

# Razvoj začetnih bralnih strategij enojezičnih in večjezičnih bralcev

Anja Zorman  
UP FHŠ, Oddelek za italijanistiko  
anja.zorman@fhs.upr.si

---

## Uvod

Bralne strategije predstavljajo proces sistematičnega in organiziranega pristopa k branju, poznavanje in uporaba bralnih strategij pa je nujna za bralno učinkovitost. S. Pečjak (1995) jih razlikuje glede na (i) ciljno skupino, ki jih deli na strategije, ki jih uporablja učