosegli zelo nizek rezultat v smeri od mlajših proti starejšim učencem (61,9% – 60,0% – 54,2%), in obratno, s starostjo se večja delež učencev, ki so dosegli zelo visok rezultat (19,0% – 30,0% – 31,3%). Ponovno pa lahko opazimo, da v vseh starostnih skupinah izjemno majhen delež predstavljajo učenci, ki so dosegli povprečen rezultat (nizek ali visok). Doseganje skrajno visokih in na drugi strani skrajno nizkih rezultatov pa potrjuje tezo o nehomogenosti metaglasovne sposobnosti v raziskavo zajetih učencev, ki prav gotovo izhaja iz dejstva, da so imeli prvi pogost in kakovosten stik s pisnim jezikom ter da so bili deležni dejavnosti, v

katerih so te sposobnosti razvili, medtem ko so bili slednji prikrajšani tako za stik s pisnim jezikom kot za dejavnosti razvijanja glasovnega zavedanja.

Ponovno torej ugotavljamo, da se kaže povezanost med starostjo otroka (ST) in njegovim glasovnim zavedanjem, ki smo ga tokrat merili na ravni manipuliranja z glasovi in deli besede (TGZM), vendar pa se niti v tem primeru ta ni pokazala kot statistično pomembna ($\chi^2=3,865$, $g=6$, $P=0,695$).

Ob primerjavi rezultatov v Tabelah od 40 do 42 opazimo, da se deleži učencev v posameznih skupinah rezultatov spreminjajo tudi z zahtevnostjo ravni glasovnega procesiranja jezika. Pri testu členjenja besed na glasove (TGZČG) in spajanja glasov v besede (TGZPG) so rezultati razmeroma izenačeni, medtem ko so rezultati testiranja manipuliranja z glasovi in deli besede (TGZM) bistveno nižji. Tako je na testih glasovnega členjenja in spajanja (TGZČG in TGZSG) zelo nizek rezultat dosegla približno tretjina učencev (31,3% in 34,3%), medtem ko je bil na testu manipuliranja (TGZM) ta delež višji od polovice vzorca (58,6%). S tem potrjujemo predhodne ugotovitve glede razvoja glasovnega zavedanja, ki gre v smeri od lažjih ravni, kot je ločevanje med dolgimi in kratkimi besedami ali členjenje na zloge, proti težjim ravnem, med katere prištevamo členjenje na glasove in spajanje glasov v besede ter manipuliranje z glasovi in deli besede.

Iz primerjave Tabel 39-42 izhaja še, da je imela slaba petina mlajših učencev (19,0%) in slaba tretjina srednje starih (30,0%) ter starejših učencev (31,3%) na testiranju glasovnega zavedanja, preden so bili deležni programa razvijanja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika v slovenščini in/ali v italijanščini, te sposobnosti že dodobra razvite. Ti učenci so bili v predšolskem obdobju v pogostem in kakovostnem stiku s pisnim jezikom, sami ali ob pomoči vzgojiteljice in/ali staršev in/ali starejših bratov, sester so svojo pozornost usmerjali v notranjo zgradbo besede, v glasove/črke kot sestavne dele besede. Preostali delež učencev pa je vrstnike dohitel predvidoma v prvem letu učenja branja in pisanja, z izjemo učencev s (specifičnimi) težavami pri učenju.

Na podlagi rezultatov testiranja sposobnosti glasovnega procesiranja jezika ob vstopu učencev v šolo (TGZ, TGZČG, TGZSG, TGZM) ne moremo potrditi hipoteze 12, ki pravi, da bodo *na testiranju glasovnega zavedanja pred uvedbo eksperimentalnega dejavnika dosegli starejši učenci obeh modalitet eksperimentalnega dejavnika (ES, KS) v povprečju boljši rezultat kot mlajši učenci*, saj rezultati kažejo le tendenco v smeri njene potrditve, ker χ^2 -preizkusi niso pokazali statistično pomembne povezanosti med starostjo učencev in njihovimi metaglasovnimi sposobnostmi.

Ob tem se je ponovno pokazala pomembna vloga učno spodbudnega okolja na zgodnji razvoj otrokovih kognitivnih in metakognitivnih sposobnosti.

4 SKLEP

Didaktika jezikov išče vedno nove, lažje in učinkovitejše poti do znanja, pri čemer se opira na znanstvena spoznanja različnih ved, kot so psihologija, pedagogika, didaktika, jezikoslovje in druge njej stične znanosti. Na področju začetnega branja in pisanja so v zadnjem obdobju na didaktiko jezikov najodločilneje vplivale ugotovitve psihologije branja o izjemni vlogi obdobja t.i. porajajoče se pismenosti oziroma predbralnega in predpisalnega obdobja, v katerem se v otroku razvijajo različne delne spretnosti celovite zmožnosti branja in pisanja. Čeprav sta branje in pisanje dve različni spretnosti pa vendarle lahko govorimo o celoviti zmožnosti, saj izsledki empiričnih raziskav kažejo na izjemno visoko korelacijo med njima, poleg tega pa sodobne psihološke teoretične in empirične raziskave ugotavljajo, da se pri branju in pisanju odvijajo zelo podobni miselni procesi.

Med delne spretnosti, ki jih otrok razvija v obdobju porajajoče se pismenosti prištevamo finomotorične in grafomotorične spretnosti, sposobnosti glasovnega procesiranja jezika na različnih zahtevnostnih ravneh, razumevanje pisave kot sredstva stvarne ponazoritve misli, razumevanje, da so črke in črkovni sklopi arbitrarni znaki za ponazarjanje glasov (v abecednih sistemih pisave), orientacijo na papirju, smer pisanja, poteze, ki tvorijo prvine črk, držo telesa pri pisanju, držo in uporabo različnih pisal.

Kot ključna delna spretnost, ki je obenem močan prediktor uspešnosti učenja branja in pisanja ter najmočnejši korelator osnovne pismenosti, se je pokazala sposobnost glasovnega procesiranja jezika oziroma glasovno zavedanje. Razumevanje, da vezano govornico sestavljajo besede, da besede sestavljajo začetki in konci, zlogi in glasovi, je predpogoj za razvoj osnovne pismenosti. Frith (1985) celo ugotavlja, da se pravo branje začne razvijati šele, ko otrok že dodobra razvije spretnost pisanja. Pred tem pa besede bere kot slike, o besedi ugiba glede na prvo črko ali določeno značilno črko v besedi in dolžino besede ali pa o besedi sklepa iz sobesedila, tako slikovnega kot besednega.

Pri učenju pisanja je tako nujno stalno usmerjanje otrok v notranjo zgradbo besede preko stalne slušne in vidne zaznave glasov in njihovih pisnih ustreznic. Pri tem je pot od glasov do črk in črkovnih sklopov, ki v sodobnih metodah začetnega opismenjevanja pomeni

odmik od tradicionalnih metod in v tem smislu ni eklektična, za otroka lažja in naravnejša pot do pisnega jezika. Otrok se namreč v prvem, drugem in tujem jeziku najprej sporazumeva preko slušnega prenosnika in šele kasneje tudi preko pisnega. Tako ob vstopu v šolo otrok v prvem jeziku razume v povprečju od dva do tri tisoč besed, pa je vendarle lahko popoln analfabet. Tudi pri učenju drugega oziroma tujega jezika je v začetnem obdobju učenja velik poudarek na slušni zaznavi, posnemanju glasov in intonacije tega jezika ter prepoznavanju besed v vezani govoric in odkrivanju njihovega pomena. Branje in pisanje je v tem obdobju drugotnega pomena.

Domneva, da se bodo učenci sami naučili pisati v stiku s pisnim jezikom, se je v preteklosti najprej pokazala kot zgrešena pri učenju branja in pisanja v prvem jeziku z globalno metodo, naša raziskava je pokazala, da je zgrešena tudi pri učenju v italijanščini kot drugem (za marsikaterega v raziskavo zajetega učenca celo tujem) jeziku. V tem pomenu je začetno opismenjevanje v drugem oziroma tujem jeziku v primerjavi z opismenjevanjem v prvem jeziku v velikem zaostanku. Tradicija didaktike začetnega opismenjevanja v prvem jeziku je namreč dolga, medtem ko je didaktika opismenjevanja v drugem oziroma tujem jeziku še v povojih, kar je razvidno predvsem iz (i) omejenega števila raziskav začetnega opismenjevanja in osnovne pismenosti v drugem oziroma tujem jeziku ter (ii) učbeniškega gradiva. Že kratek pregled učbeniškega gradiva za druge oziroma tuje jezike pokaže, da učenje začetnega branja in pisanja v drugem oziroma tujem jeziku ni posebej sistematično, včasih pa sploh ni obravnavano. Učbeniki so namreč zasnovani tako, da so dostopni čim širšemu krogu uporabnikov, pri čemer ne morejo upoštevati specifičnih posebnosti posameznih ciljnih skupin, ki so jim namenjeni. Pričakuje se torej, da bo učeči se ob stiku s pisnim jezikom sam razvozlal pisni kod tega jezika, ugotovil, katere so njegove pravopisne posebnosti in jih ustrezno usvojil.

Rezultati naše raziskave pa so pokazali, da je vprašanje usvajanja asociativnih zvez glas - pisna ustreznica in s tem pravopisnih posebnosti drugega oziroma tujega jezika vse prej kot zanemarljivo. Učenci eksperimentalne skupine (ES), ki so bili deležni programa razvijanja slušnih spretnosti, predvsem razločevalnega in razčlenjevalnega poslušanja, sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici v italijanščini kot drugem jeziku, so napredovali hitreje in zanesljiveje kot

učenci v kontrolni skupini (KS) in so imeli ob koncu programa boljšo oceno slušnega razumevanja ter sporazumevalne zmožnosti v italijanščini.

Ob koncu eksperimenta so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS) tako glede sposobnosti metaglasovnega procesiranja jezika kot usvojenosti asociativnih zvez v italijanščini. Razlika med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne skupine (KS) je bila v vseh primerih statistično pomembna v prid učencev eksperimentalne skupine (ES). Rezultati naše raziskave torej nedvoumno kažejo na pomembno vlogo sistematičnega razvijanja slušnih spretnosti, sposobnosti glasovnega procesiranja jezika in učenja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznicami v italijanščini kot drugim jeziku, saj so bili učenci eksperimentalne skupine (ES) ob koncu eksperimenta v prednosti pred učenci kontrolne skupine (KS), kljub temu da so bili vsi v raziskavo zajeti učenci pred učenjem branja in pisanja v italijanščini že opismenjeni v slovenščini in so glasovne ter pravopisne razlike med jezikoma razmeroma majhne.

Na podlagi ugotovljene medsebojne soodvisnosti med sposobnostjo glasovnega procesiranja jezika ob koncu eksperimenta, poznavanjem pisnega koda italijanščine, oceno slušnega razumevanja in sporazumevalne zmožnosti v italijanščini sklepamo, da sistematično razvijanje slušnih spretnosti, glasovnega zavedanja in vzpostavljanja asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznicami pomembno prispeva k boljši osnovni pismenosti v drugem oziroma tujem jeziku in s tem tudi k učinkovitejšemu razvoju sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku.

LITERATURA

- Alexander, A., Andersen, H., Heilman, P., Torgesen, J. in Voeller, K. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41 (1): 193-206.
- Ambrožič, F. in Leskošek, B. (1999). *Uvod v SSPS: Verzija 8.0 za Windows 95/NT*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo. 75 str.
- Aslin, R.N., Saffran, J.R. in Newport, E.L. (1998). Computation of Conditional Probability Statistics by 8-Month-Old Infants. *Psychological Science*, 9 (4): 321-324.
- Ball, E. in Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1): 49-66.
- Barrus Smith, S., Simmons, D.C. in Kameenui, E.J. (1995a). *Synthesis of Research on Phonological Awareness: Principles and Implications for Reading Acquisition*. <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech21.html> (12.7.2001).
- Barrus Smith, S., Simmons, D.C. in Kameenui, E.J. (1995b). *Phonological Awareness: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners*. NCITE Research Synthesis: Reading and Diverse Learners. Technical Report no.22. <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech22.html> (12.7.2001).
- Brennan, F. in Ireson, J. (1997). Training phonological awareness: A study to evaluate the effects of a program of metalinguistic games in kindergarten. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9 (4): 241-263.
- Bešter Turk, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*, 30.06 – 19.07.2003. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za slovenistiko kot drugi/tuji jezik. 57-81.
- Bešter, M. (2000). O funkcionalni pismenosti. V: Medved Udovič, V. in Jamnik, T. (2000). *S slikanico se igram in učim: priročnik k učbeniku in delovnemu zvezku pri pouku slovenščine za prvi razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 15-19.
- Canepari, L. (1979). *Introduzione alla fonetica*. Torino: Einaudi. 328 str.
- Caravolas, M. in Bruck, M. (1993). The Effect of Oral and Written Language Input on Children's Phonemic Awareness: A Cross-Linguistic Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55 (1): 1-30.
- Carr, T.H. (1985). *The Development of Reading Skills*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass. 135 str.
- Catford, J.C. (1988). *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford: Clarendon Press. 239 str.

- Celi, F., Alberti, C. in Laganà, M.R. (1996). *Avviamento alla lettura: Percorsi fonetici e globali*. Trento: Erickson. 200 str.
- Cencič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 51 (2): 38-51.
- Cencič, M. (1999). Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti, njeno razvijanje ter poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (4): 4-12.
- Chard, D.J. in Dickson, S.V. (1999). Phonological awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*. 34 (5): 261-270.
- Cummins, J (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Cambrian Printers Ltd. 309 str.
- Čok, L. (2001). *Zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega programa »Opismenjevanje kot prirejanje 1999-2001«*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS.
- Čok, L. (1999). Jezikovne sposobnosti in spretnosti: Branje in pisanje. V: Čok, L. in ostali (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS, 114-122.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. 210 str.
- Čok, L. (1994). *Upovedovanje in učenje drugega jezika v otroštvu: doktorska disertacija*. 1. del (2 zv.), Ljubljana: Filozofska fakulteta. 184 str.
- Čok, L. (1993). Usvajanje maternega, drugega in tujega jezika v otroški dobi. V: Štrukelj, I. (ur.) (1993). *Jezik tako in drugače*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje, 120-130.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana Editrice. 124 str.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. in Serra, E. (2001). The Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children. *Applied Psycholinguistics* 22 (4): 479-507. Povzetek: <http://journals.cambridge.org> (17.7.2005).
- Dell'Aira, A. (1995). Il cavallo vincente: La presa di Troia fra storia e leggenda. *Quaderni della scuola italiana di Madrid* (3): 141-146.
- Deva, F. (1995). *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia. 162 str.
- Donelson in Graney (2000). *Results of Phonological Awareness Instruction in Three Kindergarten classrooms*.
<http://reach.ucf.edu/~CENTRAL/Instructional%20Practice%20Models/PA/paresearch.htm> (14.7.2002).
- Dulay, H., Burt, M. in Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York, Oxford: Oxford University Press. 315 str.
- Durgunoglu, A.Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 51 (1): 189-204.

- Durgunoglu, A.Y. in Öney, B. (2000). Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimensions of Cross-Language Transfer. *A Research Symposium on High Standards in Reading for Students From Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy. Proceedings*. April 19-20, 2000. U.S. Department of Education. Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. Washington, DC.
- Ehri, L.C. (1998). Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Words in English. V: Metsala, J.L. in Ehri, L.C. (ur.) (1998). *Word Recognition in Beginning Literacy*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 3-40.
- Ellis, N.C. in Hooper, A.M. (2001). Why Learning to Read is easier in Welsh than in English: Orthographic Transparency Effects Evinced with Frequency-Matched Tests. *Applied Psycholinguistics*, 22 (4): 571-599. Povzetek: <http://journals.cambridge.org> (17.7.2005).
- Ferbar, J. (2000). *Opismenjevanje kot prirejanje*. Neobjavljeno gradivo za seminar za učitelje, vključene v projekt Opismenjevanje kot prirejanje 1999-2001, ZRS Koper, 16.11. 2000, Koper.
- Ferreiro, E. in Terebosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. V italijanskem prevodu G. Noce (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti. 349 str.
- Frith, U., Wimmer, H. in Landerl, K. (1998). Differences in Phonological Recoding in German- and English-Speaking Children. *Scientific Studies of Reading*, 2(1): 31-54.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. V Patterson, K.E., Marshall, J.C. in Coltheart, M. (ur.): *Surface dyslexia*. London: Lawrence and Erlbaum Associates, 301-330.
- Genard, N., Alegria, J., Leybaert, J., Mousty, Ph. In Defior, S. (2005). La adquisición de la lectura y escritura. Comparación translingüística. *2º Congreso Hispano-Portugués de Psicología 2005*.
- Giovanardi Rossi, P. in Malaguti T. (1994). *Valutazione delle abilità di scrittura. Analisi dei livelli di apprendimento e dei disturbi specifici*. 6 zv. Trento: Erickson. 594 str.
- Godart, L. (1992). *L'invenzione della scrittura*. Torino: Einaudi. 286 str.
- Golden, M. (1997). *O jeziku in jezikoslovju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta: Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje. 358 str.
- Golli, D. (1992). Psihološke osnove začetnega branja in pisanja. *Pedagoška obzorja*, 7 (19/20): 21-25.
- Golli, D. (1991). *Opismenjevanje v prvem razredu: Priročnik za učitelje*. Pedagoška obzorja. Novo Mesto. 155 str.
- Gorrie, B. in Parkinson, E. (1995). Teaching phonological awareness and reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 11 (2): 127-143.
- Goswami, U. (2002). Phonology, Reading development, and Dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 51 (1): 139-163.
- Goswami, U., Ziegler, J.C., Dalton, L. in Schneider W. (2001). Pseudohomophone Effects and Phonological Recoding Procedures in Reading Development in English and German. *Journal of Memory and Language* 45 (4): 648-664.

- Goswami, U. (1998). The Role of Analogies in the Development of Word Recognition. V: Metsala, J.L. in Ehri, L.C. (ur.) (1998). *Word Recognition in Beginning Literacy*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, London, 41-64.
- Grosman, M. (1989). *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 109 str.
- Halliday, M.A.K. (1996). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. Arnold. London. 434 str.
- Harris, M. in Coltheart, M. (2003). *L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti*. Bologna: Il Mulino. 276 str.
- Heeren, W. (2004). Perceptual Development of a New Phoneme Contrast by Adult and 12-year old Listeners. *Perceptual Development of Phonemes From Sound to Sense*, June 11-13, 2004.
- Hempenstall, K. (1999). Hey, stop, children, what's that sound? *The Australian*. 8/11/1999. 21. <http://rmit.edu.au/departments/ps/staffpgs/hempens.htm> (25.6.2001).
- Hempenstall, K. (2000). Beyond phonemic awareness: The Role of Other Phonological abilities. *Education News* 5/9/2000. http://www.educationnews.org/bevond_phonemic_awareness.htm (8.7.2001).
- Hempenstall, K. (2001). Some Issues in Phonics Instruction: Implicit and Explicit phonics instruction. *Education News*. 26/2/2001. http://www.educationnews.org/some_issues_in_phonics_instructi.htm (8.7.2001).
- Horowitz, R. (ur.) (1991). *Studies of Orality and Literacy: Critical Issues for the Practice of Schooling*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 168 str.
- Hoxhallari, L., van Daal, V.H.P. in Ellis, N.C. (2004). Learning to Read Words in Albanian: A Skill Easily Acquired. *Scientific Studies of Reading* 2004, 8 (2): 153-166.
- Iozzino, R., Campi, S. in Paolucci Polidori C. (1998). *Validità predettiva per la diagnosi di difficoltà di lettura e scrittura in prima elementare del livello di consapevolezza fonemica rilevato nel corso dell'ultimo anno di scuola materna*. Roma: I care, 23 (1): 2-5.
- Iozzino, R. (ur.) (1998). *Prova per la valutazione delle abilità metafonologiche*. Roma: I care, 23 (1): 6.
- Inagaki, K., Hatano, G. in Otake, T. (2000). The Effect of Kana Literacy Acquisition on the Speech Segmentation Unit Used by Japanese Young Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75 (1): 70-91.
- Iverson, P., Kuhl, P.K., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tokhura, Y., Kettermann, A. in Siebert, C. (2002). A Perceptual Interference Account of Acquisition Difficulties for Non-Native Phonemes. *Cognition* 87 (1): B47-B57.
- Jakobson, R. (1958). *Lingvistika in poetika*. V slovenskem prevodu Skušek, Z. (1989). V: Jakobson, R. *Lingvistični in drugi spisi*. Zbirka Studia Humanitatis. Ljubljana: Inštitut za humanistične študije. 278 str.
- Januzzi, C. (1998). Key concepts in FL literacy: Phonemic Awareness. *Literacy Across Cultures*, 3 (1), 7-12.

- Juul, H. in Sigurdsson, B. (2005). Orthography as a Handicap? A Direct Comparison of Spelling Acquisition Danish and Icelandic (povzetek). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 (3): 263.
- Kail, R., Hall, L.K. in Caskey, B. J. (1999). Processing speed, exposure to print, and naming speed. *Applied Psycholinguistics* 20 (2): 303-314.
- Križaj Ortar, M. in Bešter, M. (2002). Prvo triletje. V: Predmetna kurikularna komisija za slovenščino (2002). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: MŠZŠ: Zavod RS za šolstvo, 12-19; 27-30.
- Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Žerdin T. (2000). *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit. 90 str.
- Košmelj, B., Arh, F., Doberšek Urbanc, A., Ferligoj, A. in Omladič, M. (2001). *Statistični terminološki slovar*. Ljubljana: Statistično društvo Slovenije: Statistični urad RS. 403 str.
- Kožuh, B. (2000). *Statistične obdelave v pedagoških raziskavah*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. 125 str.
- Kuhl, P. K. (2004). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5 (11): 831-843.
- Kuhl, P.K., Tsao, F.-M., in Liu, H.-M. (2004). Foreign-Language Experience in Infancy: Effects of Short-Term Exposure and Social Interaction on Phonetic Learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 100 (15): 9096-9101.
- Landerl, K., Wimmer, H. in Frith, U. (1997). The Impact of Orthographic Consistency on Dyslexia: A German-English Comparison. *Cognition* 63 (3): 315-334.
- Landoni, E. (1999). *Grammatica italiana: Lavori in corso. Aggiornamenti sulle regole incerte della nostra lingua*. Milano: Mursia. 206 str.
- López, L. M. in Greenfield, D.B. (2004). The Cross-Language Transfer of Phonological Skills of Hispanic Head Start Children. *Bilingual Research Journal*, 28 (1): 1-18. <http://bri.asu.edu/> (3.7.2004).
- Magajna, L. (1993). Psihogenetski pristop k razvoju pismenosti. *Psihološka obzorja*, Vol. 2, no. 3/4, 117-122.
- Magajna, L. (1995a). *Razvoj bralnih strategij: vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 306 str.
- Magajna, L. (1995b). Phonological Processing Development in Monolinguals and Bilinguals. *The school field*, VI (1/2): 63-84.
- Magajna, L. (1995/96). Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju. *Jezik in slovstvo*, 41 (1/2): 61-73.
- Marjanovič-Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: DZS. 107 str.
- Maye, J. in Weiss, D. (2003). Statistical Cues Facilitate Infants' Discrimination of Difficult Phonetic Contrasts. V Beachley, B. (ur.) *BUCLD 27 Proceedings*. Somerville: Cascadilla Press, 508-518.

- McBride-Chang, C. in Kail, R. (2002). Cross-Cultural Similarities in the Predictors of Reading Acquisition. *Child Development*, 73 (5): 1392-1407.
- McGuinness, C. in McGuinness, G. (1998). *Reading reflex*. New York: The free Press. 353 str.
- Medved Udovič, V. in Jamnik, T. (2000). *S slikanico se igram in učim: priročnik k učbeniku in delovnemu zvezku pri pouku slovenščine za prvi razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 165 str.
- Metlika, F. (1962). *Začetni pouk branja po globalni metodi*. Maribor: Založba Obzorja. 99 str.
- Mikeš, M. (1975). *Glasovni razvoj dvojezične dece*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Pokrajinska zajednica za naučni rad. 91 str.
- Muter, V. in Diethelm, K. (2001). The Contribution of Phonological Skills and Letter Knowledge to Early Reading Development in a Multilingual Population. *Language Learning*, 51 (2): 187-219.
- Oney, B. in Goldman, S.R. (1984). Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effects of Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4): 557-568.
- Orsolini, M in Maronato, C. (2001). Rischi di difficoltà nell'apprendimento della lettura. *Infantiae.org*. Newsletter n. 50, 12.09.2001 <http://www.infantiae.org/crimrischi.htm> (28.11.2001).
- Paulesu, E., Démonet, J.-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C.D. in Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity (povzetek). *Science* 292 (5520): 1300-1301.
- Pečjak, S. (2000). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 211 str.
- Pečjak, S. (1999a). *Osnove psihologije branja: Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 219 str.
- Pečjak, S. (1999b). Koncept sodobnega opismenjevanja v luči novejših psiholoških (spo)znanj. V: Poljanšek, A. (ur.) *Kongres psihologov Slovenije z mednarodno udeležbo (3; 1999; Portorož). Povzetki prispevkov*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, 48-49.
- Pečjak, S. (1999c). Koncept sodobnega opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju. *Psihološka obzorja*, 8, (4): 77-90.
- Piaget, J. in Inhelder, B. (1971). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Firenze: Giunti Barbera. 355 str.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci. 223 str.
- Piumini, R. (2000). *C'era un bambino profumato di latte*. Milano: Mondadori. 71 str.
- Pontecorvo, C. in Noce, G. (1985). Il bambino e la lingua scritta. V: Ferreira, E. in Terebosky, A. (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti, V-XXII.

- Porcelli, G. in Balboni, P.E. (1992). *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*. Brescia: Editrice La Scuola. 135 str.
- Prebeg-Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki. Materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga. 157 str.
- Ratcliffe, R.R. (2001). What do »Phonemic« Writing Systems represent?: Arabic Huruf, Japanese Kana, and the Moraic Principle. *Written Language and Literacy*, 4 (1): 1-14.
- Reynolds, B. (1998). Phonemic awareness: Is It Language Specific? *Literacy Across Cultures*, September 1998 2/2, 7.4.2004.
<http://www2.aasa.ac.jp/~dcdvcus/LAC98/SEP98/revno998.htm> (7.4.2004).
- Ropič, M. (2000a). Praktični problemi v začetnem opismenjevanju. *Sodobna pedagogika*, 51 (2): 74-82.
- Ropič, M. (2000b). *Na vrtiljaku črk 2: Priročnik za učitelje (1.del)*. Ljubljana: Rokus. 43 str.
- Ropič, M. (1996). *Podaljšano opismenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 111 str.
- Ropič, M., Urbančič Jelovšek, M. in Frančeškin, J. (1999). *Danes pišem, jutri rišem: priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus. 35 str.
- Rosner, (1975). *Test of Auditory Analysis Skills*.
<http://www.soar.gcps.k12.fl.us/pdfs/rosner.pdf> (13.7.2001).
- Rostohar, M. (1961). *Začetno čitanje po analitični metodi*. Ljubljana: DZS. 85 str.
- Russel, P. (1990). *Knjiga o možganih*. Ljubljana: DZS. 203 str.
- Saffran, J.R., Aslin, R.N. in Newport, E.L. (1996). Statistical Learning by 8-Month-Old Infants. *Science*, 274 (5294): 1926-1928.
- Sagadin, J. (1992). *Osnovne statistične metode za pedagoge*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko. 426 str.
- Santese, A. (2005): Le strutture del linguaggio; un'introduzione alla fonologia. Roma: *Infantiae.Org*. <http://www.infantiae.org/oslapp1.htm> (10.7.2005).
- Scalisi, T.G., Pelagaggi, D. in Fanini, S. (2003). *Apprendere la lingua scritta: Le abilità di base*. Roma: Carocci. 110 str.
- Scalisi, T.G. (2003). Il modello »a due vie« per la scrittura. Roma: *Infantiae.Org*.
<http://www.infantiae.org/disasp060802.htm> (12.12.2003).
- Scanlon, D. M. in Vellutino, F. R. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Plamer Quarterly*, 33 (3): 321-363. Povzetek:
<http://www.altaread.org/resources/articles/article4shtml> (7.4.2004).
- Seliger, H.W. in Shohamy E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press. 270 str.
- Serianni, L. (1997). *Italiano: grammatica, sintassi, dubbi*. Torino: Garzanti Editore. 483 str.

Zorman, A. (2007). *Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznih v maternem in drugem oziroma tujem jeziku*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Seymour, P.H.K., Aro, M. in Erskine, J.M. (2003). Foundation Literacy acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, 94 (2): 143-174.
- Skubic, M. (1989). *Uvod v romansko jezikoslovje*. Univerza v Ljubljani. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 346 str.
- Skubic, M. (1988). *Romanski jeziki*. Univerza v Ljubljani. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 423 str.
- Šlenc, S. (1997). *Veliki italijansko slovenski slovar*. Ljubljana: DZS. 1296 str.
- Tai, L.H., Spinks, J.A., Eden, G.F., Perfetti, C.A. in Siok, W.T. (2005). Reading depends on writing, in Chinese. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 102 (24): 8781-8785.
- Tekavčič, P. (1980). *Grammatica storica dell'italiano: I. Fonematica*. Bologna: Il Mulino. 244 str.
- Toporišič, J. (1984). *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja Maribor. 739 str.
- Toporišič, J. (2000). *Slovenska slovnica. Četrta, prenovljena in razširjena izdaja*. Maribor: Založba Obzorja Maribor. 923 str.
- Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall. *American Educator*, Spring/Summer 1998, 30-37.
- Tsukada, K. (2004). Cross-Language Perception of Final Stops in Thai and English: A Comparison of Native and Non-Native Listeners. *Proceedings of the 10th Australian International Conference on Speech Science & Technology Macquarie University*, Sydney, December 8 to 10, 2004. Australian Speech Science & Technology Association Inc, 563-568.
- Učni načrt za italijanščino kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre (2007). www.zrssi.si (12.6.2007).
- Univeza La Sapienza (2005). *L'amministrazione ad Arslantepe*. www.uniroma.it/arslantepe/amministrazione.htm-13k (15.6.2005).
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 375 str.
- Vellutino, F. R. (2003). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Reading Disabled and Non-Reading Disabled Children: Evidence for the Role of Kindergarten and First Grade Intervention. *Responsiveness-to-Intervention Symposium*, December 4-5, Kansas City, Missouri. <http://nrclid.org/html/symposium2003/vellutino1.html> (12.7.2001).
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. G. in Tanzman, M. S. (1991). The linguistic bases of reading ability: Converting written to oral language. V: Horowitz, R. (ur.) (1991). *Studies of Orality and Literacy: Critical Issues for the Practice of Schooling*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 99-132.
- Werker, J.F. in Tees, R.C. (1984). Phonemic and Phonetic Factors in Adult Cross-Language Speech Perception. *Journal of Acoustic Society of America*, 75 (6): 1866-1878. Povzetek: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd> (24.7.2005).
- Yopp, H.K. in Singer, H. (1995). *Test of Phonemic Segmentation*. <http://teams.lacoe.edu/reading/assessments/vopp.html> (13.7.2001).

Zorman, A. (2007). *Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznici v maternem in drugem oziroma tujem jeziku*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ziegler, J. C. in Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1): 3-29.

Ziegler, J. C., Perry, C., Jacobs, A. M. in Braun, M. (2001). Identical Words are Read Differently in Different Languages. *Psychological Science*, 12 (5): 379-384.

Zorman, A. (2007). Model zaporednega začetnega opismenjevanja v drugem in/ali tujem jeziku. *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1*, Zbirka Knjižnica Annales Majora. Koper: UP Znanstveno-raziskovalno središče RS, UP Pedagoška fakulteta Koper: Založba Annales, 265-285.

Zorman, A. (2005). Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. *Sodobna pedagogika*, 56 (122), Posebna izdaja: 24-45.

Zorman, A. (2004a). Razvoj osnovne pismenosti kot dvoredne strategije (de)kodiranja. *Annales, Series historia et sociologia*, 14 (2): 343-352.

Zorman, A. (2004b). Raziskovanje glasovnega zavedanja pri pouku drugega/tujega jezika. (Researching phonemic awareness in second/foreign language teaching). V: Cotič, M., Medved-Udovič, V., Felda, D., Zorman, A., Borota, B., Vičič, J., Starc, S., Zorc, J., Zudič Antonič, N. (ur.). (2004). *Izvillečki*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, 40-41.

Zorman, A. (2003). *Gioco e parlo parlo e gioco: Lettere in allegria: delovni zvezek*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. 71 str.

Zorman, A., Kragelj, N., Mršnik, S. in Vran, V. (2003). *Gioco e parlo parlo e gioco: Lettere in allegria: priročnik za učitelje*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. 68 str.

Zorman, A., Čok, L. in Mršnik, S. (2001a). *Suoni in sintonia: delovni zvezek za razvijanje slušne spretnosti v italijanskem jeziku s priročnikom*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 61 str.

Zorman, A. in Mršnik, S. (2001b). Vloga slušne zaznave in glasovnega zavedanja pri začetnem opismenjevanju v drugih/tujih jezikih. *Razredni pouk*, 4 (1): 11-13.

Žagar, F. (1995). Razčlenjevanje besed na glasove oziroma črke pri šolskih novincih. Novo mesto: *Pedagoška obzorja*, 10 (3/4): 53-57.

PRILOGE

- Priloga 1: Seznami besed s pravopisnimi posebnostmi v italijanščini
- Priloga 2: Obrazec za pridobitev osebnih podatkov v raziskavo zajetih učencev
- Priloga 3: Obrazec za pridobitev ocene sporazumevalne zmožnosti učencev v italijanskem jeziku
- Priloga 4: Obrazec za učitelja
- Priloga 5: Učiteljev dnevnik
- Priloga 6: Primeri zapisov v učiteljev dnevnik
- Priloga 7: Test glasovnega zavedanja in navodila za izvedbo testiranja
- Priloga 8: Narek ter smernice za vrednotenje in analizo napak
- Priloga 9: Obrazec za pridobitev soglasja staršev

Priloga 1

Seznam besed

s pravopisnimi posebnostmi

italijanskega jezika

1. Seznam besed z grafemom CQ kot pisno ustreznico glasu /k/

ACQUA in izpeljankah iz besede *acqua*: ACQUAIO, ACQUAIOLO/ ACQUAIUOLO, ACQUARELLO/ACQUERELLO, (izp. *acquarellare/ acquerellare, acquarellista/ acquerellista*), ACQUARIO (izp. *acquariofilia, acquariofilo, acquariologia*), ACQUATA, ACQUATICO (sin. *acquatile*; izp. *acquaticita*), ACQUATINA, ACQUAZZONE, ACQUEO (izp. *subaqueo, sopraqueo, sottaqueo*), ACQUIRECCIA/ ACQUERECCIO, ACQUERELLA, ACQUERUGIOLA, ACQUETTA (manjš. *acquettina*), ACQUIDO, ACQUIDOSO, ACQUITRINO (izp. *acquitrinoso*), ACQUOLINA, ACQUOREO, ACQUOSO (izp. *acquosità*), ADACQUARE (izp. *adacquamento/ adacquatura, adacquatore, adacquatrice*), ANNACQUARE (izp. *annacquamento, annacquata, annacquata, annacquatura, riannacquare*) ter zloženkah z besedo *acqua*: *acqua-aria, acquacedrata, acqua-cedrata/ acquicoltura* (izp. *acquacolitore/ acquicolitore*), *acquaforte*, (izp. *acquifortina, acquamarile, acquamarina, acquanauta, acquaplano, acquaragia, acquasanta* (izp. *acquasanta*)¹ *acquascivolo, acquascooter, acqua-terra, acquatinta, acquavital/ acquavitali* (izp. *acquavitaio*), *acquedotto/ acquidotto/ acquedoccio* (izp. *acquedottistico*), *acquifera/ acquifero, acquifero, aria-acqua, aria-sott'acqua, dulciacquicolo/ dulciacquicolo, paracqua, paracqua, portaacqua/ portacqua, scaldacqua/ scaldacqua, sciacquare* (izp. *sciacquata, sciacquatina, sciacquatura, sciacquatio, sciacquo, sciacquone*; zlož. s *sciacquata*: *sciacquabudella, sciacquadita, risciacquare* in izp. *risciacquamento, risciacquato, risciacquatoio, risciacquatore, risciacquatura, risciacquo*), *sciacquone, tagliacque, terraqueo*;²

ACQUARTIERARE in izpeljanki *acquartierare*, *riacquartierarsi*;

ACQUATTARE, ACQUATTARSI (knjiž. *acquattarsi*) in izpeljanke *acquattamento, riacquattarsi*;

ACQUIESCERE in izpeljankah *acquiescere*, *acquiescenza*;

ACQUIETARE/ACQUETARE in izpeljankah *acquietabile/ acquetabile, acquietamento/ acquetamento, racquietare/ racquietare*;

ACQUISIRE in izpeljankah *acquisitivo, acquisire, acquire, acquisizione*;

ACQUISTARE in izpeljankah *acquisto, acquistare, acquirente, riacquistare/ racquistare* in izpeljankah *riacquisto, riacquistabile*;

BUCQUEREL;

SCIALACQUARE in izpeljankah *scialacquatore, scialacquatore, scialacquo, scialacquone*;

SCIACQUETTA;

SQUACQUERARE in izpeljankah *squacquerare, squacquerato*, (izp. *squacqueratamente*) *squacquerella, squacquerone*.³

¹ *Acquacedrata, acquaforte, acquiregia, acquasanta* se zapisujejo tudi ločeno: *acqua cedrata, acqua forte, acqua regia, acqua santa*.

² Ob sodobnih oblikah besed *acqua, acquario, acquatico, acquatile, aqueo, acquosita, acquoso* in *terracqueo* slovar navaja kot zastarele tudi oblike zapisa *aqua, aquario, aquatico, aquatile, aqueo, aquosita, aquoso* in *terraqueo*. Zapis besede *terracqueo* je celo bolj sprejemljiv kot zapis *terracqueo*.

³ Ob sodobnih oblikah besede *squacquerare* in njenih izpeljankah slovar navaja starinske oblike zapisa, v katerih ima glas /kk/ pisno ustreznico CCH in ne CQ: *squaccherare squacchera, squaccherato, squaccherella*,

V oblikah PR glagolov *giacere, nascere, nuocere, piacere* (enako kot *piacere* tudi *compiacere, compiacersi, dispiacere, spiacere*), *tacere*: *giacqui, giacque, giacquero; nacqui, nacque, nacquero; nocqui, nocque, nocquero; piacqui, piacque, piacquero; tacqui, tacque, tacquero*.

2. Seznam besed z grafemom CI kot pisno ustreznico glasu /tʃ/ v položaju pred /e/ in /ɛ/

Etimološki zapis glasu /tʃ/ pred samoglasnikoma /e/ in /ɛ/ se je do danes ohranil v naslednjih besedah:

ARCIERA;

ARCIERE/ARCIERO;

ARTIFICIERE;

BILANCIERE;

BRACCIERE;

BRACIERE;

CACIERE;

CIECO in izpeljankah iz besede *cieco*: *ciestamente, ciecolino* (manjš.), *ciecone* (poveč.)⁴, ter v zloženki *mosca cieca*⁵;

CIELO in izpeljankah z besedo *cielo*: *capocielo, contracielo, grattacielo, mezzocielo, paracielo*⁶;

CROCIERA;

CROCIERE;

COEFFICIENTI in izpeljanki *coefficientenza*;

zloženkah iz besede DEFIC(I)ENZA: *immunodefficienza*;

DOLENTI;

izpeljankah iz besede EFFIC(I)ENZA: *efficientismo, efficientista, efficientistico, inefficientenza*; in besede EFFIC(I)ENTE: *efficientemente, inefficiente*;

FABBRICIERE;

FACIES;

GRANCIERE/GRANGIERE;

GRECIENSE;

MACIE;

squaccherone, saj se nahajajo v položaju pred samoglasnikom *e* in ne *u* (pisna ustreznica CQ za ponazarjanje glasu /kk/ se pojavlja le v položaju pred glasom /u/).

⁴ V pomenu 'slep' se izjemoma pojavlja tudi zapis *ceco*, ki pa ima še dodaten pomen, in sicer 'čeh', 'češki'.

⁵ Zloženska se zapisuje tudi ločeno: *mosca cieca*.

⁶ Ipeljanka iz besede *cielo* im advojen zapis: *inc(i)elare*.

⁷ Ipeljanka iz besede *crociera* ima dvojen zapis: *croc(i)erista*.

PROFICIENTE;

RANCIERE;

SOCIETÀ in izpeljankah *societario*, *socievole* (izv. *socievolezza*, *socievolmente*, *insocievole*);

SPECIE (sin. *ispecie*) in zloženkah *fattispecie*, *rossospecie*, *specie-specificità* (izp. *specie-specifico*);

zloženki z besedo SUFFIC(I)ENZA: *autosufficiente* (izv. *autosufficiente*);

izpeljanki iz besed SUFFIC(I)ENTE in INDIFFIC(I)ENTE: *sufficientemente*, *insufficientemente*;

SUPERFICIE in izpeljanki iz ter zloženkih z besedo *superficie*: *superficietta* (manjš.), *aria-superficie*, *sottomarino-superficie*, *zoo-superficie*, *superficie-superficie*;

TORCIERE.

V množinski obliki samostalnikov s končnico *-cia* in *-gia*, ko se končnica nahaja v položaju za samoglasnikom:

camicia (ed.) – *camicie* (mn.) proti *arancia* (ed.) – *arance* (mn.) in *grattugia* (ed.) – *grattugie* (mn.) proti *frangia* (ed.) – *frange* (mn.).

Nekatere besede poznajo dvojni zapis glasu /tʃ/ pred samoglasnikoma /e/ in /ɛ/, etimološki in prilagojen. V to skupino spadajo besede:

ARANC(I)ERA, BENEFIC(I)ENZA, COCCIA, COCCIALE, CISTERC(I)ENSE, DEFIC(I)ENZA in izpeljanka DEFIC(I)ENTE, INDEFIC(I)ENZA ter izpeljanki INDEFIC(I)ENTE, INDEFIC(I)ENTAMENTE, EFFIC(I)ENZA in izpeljanka EFFIC(I)ENTE, LANC(I)ERE, PACIERE, PACIERE, PACIERA, PROSPIC(I)ENTE, SUFFIC(I)ENZA in izpeljanki SUFFICIENTE, INSUFFIC(I)ENZA ter izpeljanka INSUFFIC(I)ENTE, TORC(I)ERA.⁸

⁸ Pripone *-iere*, *-iero* in *-iera* za izpeljavo samostalnikov iz samostalnikov izhajajo iz franc. končnice *-ier*. Če se koren besede, iz katere izpeljujemo, končuje s trdnebnim glasom /tʃ/ ali /dʒ/, se samoglasnik *i* na vzglasju pripone ohrani ali odpade. Odpadanje začetnega *i* v priponah *-iere*, *-iero* in *-iera* se je začelo v začetku 20. stol. in se nato razširilo na različne pripone (Serriani, 1997). Absorbicija polysoglasnika /y/ pogojuje površinsko realizacijo pripone [ere], pri čemer globinska oblika ostaja *-iere* (Tekavčič, 1980). Od tod izvira dvojni zapis pripone *-iere*, in sicer kot *-iere* v besedah *arciera*, *arciera*, *arciero*, *artificiere*, *bilanciera*, ipd ali kot *-iere/-ere* v besedah *arancieralarancera*, *lancierellancere*, *pacierelpacere* ipd. Na podlagi analize zapisa 13 samostalnikov v slovnica, slovarjih, sredstvih javnega obveščanja in knjižnih delih Landoni (1999, 89) ugotavlja, da je začetni *i* v priponah *-iere*, *-iero* in *-iera* šibkejši, ko sledi podvojenemu trdnebnemu glasom, pri čemer je priporočljiva raba etimološkega zapisa besed *pasticciera* in *raggiere*. V položaju za nepodvojenim trdnebnim glasom je začetni *i* etimološkega zapisa besed *paciere*. Beseda *crociera* ima samo etimološki zapis, njena izpeljanka pa oba: *crocierista* in *crocerista*.

3. Seznam besed z grafemom CCI kot pisno ustreznico glasu /tʃ/ v položaju pred /e/ in /ɛ/

Etimološki zapis glasu /tʃ/ s pisno ustreznico CCI se v položaju pred samoglasnikom /e/ oziroma /ɛ/ ohranja v besedah:

PANACCIERE;
SOPRACCIELO (zloženka z besedo CIELO);
TRECCIEBA;
VELACCIEBE;
VINACCIEBE

Dvojni zapis podvojenega glasu /tʃ/ imajo besede:

CARTUCCIERE, PASTICC(D)ERE, ROSTICC(D)ERE.⁹

4. Seznam besed z grafemom GI kot pisno ustreznico glasu /dʒ/ v položaju pred /e/ in /ɛ/

Etimološki zapis glasu /dʒ/ v položaju pred /e/ in /ɛ/ se je do danes ohranil v besedah:

ARCHIBUGIERE
BUGIETTA
CIGIELLISTA, CIGIELLINO
EFFIGIE (redko tudi EFFIGE) in pomanjševalnici EFFIGIETTA
GORGIERA in pomanjševalnici GORGIERINA
GRANGIERE
GRATTUGIETTA
IGIENE in izpeljankah ter zloženkah ANTIGIENICO, ANTIIGIENICO, IGIENICITÀ, IGIENICO, IGIENICO-SANITARIO, IGIENISTA, IGIENIZZANTE
OROLOGIERO.

Dvojni zapis E ali IE za glasom /dʒ/ imajo besede:

ADAG(I)ETTO, CALCISPONG(I)E, DEMOSPONG(I)E.

⁹ Izpeljava s pripono -(i)ere, -(i)era je podrobneje razložena v podpoglavju 7.3.6.2.

5. Seznam besed z grafemom GGI kot pisno ustreznico glasu /ddʒ/ v položaju pred /e/ in /ɛ/

Zapis glasu /ddʒ/ s pisno ustreznico GGI v položaju pred /e/ in /ɛ/ kot nadaljevanje etimološkega zapisa imajo besede:

FORAGGIERE

RAGGIERA (redko tudi RAGGERA)

Dvojni zapis E ali IE za glasom /ddʒ/ imajo besede:

CAVALLEGG(I)ERO, FORAGGI(E)RO, FORMAGG(I)ERA, LEGG(I)ERA, POGG(I)ERO ali POGG(I)ERE.

Zapis IE se redko pojavlja tudi v besedah:

LEGG(I)EREZZA, MESSAGG(I)ERO, PASSESSENTIERO.

Raba zapisa IE v besedah:

LEGG(I)ERO, MESSAGG(I)ERE

je omejena na rabo v književnih delih.

6. Seznam besed z grafemom SCI kot pisno ustreznico glasu /ʃ/ oziroma /ʒ ʃ/ v položaju pred /e/ in /ɛ/

Etimološki zapis SCI se v položaju pred samoglasnikom E ohranja v besedah:

SCIENZA (redko tudi *scienza*), izpeljanka iz *sciencia*: *scenziato*, *scientifico* (izp. *scientificamente*, *scientificità*, zlož. *parascientifico*), *scienza* in zloženkah z besedo SCIENZA: *fantascienza* (izp. *fantascientifico*), *neuroscienza*, *pseudoscienza* (izp. *pseudoscientifico*), *omniscienza* (redko) (izp. *omnisciente/omnisciente*);

COSCIENZA (lit. *conscienza*, *conscienza*) in izpeljanka iz besede *coscienza*: *cosciente* (izp. *coscientemente*) *coscienziale* (izp. *coscientialismo*), *coscienzioso* (izp. *coscienziosità*, *coscienziosamente*), *incoscienza* (izp. *incosciente*, izp. *incoscientemente*), *subcoscienza* (izp. *subcosciente*), *autoscienza* (izp. *autosciente*);

SCIENTE in izpeljanki *scientemente*;

SCIENTISMO in izpeljankah *scienziato*, *scienziatura*;

INSCIENZA in izpeljankah *inscienze* (izp. *inscientemente*);

NESCIENZA;

PRESCIENZA in izpeljanki *presciente*;

v pomanjševalnicah besede *striscia*: STRISCIETTA in STRISCIETTINA.

V položaju pred samoglasnikom E imajo dvojno pisavo glasu /ʃ/ oziroma /ʃ ʃ/ besede:

PESC(D)ERA, USC(D)ERE (redko).¹⁰

7. Seznam besed z grafemom LLI kot pisno ustreznico soglasniškega sklopa /llj/

V položaju pred /a/:

- v izpeljankah s pripono *-iano* iz priimkov s končnim podvojenim /ll/ in samoglasnikom:

BOTTICELLIANO (Botticelli), CATULLIANO (Catullo), LUCULLIANO (L.L.Lucullo), MACCHIAVELLIANO (Macchiavelli), MARTELLIANO (Martello), MARUCELLIANO (Marucello), PIRANDELLIANO (Pirandello), SABELLIANO (Sabello), TIBULLIANO (Tibullo), TORICELLIANO (Toricelli), TULLIANO (Tullo), ZANICHELLIANO (Zanicelli);

- v drugih izpeljankah s pripono *-iano* podvojenim /ll/ in samoglasnikom na izglasju:

ABBEVILLIANO;

CLOROFILLIANO;

- v izpeljankah iz besede PALLIO:

PALLIALE, PALLIAMENTO, PALLIARE, PALLIATE, PALLIATIVO, †PALLIAZIONE;

- še v besedah:

GALLIAMBU in izpeljanki GALLIAMBICO;

Izpeljankah iz imena Priscilliano PRISCILLIANESIMO, PRISCILLIANISTA.

¹⁰ Izpeljava s pripono *-(i)ere*, *-(i)era* je podrobneje razložena v podpoglavju 7.3.6.2.

V položaju pred /ɛ/:

- v izpeljankah s pripono *-iere, iera* iz osnov s podvojenim /ll/ in samoglasnikom na izglasju, ki označujejo poklic ali dejavnost posameznika (it. *agente*):

BAGATTELLIERE (bagatella), BARELLIERE (barella), BATTELLIERE (battello), BORDELLIERE (bordello), CAMMELLIERE (cammello), CANCELLIERE ter izp. CANCELLIERATO, GRANCANCELLIERE (cancello), CORALLIERE (corallo), GABELLIERE (gabello), GIOIELLIERE (gioiello), NOVELLIERE (novella), OFFELLIERE (offella), SPALLIERE (spalla).

- v izpeljankah s pripono *-iere, iera* iz osnov s podvojenim /ll/ in samoglasnikom na izglasju, ki označujejo posode, namenjene določeni vsebini (it. *contenitore*):

CAMOMOLLIERA (camomilla), CAPPELLIERA (cappello), CARTELLIERE (cartella), COLTELLIERA (coltello), OMBRELLIERA (ombrello), UCCELLIERA (uccello).

- v drugih izpeljankah s pripono *-iere, iera* iz osnov s podvojenim /ll/ in samoglasnikom na izglasju:

AMPOLLIERA (ampolla), CAPELLIERA (cappello), CASTELLIERE (castello), CERVELLIERA (cervello), CORDELLIERA (cordella), CRISTELLIERA (cristallo), SPALLIERA (spalla), ZIMBELLIERA (zimbello).

- v izpeljanki s predpono *a-* v besedi ALLIETARE (lieto);
- še v besedah:

ALLIEVO;
BRACELLIERE (izp. BRACELLIERATO);
CENTROSPALLIERA;
EMOLLIENTE;
LAVALLIERE;
RASTRELLIERA;
SOLLIEVO.

V položaju pred /o/:

Besede s področja medicine in naravoslovnih znanosti:

PALLIO in izpeljanke ARCHIPALLIO, NEOPALLIO, PALEPALLIO iz anatomije;
BERILLIO, GALLIO in TALLIO so imena kemijskih elementov;
EBULLIOMETRIA, EBULLIOMETRO, EBULLIOSCOPIA, EBULLIOSCOPICO,

EBULLIOSCOPIO s področja fizikalne kemije;

CALLIONIMO, FILLIO, PENICILLIO, PSILLIO ali SILLIO, STELLIONE in TROLLIO s področja zoologije in botanike.

Besedi s področja rimskega prava:

PERDUELLIONE;

STELLIONATO.

Ostale besede:

BULLIONISMO, BULLIONISTA;

EPILLIO;

IDILLIO;

RIBELLIONE;

SOLLIONE kot različica kuhinjskega solčane;

TABELLIONE in izpeljanja TABELLIONATO.

V položaju pred /u/

v besedi VITELLIUM.

8. Seznam besed z grafemom Y kot pisno ustreznico glaslu /j/

Večina prevetkov izvira iz angleščine:

buy out /'bajaout/, *buyer* /'bajer/, *canyon* /'kɛnjon/, *cayak* /kayak /ka'jak/, in izp. *kayakista*, *cold type* /'kold,tajp/, *day after* /de'jafter/, *day hospital* /de'yɔspital/, *do-it-yourself* /'duɪt jɔr'self/, *iole* /yole /'jole/, *lay out* /le'jaut/, *pay-off* /pe'jɔf/, *pay-out* /pe'jaut/, *play-off* /ple'jɔf/, *play-out* /ple'jaut/, *royalty* /'rɔjalti/, *way of life* /wejov'laɪf/, *yacht* /jɔt/ in izp. *yachting* ter zlož. *yachtsman*, *yacht broker*, *yankee* /'jɛnki/, *yard* /jard/, *yesman* /jɛs'mɛn/, *yuppie* /juppi/; *yak* /jak/ (<an.<tibet.) *yiddish* /jiddisch /'jiddiʃ/ (<an. po kalku iz hebr.), *yo-yo* /'jo'jo/ (<an.<kit.). *cattleya* /kat'leja/, *joyciano* /dʒoi(s)'sjano/, *maya* /'maja/, *payena* /pa'jɛna/, *wesleyano* /wezle'jano/, (po lastnem imenu), *himayalano* /imala'jano/, *iamatologia* /jamatolo'dʒɪs/ in izp. *iamatolog* /jamatologo/, *newyorkese* /njujɔr'kesel/, *paraguaiano* /paragwa'jano/, *uruguaiano* /urugwa'jano/, *yemenita* /jeme'nita/ (po toponimu), *yocto-* /'jokto-/ , *yotta-* /'jɔtta-/ (mat.).

Iz francoščine so prevzete:

Ayurveda /ajur'vɛda/, *hatha-yoga* /'ata 'joga/, *yoga* /'jɔga/, *yoghin* /'jɔgin/ (vse <sans.), *yeti* /'jɛti/ (vse <tibet.), *balayouse* /balɛjɔːz/, *débreyage* /debre'jaːʒ/, *flamboyant* /flambo'jant/, *foyer* /fwa'je/, *gruyère* /gru'jɛr/, *voyeur* /vwa'jɛr/ in izp. *voyeurismo*, *yé-yé* /'je'je/¹¹.

Španskega izvora so:

coyote /ko'jote/ (<šp.), *papaia* /papaya/ (<šp.<karib.), *peyotel* /peyotl/ (<šp.<azt.), *yucca* /iucca/ (<mehiš. šp., nejasne etimologije).

Iz japonščine so prevzete:

yakusa /yakuza/ /ja'kuza/, *yen* /jɛn/.

Kitajskega izvora so besede:

jang /jan/, *yin* /jin/, *yuyù* /ju'ju/ (vse <kit.).

Turškega izvora so:

iurtal /yurta/ (<rus.<turš. *yurt* 'prebivališče'), *yatagan* /iatagan/ /jata'gan/, *yogurt* /yoghurt/ /iogurt/ /'jɔgurt/ in izp. *yogurtiera* /iogurtier.

Iz arabščine sta prevzeti besedi:

ayatollah /ajato'la/, *kefiah* /keffiyeh/ /kefiyeh/ /kuffiyah/ /kufiyah/ /ki'fija/.

Iz madagarščine je prevzetek *aye aye* /'aye aye/.

Iz burmanščine izvira beseda *kyat* /kjat/.

Iz mavretanščine je prevzeta beseda *ouguiya* /u'gija/.

Iz maldivščine izvira beseda *rufiya* /ru'fija/.

¹¹ Izvor iz an.-am. *yeah yah*, pogovorna popačenka besede *yes*.

Priloga 2

**Obrazec za pridobitev
osebni podatkov
v raziskavo zajetih učencev**

Šifra učenca (ime in priimek)	Spol (M/Ž)	Starost (Datum rojstva)	Ocena IT
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			

Priloga 3

**Obrazec za pridobitev
ocene sporazumevalne zmožnosti učencev
v italijanskem jeziku**

OCENA ITALIJANSKEGA JEZIKA

Učitelj na podlagi opisne ocene iz šolske dokumentacije obkroži ustrezno oceno razumevanja in sporočanja ter oblikuje skupno oceno.

Učenec razume: A=če govorec izgovarja počasi in razločno, večkrat ponovi/ponazori z nebesednimi sredstvi; B= če govorec izgovarja razločno in po potrebi ponovi/ponazori z nebesednimi sredstvi; C=če je govor razločen; D=če je govor razločen, je lahko tudi naravno hiter.

Učenec sporoča: A=ponovi za učiteljem (reproducira); B=na spodbudo se odziva s preprostimi besednimi sredstvi, ki dopolnjujejo nebesedno sporočanje; C= vključuje se v preprost razgovor s preprostimi sporočanjскими vzorci (SI/NO, se predstavi, pozdravi, nagovori, se zahvali); D=v razgovor se vključuje prosto, sporoča tudi samostojno (poizveduje/posreduje podatke, preprosto opiše svoje neposredno okolje).

Skupna ocena: učitelj jo oblikuje na podlagi ocene razumevanja in sporočanja, vendar ni aritmetična sredina omenjenih ocen. Z oceno E oceni učence, ki so po njegovem mnenju bistveno boljši od skupine.

Ime in priimek učenca	Razumevanje	Sporočanje	Skupna ocena
1.	A B C D	A B C D	A B C D E
2.	A B C D	A B C D	A B C D E
3.	A B C D	A B C D	A B C D E
4.	A B C D	A B C D	A B C D E
5.	A B C D	A B C D	A B C D E
6.	A B C D	A B C D	A B C D E
7.	A B C D	A B C D	A B C D E
8.	A B C D	A B C D	A B C D E
9.	A B C D	A B C D	A B C D E
10.	A B C D	A B C D	A B C D E
11.	A B C D	A B C D	A B C D E
12.	A B C D	A B C D	A B C D E
13.	A B C D	A B C D	A B C D E
14.	A B C D	A B C D	A B C D E
15.	A B C D	A B C D	A B C D E
16.	A B C D	A B C D	A B C D E
17.	A B C D	A B C D	A B C D E
18.	A B C D	A B C D	A B C D E
19.	A B C D	A B C D	A B C D E
20.	A B C D	A B C D	A B C D E
21.	A B C D	A B C D	A B C D E
22.	A B C D	A B C D	A B C D E
23.	A B C D	A B C D	A B C D E
24.	A B C D	A B C D	A B C D E
25.	A B C D	A B C D	A B C D E

Priloga 4

Obrazec za učitelja

OBRAZEC ZA UČITELJA

Ime in priimek: _____

Datum rojstva: _____

Izobrazba: _____ Leto diplome: _____

Delovna doba na področju vzgoje in izobraževanja: _____

Strokovno sodelovanje: _____

Osnovna šola: _____

Oddelki, vključeni v raziskavo:

Število učencev:

Število ur italijanskega jezika na teden:

Urnik:

Seznam učencev, vključenih v raziskavo:

Priloga 5

Učiteljev dnevnik

Razširjena predmetna skupina za italijanski jezik

Opismenjevanje kot prirejanje

Evalvacija eksperimentalnega učnega gradiva

SUONI IN SINTONIA – LETTERE IN ALLEGRIA
Delovni zvezek za razvijanje slušne spretnosti
in opismenjevanje v italijanščini
kot jeziku okolja

UČITELJEV DNEVNIK

Ime in priimek: _____

Osnovna šola: _____

Spoštovani učitelji,

naj se vam najprej lepo zahvalim za sodelovanje pri uvajanju ter spremljavi uvajanja sodobne metodologije in gradiv za opismenjevanje. Didaktični komplet *Suoni in sintonia-Lettere in allegria* vam ponuja sodobno, svetovno primerljivo gradivo za opismenjevanje, ki ga razumemo kot učenje prirejanja simbolov (črk) glasovom. Metodološko izhajamo torej iz tistega, kar otrok že pozna (glasovi) in na tem gradimo tako, da otroke učimo prirejanja teh glasov v simbole oziroma glasovne podobe.

V didaktičnem kompletu za opismenjevanje v italijanščini **SUONI IN SINTONIA – LETTERE IN ALLEGRIA** sta zato dva delovna zvezka. Prvi je namenjen razvijanju spretnosti poslušanja, drugi je namenjen razvijanju spretnosti preslikovanja glasov v njihove pisne ustreznice.

Opismenjevanje in delo z delovnima zvezkoma *Suoni in sintonia* in *Lettere in allegria* bomo evalvirali s pomočjo testiranja učencev pred začetkom uvajanja gradiv in ob koncu programa, anketiranja, spoštovani učitelji. V ta namen sem oblikovala dnevnik, ki vam bo pomagal usmerjati vaše opazovanje pouka in ta opažanja na kratko povzemati.

Dnevnik je razdeljen v tri dele. V prvi del priložite seznam učencev, drugi del je namenjen sprotnemu opazovanju, tretji del pa zaključni, celoviti evalvaciji. Obrazci so oblikovani tako, da vaše delo čim bolj olajšajo. Da bi bili podatki in skupna evalvacija verodostojni in veljavni, vam svetujem, da svoja opažanja beležite sproti, najbolje takoj po uri ali vsaj takoj po pouku. Pri vašem delu boste avtonomni, sprotne komentarje ali pojasnila si bomo izmenjali na občasnih srečanjih, lahko pa se tudi oglasite po telefonu 66 31 260 (Pedagoška fakulteta v Kopru), e-pošti ania.zorman@guest.arnes.si ali osebno v kabinetu 201 na Pedagoški fakulteti v Kopru.

Želim vam lepe dneve in veliko dobrega dela,

Anja Zorman

Seznam učencev:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

DATUM: _____

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: _____

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

Priloga 6

Primeri zapisov v učiteljev dnevnik

DATUM: 4. 1. 2002

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: Il temino dei suoni

1. Kratek opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
 - Menajajo morala pripravljeno or praznovanju novoletnih počitnicah
 - konorajo besedilo in razmišljajo o praznovanju novoletnih počitnicah
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
 - pogovor o novoletnih počitnicah - roščica
 - izpoveda glasje ob aktivaciji
 - do izpovedi praznovanja IL TRAMINO DEI SUONI (samo glas, T)
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
 - K IL TRAMINO DEI SUONI IL TRAMINO DEI SUONI IL TRAMINO DEI SUONI

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (alike)" Barvajo Rišejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Povezujejo z gibom, vlogskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno _____
 - _____ neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
 - _____ se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

priporočila in popravila učitelja

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

DA, iz aktivnim sodelovanjem in razmišljanjem se je razvil interes po primerovani glasje T (jaki, debeli)

7. Kaj in kako bi želeli nasledniti spreminiti?

uporabiti bi dodala singularni množinski - malo potuje in ob slušni zasnovi slišna t bi vključila praznovanje in v koli-
ko so zorniki nepopolnjeni t

DATUM: 14/11/03

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: Imoni razmišljanje (licna lista: kanti avtorja a te!)

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
 - opazijo govorna dejanja s funkcionalnima - spoznavno in miselno
 - opazijo sporocilna slova
 - pripomnijo druge / drugačne zapise (n-oo)
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti? navedi:
 - opazujajo pravopisni sklopi na vsaki strani
 - izberejo vsaki izloki pripomnijo o pravem no, dnu - tuajto dialekt
 - učijo del. list. avtorja. avtorja. opazijo del. list. (str. 4,5)
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?

navzgora kam ma bi avtorja del. list. - povzeli bi imoni razmišljanje

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom slučajno in zaporedno
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo razmišljanje

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
- neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni (so) motivirana(i) _____
- se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

velikoma mi didaktična popustri del

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

učenci so besede manj avtorja opazili mi jih tudi prehal

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 11. 1. 2002

NASLOV(I) DEJAVNOSTI:

Il pupazzo

1. Kratek opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
 - poslušati in memorirati pesmico IL PUPAZZO DI NEVE
 - Risanje pesmico o snegu in mrazu in opisati
 - učenci se unijo v slušni zasloni, radu. ... in ...
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
 - ob ilustracijah, zapovedovalci, besede, pesmi o zini
 - po notranjem poslušanju pesmico o snegu in mrazu so pesmico zapeli
 - učili (si) in (se)
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
 - predstavitelji in administrativni pomočniki IL PUPAZZO in jih popnasala kater glasovi
 - se morat ponotijajo

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo: ... in ...

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Barejo (slike)" Barvajo Rišejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo: ... in ...

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno ... in ...
- neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
- ___ se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

ni najbolj ustala, primerno razumljivo besedilo. Mogoče bi bilo vključiti bolj zanimivo besedilo in ...

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

menim, da so se razlike primerno razvili

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

mogoče bi bilo, da vajo primerno bolj razumljivo besedilo bolj zanimivo ...

DATUM: 8. 11. 2002
NASLOV(I) DEJAVNOSTI:

Člano mamina

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
* Najbolj uspešni predelani tvorci v učni uri "Člano mamina"
* potovanja po živalskem svetu
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
* opismenjevanje - opismenjevanje od del. materiala
* igra jedrščica
* igra - opismenjevanje - opismenjevanje
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
* motivacija: "Člano mamina" - igra jedrščica

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materialščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo: delo v delovnem zvezku

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Rišejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
___ neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(go) motivirana(i) ___
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

holjopostnikov in njihovih bendic, ki se naučijo no

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja določene spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

možnost odnosa učencev, kiho so memorirali

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič soreniniti?

DATUM: 19. 12 / 03

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: 21 abiti addobbato (vino meta: Il mio salundano)

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
 - pridobijo in pripoznavajo o avtorskih delih (koloidi, promocijske aktivnosti)
 - Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti? avtorski
 - Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
koloidi, avtorski, avtorski deli iz DZ / učni ura

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo medsebojno medsebojno

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berajo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

no malo delila v principi-

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno _____
- neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni ~~so~~ motivirana(i)
- ___ se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

medsebojno medsebojno

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti poslušni in kako se je to pokazalo?

učenec se samostojno razreši rešeno glasno/medsebojno razgovorjal

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič uporabiti

DATUM: 19/01/04

NASLOV(I) DEJAVNOSTI:

Il signor mago / Eviva il numero nove
(pomoč, učna ura) (učna ura)

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
• prepovedajo znake ni dovoljne zapise
• učna ura zamalo glasov (mi, mai, ni, ti) poudarjajo v napisu
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
(so navodilnih, ki jih poskušajo privede do učitelja)
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
učitelja smo napovedali s pomočjo učiteljeve motivacije

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

po
prijem
je!

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
___ neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni/so motivirana(i) _____
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Ne je zadovoljiva, kolikor učna ura

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

učenci so dejavnost dobro opravili

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 16/03/04

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: Ja pedolo, Alfredo? / Il calendario di Babele
(učna snova: Il mio fiore)

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
 - aktiviranje besediča, Il mio fiore
 - skrbno in natančno razumevanje pisanja, izdelava in razpisni pisanje in stvarni pisanje...
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti? razpisje
 - pripovedovanje o različnih vrstah pisanja, o razpisju, razpisvanju cvetja
 - zaporedje pisanja - Il mio fiore
 - pisanje oblikovno in vsebinsko - skrbno izdelava DZ str. 6, 17
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (učenec) / motivacija?
 - predstaviteljica oblikovno

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj! Ostalo _____

po
priloge
str.
20, 21

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušaj Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občutno _____ rela
 - neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - (delo)jo nekaj drugega in speta učna snova
- Posamezni učenci večina učencev (so) motivirana(i) _____
- se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

velikoma in didakt. poz. sh. ber

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne: komunikacijske in kako se je to pokazalo?

način izvajanja so ostle dosežki - poslušanje informacij so pokazali

7. Kaj in kako bi želeli naslednjo uro izboljšati?

DATUM: 30.11.

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: MEMORY

1. Kratek opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?

Ki se naujo o slušni zaznavi nepodaljšanih in podaljšanih glasov.

- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?

*Razgovor o igri Memory
Pomnjenje predmetov in barv na sliki*

- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?

Se igraše družabne igre? Katere (memory)

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)

- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom

- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)

- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Rišejo

- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo

- Povezujejo Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja

- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno _____

- _____ neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega

- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____

- se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

*Prebinsko dobro (igrali)
Didaktično dobro*

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Pril učni ur. niso bili doseženi ker med igro niso pomnili slikic (samo igrali so se)

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

Risbe bi morale biti na trševu listu, da bi jih lahko izklopali

DATUM: 23.1.

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: LE PAROLE E IMMAGINI

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Učijo se v obliki razgovora in funkcionalnem poslušanju. Poimenujejo predmete.
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
*Igrajo igro. Poišče besede po tabli...
Poimenujejo motivirala predmetov in njihovo podobnost im naziv.*
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Pomnilo bomo besede ki smo jih bili govedali.

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Risejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno _____
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno -- dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Pri izgovorjavi so uč. uporabljali dvojne soglasnike

Kaj in kako bi želeli naslednjic spremeniti?

Zamenjati status nad dvojice (da ne bi bila kmetoj na začetku besede s podeljanimi sogl.)

Dodatna vaja: obkrožali so besede v dvojicah, ki imajo dvojni sogl.

DATUM: 20. 2. 2002

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: IL PUPAZZO

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
cilj razločevanja poslušanja
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
Obisk Pivina ki praverja koliko so se že naučili in (klonno) predstavitev novega pajoca
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Ali vas zanima kaj počne ta pajoc?

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnosti učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Rišejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

Težko izvedljivo za veliko skupino otrok

DATUM: 20. 10. 2002

NASLOV(I) DEJAVNOSTI:

F COME FIORE

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
*Učenci se n. učeni razgovor
ločijo začetni glasovi, o. ali glasovi in besedi
Us. pomotno n. go. č. z. besede, besed. in*

Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
*Iskali smo pravi glas besed, ki smo jih zadnje ure uporabili, jali
Poiščemo moralne, morali, moralne besede in ugotovili. (Glasovne črke)*

Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Pomotno besede, ki smo jih uporabili

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
 Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
 Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
 Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Rišejo
 Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
 Povezujejo Ostalo *Isčijo nove besede in j.*

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
 Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno _____
_____ neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
 Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Dobro -> povezava s slovarčevane in kompletu

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

*Da, prepoznali so pravi glas in besedi in mogli se drugje
primere*

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 13. 10. 2003

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: L'ABETE ADDOBBATO

1. Kratek opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Uč. slušno in vidno zaznavajo glas T in podoljšane glas T ter njuni pisni ustreznici
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
*Pomnilimo zgodbičo
Delo po principu miklu*
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Ali se spomnete zgodbiče L'abete addobbato iz 2. r?

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
- se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Vsebinsko se zgodbiča mi integrirala

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Da saj so pravilno zapisali in brali glas T

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 20.10.2003

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: PALLA BELLA

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Študirati in vidno zaznavanje glas L in pisno različico za glas L in podaljšan glas L
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
Recitacija zmome besede Palla bella
opazovanje zapisa: zapisi po monihu
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (evdna motivacija)?
Opisi žogo, ki jo imajo doma.

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinske vaje ponazarja z risbo Vsebinske vaje ponazarja z gibom
- Vsebinske vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilje. Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je delavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Po obravnavi I giccattole smo opirali žogo

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretlosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Da ker so zapisali prvo besedo v ragončkih

7. Kaj in kako bi želeli naslednje smernosti?

Zelo upela vaja s kartončki, posebno del svoje ko so učenci sami iskali in besede na iznebane trole.

DATUM: 1.12.2003

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: CAPPUCETTO ROSSO

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?

Shema in video posnema glas P in podoben glas

- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?

*PP na misli nami ustrezni. Zaradi praktičnosti
Spremembe ploskajo s rokami kopici
Delo s DE po navodilu učitelja*

- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?

Se spomnite ploskajo s rokami kopici?

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pisejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
- neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
- ___ se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

dobro saj mi ne škodi obnavljanje prebranih zgodbic

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Da, pravilno so zapirali kvake in podoben glas P

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

*Za obnavljanje zgodbic Cappuccetto Rosso predlagam
uporabo projekta ELLE s to nalogo*

DATUM: 4. 3. 04

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: CASA - CHIAVE ...

CHI CERCA TROVA LA LETTEA Q

ZORNANZANO

1. Kratak opis učne ure, v katero ste vključili dejavnost delovnega zvezka

- Kateri cilji naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Uč. skupino im vidno razstavljajo glas ki im prične ustrezno misel. Ustavljajo zapisa male im delice trakovne like Q
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
Zgodba o Markku im igra pomladski (opuščenjske zvonje) Dklo po navodilih DE
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Prebrstavila sem nam zgodbo o Markku im vpraševam

bratu

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prtom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Ritkajo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev na izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite s trižcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občanno
___ neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) ___
___ se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je delavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Dobro, saj zgodba optazuje igro kijo lahko izvajajo pomladski (opuščenjske)

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi ... kako se je to pokazalo?

Da; uč. so vadili zapisa Q im opazili pisme ustrezno na glas

7. Kaj in kako bi želeli naslednjč spremeniti?

Zdravila sem 4 vaje saj ne dopolnjujem (dla. 34, 35, 36, 37) im tako porabila celo učilno uro

4.3) Parola acqua -
- Branje zgodbe o besedi voda (fontana ABC) 1
- Zoms im korlago besed (acquamio, acquirimo, acquolina, acquella, acquarant, acquedotto)

DATUM: 29.3.04

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: QUALE MANCA?

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
*Uč. aktivno vidno uporabiti pisna notranja glasna k: C, CH, CC, S
in produktivnega glasna KK: CC, CCH*
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
*Delo z DZ
Delo s karbonski
Delo z delovnim listom*
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Pogledali in opremali bomo kako se zapirajo glas k, KK

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo *Organizira delo z učnim listom in karbonski*

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Rišejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo *Delo s karbonski*

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
- se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Dobro, naj dosti uporabljamo besede z glasovno k in KK

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Cilj razvijanja je bil dosežen zaradi bo potrdilo se dosti vaje preverjena

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 7.4.04

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: LE PAROLE DENTRO LE SCATOLE

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
*Uč. se nauči in slušati in videti raznovrstne glave k ten ugovorih
zobezanje
Potem se bo gleda glava na piano ustvarjanje glava k*
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
*Prvo je besed
Spustovanje papir
Potem se bo in zapis besed*
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Poučimo ali ne alev k vedno traka napis

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo igra : kartončki

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Risejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo Pisejo

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
— neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
— se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Dobro saj se ne moreti zapisati glav k

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Da, uč. so pravilno razumeli in zapisali besede

7. Kaj in kako bi želeli naslednjic spremeniti?

DATUM: 19. 4. 04

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: LA SCATOLA CON CH
I BAMBINI DELLA TIA

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
*Učenci ne omenjajo s fotografiranimi praviloma zopeta CH
kot pisne intervjuje gibanje*
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
*Uč. opazuje besede v slikah in napiše CH
obstoječa črka bi bila pisanje intervjuje CH
Ugotovijo da CH skupaj s 1 ali 2*
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Pogledamo kaj izvaja besede in sklopi skupnega

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo *sodelujejo besede s kvadratki*

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Rišejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo *Dopolnijo besedilo v DL*

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
- se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

To pomeni si najprej mori je slediti to poglobljeno

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Prvi so postavili pravilo

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 17.6.04

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: LE PAROLE DENTRO LE SCATOLE

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Ne, skrivno in vidno razpravajo kvake in podaljšani glase in pisme ustreznic.
- (Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
Prvo smo samo brali besede na str. 46. Obkrožili smo s črno kupa glase. Razpravili smo besede na kvakah glade na ušhorni zapis.
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Poglejmo skupne lastnosti in analize besed na kvake.

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor "Berejo (slike)" Barvajo Rišejo
- Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Označujejo
- Povezujejo Ostalo *zapišejo besede v ustrezno skatlo*

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
 neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Dobro saj smo spoznali glasovno okolje in kako se to kaže v besedah ustreznic.

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijeni in kako se je to pokazalo?

Da, plus to ne moremo razvijati besede vendar je potrebno.

7. Kaj in kako bi želeli naslednje spremeniti?

DATUM: 30.1.2002

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: Cheno marinice

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

• Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?

Uživljanje delovnega zvezka, didaktične igre

• Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?

Ponavljjanje, didaktične igre, DZ lučni

• Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)

Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom

Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)

Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo

Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro

Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov

Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja

Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno

..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega

Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)

..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Vsebinsko ste se temi posvečevali

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Večini so zelo radi ploskali v ritmu in so se hitro naučili besedila

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 13. 3. 02

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: Iluminacija: Traven - diavol

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Opis postelasti
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
Opis postelasti ob plakatu, iz luči
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebino vaje ponazarja z risbo Vsebino vaje ponazarja z gibom
- Vsebino vaje ponovi v materinskem Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno _____
- neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
- se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Ne, so preveč poglobljeno razpravljali.

7. Kaj in kako bi želeli naslednje spreminjati?

DATUM: 22.11.02

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: F come fire, Le copie

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?

Utrjevanje u. govora, do 20.

- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?

Utrjevanje, DZ Avon

- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s pristom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibanjem, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno – dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
- se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Ne, so se zelo pokazali, da so bili "po polju", nekako so
bili pravilno (povezovanje)

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 5.12.03

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: 2. ali ste zadovoljni (6.7)

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Priprave na uro zgodovine Dvorca kraljevskega
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
oblikovanje same priprave na uro zgodovine, nato dramatisacija, nato delo z DZ
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
učencem povedati namerovali

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajte Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo
- Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro
- Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
- neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
- _____ se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Velikokrat se ni integrirala

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Učenci so prebrali 2 dopolnilni besede s T. ali TT.

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 9. 12. 03

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: Il signor Mago (B, 9)

1. Kratek opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Ponovlj. zgodbine Dove črta luca; vsotna števila, nato delo z DZ
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
ponavljanje, vsotna števila do 8
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Učencem posebej napovedala

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo Označujejo Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, ploskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno
..... neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i)
..... se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

Vsebinsko se ni integrirala

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

Učenci so pravilno brali besede in pravilno dopolnili z M m MM.

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

DATUM: 9.3.04

NASLOV(I) DEJAVNOSTI: Evropa, il numero nove, Una storia romagnola (10,11)

1. Kratak opis učne ure, v katero ste integrirali dejavnost delovnega zvezka

- Katere cilje naj bi učenci dosegli v tej učni uri?
Ponavljanje in utrjevanje
- Kako so si v tej učni uri sledile dejavnosti?
Ponavljanje učne snovi, nato delo z DZ
- Kako ste napovedali dejavnost delovnega zvezka (uvodna motivacija)?
Potovanja st. 3 (po vrsti in mesecu)

2. Učiteljeva aktivnost ob izvajanju dejavnosti iz delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Razlaga/predstavi vsebino vaje Ponovi vsebino vaje (besedilo, besede, besedne zveze)
- Vsebinsko vaje ponazarja z risbo Vsebinsko vaje ponazarja z gibom
- Vsebinsko vaje ponovi v materinščini Organizira delo v razredu (daje navodilo)
- Preverja, ali so učenci dosegli cilj Ostalo _____

3. Aktivnost učencev ob izvajanju dejavnosti delovnega zvezka (v kvadratke zapišite zaporedje aktivnosti)

- Poslušajo Posnemajo učiteljev govor Govorijo Sledijo s prstom Opazujejo Označujejo
- Povezujejo Barvajo Rišejo Izdelujejo Se igrajo didaktično igro Ponazarjajo z gibom, pluskajo Berejo Pišejo Sestavljajo besede s pomočjo kartončkov
- Ostalo _____

4. Motiviranost učencev za izvajanje dejavnosti delovnega zvezka (označite s križcem)

- Učenci sledijo dejavnosti skladno z navodili učitelja
- Posamezni učenci večina učencev med izvajanjem dejavnosti občasno _____
- neaktivno čaka(jo) čaka(jo) aktivno - dela(jo) nekaj drugega
- Posamezni učenci večina učencev ni(so) motivirana(i) _____
- ___ se ne vključuje(jo) v izvajanje dejavnosti moti(jo) izvajanje dejavnosti

5. Kako dobro se je dejavnost delovnega zvezka integrirala v učno uro (vsebinsko, didaktično)?

7 Uspešno se uresniči zadana naloga: branje in dopolnjevanje

6. Ali so bili v tej učni uri cilji razvijanja slušne spretnosti doseženi in kako se je to pokazalo?

3. Vsebinsko se ni.

7. Kaj in kako bi želeli naslednjič spremeniti?

Priloga 7

Test glasovnega zavedanja in navodila za izvedbo testiranja

TEST GLASOVNEGA ZAVEDANJA

Ime in priimek učenca: _____ Datum: _____

1 Test prepoznavanja končnega glasu v glasovni verigi

Primeri: oca, re, viso

gioco	6	_____	casa	7	_____	fiore	8	_____	per	9	_____	stop	10	_____
-------	---	-------	------	---	-------	-------	---	-------	-----	---	-------	------	----	-------

2 Test členjenja besed na zloge

Primeri: luna, telefono, cavolo, muro

Učitelj preneha s testiranjem, ko učenec trikrat zaporedoma narobe odgovori.

casa	11	_____	forbici	14	_____	ascensore	17	_____	chiuso	20	_____
limone	12	_____	temporale	15	_____	amico	18	_____	marziano	21	_____
testa	13	_____	finestra	16	_____	triste	19	_____	ambulanza	22	_____

3 Test členjenja besed na glasove

Primeri: nome, mi, oca, mela

Učitelj preneha s testiranjem, ko učenec trikrat zaporedoma narobe odgovori.

in	23	_____	con	26	_____	gioco	29	_____	acqua	32	_____
re	24	_____	blu	27	_____	orca	30	_____	gamba	33	_____
sci	25	_____	bacio	28	_____	tram	31	_____	scale	34	_____

4 Test spajanja glasov v besede

Primeri: sole, sei, nome, nel

Če učenec potrebuje več kot le preprosto razlago o spajanju glasov v besede, učitelj preneha s testom. S testom preneha tudi, ko učenec trikrat zaporedoma narobe odgovori.

al	35	_____	tre	39	_____	stop	43	_____
tu	36	_____	casa	40	_____	sciarpa	44	_____
giù	37	_____	pesce	41	_____	fiore	45	_____
per	38	_____	alto	42	_____	arancia	46	_____

5 Test slušnega procesiranja (redukcije - odstranjevanja)

Primeri: mezzogiorno (brez giorno), pescecane (brez pesce)

Če učenec potrebuje več kot le preprosto razlago o členjenju besed, učitelj preneha s testiranjem. Če učenec odgovori pravilno na obe postavki iz zglada, učitelj prične s testom. V nasprotnem primeru učitelj preneha s testiranjem. S testiranjem preneha tudi, ko učenec trikrat zaporedoma narobe odgovori.

trenino (brez nino)	47	_____	mio (brez /m/)	51	_____	sei (brez /j/)	55	_____
girotondo (brez giro)	48	_____	nuovo (brez /n/)	52	_____	spalla (brez /s/)	56	_____
papera (brez pa)	49	_____	pera (brez /a/)	53	_____	scale (brez /k/)	57	_____
salto (brez /s/)	50	_____	tram (brez /m/)	54	_____	campo (brez (/m/))	58	_____
						caldo (brez /d/)	59	_____

TEST GLASOVNEGA ZAVEDANJA:

NAVODILA UČITELJEM ZA IZVEDBO TESTIRANJA

1. Testiranje je individualno. Za vsakega učenca si učitelj pripravi svoj obrazec.
2. Testiranje izvaja učitelj italijanšine.
3. Testiranje naj bo sproščeno, poteka naj v igri.
4. Učitelj naj med testiranjem govori naravno. Besede izgovarja razločno, vendar pri tem ne poudarja posameznih delov besede. Učencu torej ne dajaja dodatnih informacij, ki bi mu bile v pomoč pri reševanju testa.
5. Pri dajanju navodila učitelj poimenuje glasove in ne imen za črke (npr. /branko/ brez /r/ in ne /branko/ brez 'erre').
6. Primeri, navedeni v testu, so namenjeni podkrepitvi razlage navodila in urjenju učenca za reševanje testa. Prvi primer reši učitelj, ostale učenec, pri čemer mu po potrebi pomaga učitelj. Ko učitelj prične testirati, učencu več ne pomaga.
7. Učitelj izvede Test 1 in 2 v celoti, Test 3 in 4 prekine, ko učenec trikrat zaporedoma nepravilno odgovori (pri tem se ne upoštevajo primeri iz navodila), Test 5 in 6 prekine, če učenec potrebuje več kot le preprosto razlago navodila, ali ko trikrat zaporedoma nepravilno odgovori (pri tem se ne upoštevajo primeri iz navodila).
8. Učitelj v obrazec označi s kljukico (✓) pravilne odgovore. Nepravilne odgovore označi s križcem (✗).

1 Test prepoznavanja končnega glasu v glasovni verigi

Učitelj učencu posreduje navodila za testiranje:

Igrala se bova igro z besedami. Srečevala bova skupine besed, ki obiskujejo isto šolo, vendar so v različnih razredih. Nekatero italijansko besedo, ki hodijo v prvi razred, so bile zelo nepazljive in so izgubile zadnji glas. Beseda **oca** je izgubila glas /a/. Pomagaj mi prosim ugotoviti, kateri glas je izgubila beseda **re**. Kaj pa beseda **viso**?

(Primeri: **oca**, **re**, **viso**)

Test: **gioco**, **casa**, **fiore**, **per**, **stop**

2 Test členjenja besed na zloge

Učitelj učencu posreduje navodila za testiranje:

Besede iz drugega razreda, ki jih bova srečala sedaj, želijo, da jih razdeliva na manjše dele (zloge). Besedo **luna** lahko razdeliva na **lu** in **na**. Pomagaj mi prosim razdeliti besedo **telefono**. V redu. Ali bi znal(a) razdeliti tudi besedo **cavolo**? Kaj pa besedo **muro**?

(Primeri: **luna**, **telefono**, **cavolo**, **muro**)

Učitelj preneha s testiranjem, ko učenec trikrat zaporedoma narobe odgovori.

Test:	casa	forbici	ascensore	chiuso
	limone	temporale	amico	marziano
	testa	finestra	triste	ambulanza

4 Test členjenja besed na glasove

Učitelj učencu posreduje navodila za testiranje:

Besede iz četrtega razreda pa želijo, da jih razdeliva na še manjše dele (glasove), kot besede, iz tretjega razreda, ki sva jih pravkar srečala. Besedo **nome** lahko razdeliva na /n-/o-/m-/e/. Pomagaj mi prosim razdeliti besedo **mi**. (V redu.) Ali bi znal(a) razdeliti tudi besedo **oca**? Kaj pa besedo **mela**?

(Primeri: **nome**, **mi**, **oca**, **mela**)

Učitelj preneha s testiranjem, ko učenec trikrat zaporedoma narobe odgovori.

Test:	in re sci	con blu bacio	gioco orca tram	acqua gamba scale
-------	--------------------------------------	--	--	--

5 Test spajanja glasov v besede

Učitelj učencu posreduje navodila za testiranje:

Besede, ki hodijo v peti razred, so imele telovadbo in so se raztresle po vsej telovadnici. Sedaj prosijo, da jim pomagava poiskati vse dele. Aha, tukaj sem našla nekaj delov, dobro me poslušaj: /s-/o-/l-/e/. Ti delčki sestavljajo besedo **sole**. Pomagaj mi, prosim. sestavi še nekaj besed. Dobro me poslušaj. Tukaj so delčki /s-/e-/j/. Katero besedo sestavljajo? (Bravo.) Našel(la) sem delčke /n-/o-/m-/e/. Katero besedo sestavljajo? Kaj pa delčki /n-/e-/l/?

Učitelj izgovarja glasove, ne imen za črke.

(Primeri: **sole**, **sei**, **nome**, **nel**)

Če učenec potrebuje več kot le preprosto razlago o spajanju glasov v besede, učitelj preneha s testom. S testom preneha tudi, ko učenec trikrat zaporedoma narobe odgovori.

Test:	al tu giù per	tre casa pesce alto	stop sciarpa fiore arancia
-------	--	--	---

6 Test slušnega procesiranja (redukcije - odstranjevanja)

Učitelj učencu posreduje navodila za testiranje:

Besedam iz šestega razreda bova odvzemale delčke. Poslušaj besedo: **mezzogiorno**. Sedaj jo, prosim, ponovi. (Učitelj počaka, da učenec ponovi.) Kaj pa če bi besedi odvzela **giorno**? Če učenec odgovori pravilno, nadaljujeta z naslednjim zgledom, sicer učitelj učencu razloži, da je **mezzogiorno** brez **giorno** = **mezzo**. (*Če učenec potrebuje več kot le preprosto razlago o členjenju besed, učitelj preneha s testiranjem.*)

(drugi zgled) Ponovi besedo **pescecane**. (Učitelj počaka, da učenec ponovi.) Sedaj besedi odvzemi **pesce**. Kaj ostane?

Če učenec odgovori pravilno na obe postavki iz zgleda, učitelj prične s testom. *V nasprotnem primeru učitelj preneha s testiranjem.*

(Primeri: **mezzogiorno** (brez **giorno**), **pescecane** (brez **pesce**))

Če učenec potrebuje več kot le preprosto razlago o členjenju besed, učitelj preneha s testiranjem. Če učenec odgovori pravilno na obe postavki iz zgleda, učitelj prične s testom. V nasprotnem primeru učitelj preneha s testiranjem. S testiranjem preneha tudi, ko učenec trikrat zaporedoma narobe odgovori.

Test:	trenino (brez nino) girotondo (brez giro) papera (brez pa) salto (brez /s/)	mio (brez /m/) nuovo (brez /n/) pera (brez /a/) tram (brez /m/)	sei (brez /j/) spalla (brez /s/) scale (brez /k/) campo (brez /m/) caldo (brez /d/)
-------	--	--	--

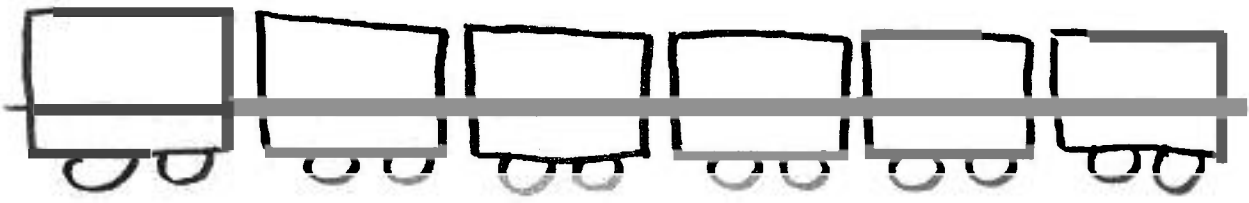
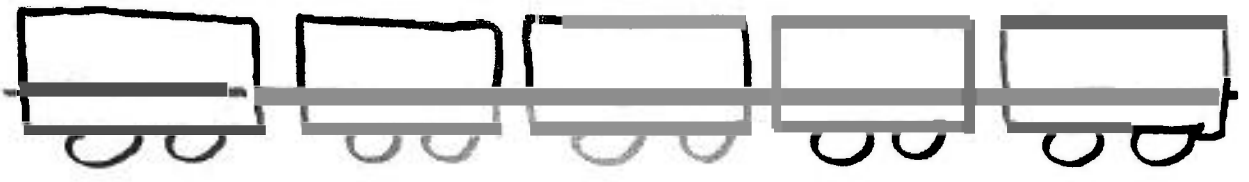
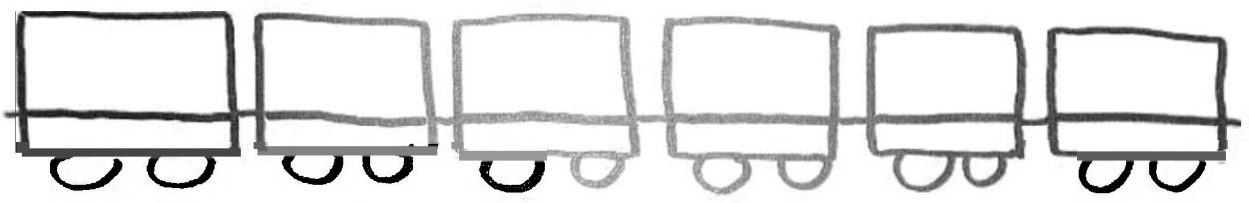
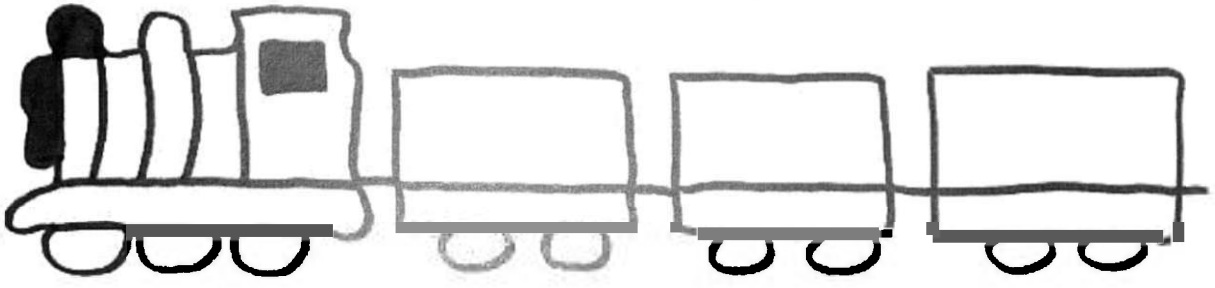
Priloga 8

Narek

**ter smernice za vrednotenje
in analizo napak**

NOME : _____

CLASSE : _____



NAREK: ANALIZA TESTNIH POSTAVK

<i>Beseda</i>	<i>Pravopisne posebnosti</i>	<i>Razločevalno poslušanje</i>	<i>Druge napake</i>
1. LEGNO	GN	L/R	
2. STRILLO	LL	STR	
3. GIOSTRA	GI	STR, L/R	
4. SCUDO	C	T/D	
5. LUCERNA	C	L/R, M/N	
6. SOSTA		ST	
7. CHIASSO	CH, SS		
8. SPUGNA	GN	SP	
9. GIARA	GI	L/R	
10. FAVORE		F/V, L/R	
11. SFORZO	Z	SF, L/R	
12. LATTA	TT	L/R	
13. STUOIA	UOI	ST	
14. GENIO	G, IO	M/N	
15. LEPRE		L/R, P/B	
16. PESCE	SC	P/B	
17. SOGNO	GN		
18. TORCIA	CI	T/D, L/R	
19. PUZZOLA	ZZ	P/B, L/R	
20. SLITTA	S, TT	L/R	
21. GHETTO	GH, TT		
22. TELAIO	IO	T/D, L/R	
23. SECCHIO	CCH, IO		
24. TRIONFO		T/D, N/M, F/V	
25. MAGLIA	GLI	M/N	
26. GEMITO	G	M/N, T/D	
27. TROMBA	MB	T/D	
28. SFIDA		F/V, T/D	
29. CREDITO	C	D/T	
30. TETTOIA	TT, IA	T/D	
31. STUPORE		ST, P/B	
32. SCIARPA	SCI	L/R, P/B	
33. CALZA	C, Z	K/G, L/R	
34. RISCHIO	CH, IO	L/R, K/G	
35. GLORIA		L/R	
36. VETRO		F-V, T-D, L/R	

Točkovanje:

• napake pri zaporedju pisnih ustreznici glede na zaporedje glasov v verigi (izpuščen ali dodan glas, inverzija pisnih ustreznici, nadomeščanje glasu)	0,5 točke
• napake pri kodiranju glasov: (a) podvojenih glasov	0,5 točke
(b) pravopisne napake	1 točka

Najvišji skupni seštevek števila točk pri posamezni besedi je 1,5 točke. Z 1,5 točke so ovrednotene tudi neprepoznavne besede in neizpolnjena polja (polja brez zapisa besede).

Priloga 9

**Obrazec za pridobitev
soglasja staršev**

Spoštovani starši!

Vaš otrok je letos prvič prestopil prag osnovne šole. V Sloveniji se je v šolskem letu 1998/99 začelo uvajanje prenovljenega sistema ter programov vzgoje in izobraževanja. Ta proces uvajanja budno spremljajo in vrednotijo učitelji v prenovo vključenih razredov in ostali strokovnjaki različnih področij.

V tem šolskem letu smo se v spremljavo vključili tudi učitelji in profesorji italijanskega jezika ter strokovnjaki drugih ustanov s področja vzgoje in izobraževanja (Zavod RS za šolstvo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani), da bi skrbno in sistematično preučili potek uvajanja novih in prenovljenih programov ter učnih gradiv na področju zgodnjega učenja in poučevanja italijanskega jezika.

V ta namen smo pripravili kratko anketo in izjavo, v kateri soglašate, da v preučevanje vključimo opisne ocene in rezultate, ki jih bo dosegel vaš otrok pri pouku. Zagotavljamo, da bodo podatki anonimni, in da bodo uporabljeni izključno za namene preučevanja spremljave pouka.

Ime otroka: _____

Doma govori _____ jezik.

S prijatelji, sorodniki, sosedi se sporazumeva v materinščini in tudi v naslednjih jezikih:

Televizijske programe v italijanskem jeziku gleda (prekrižajte številko ali vpišite)

① vsak dan ② enkrat ali dvakrat tedensko ③ včasih ④ nikoli ⑤ (ostalo) _____

Radijske programe v italijanskem jeziku poslušam

① vsak dan ② enkrat ali dvakrat tedensko ③ včasih ④ nikoli ⑤ (ostalo) _____

IZJAVA STARŠEV

Seznanjen sem s tem, da je _____ (ime otroka) vključen v aktivno spremljavo uvajanja novih in prenovljenih programov pouka italijanščine v devetletni osnovni šoli. Soglašam s tem, da se v ta namen uporabijo podatki o otroku, vendar izključno za namene preučevanja spremljave pouka.

Podpis: _____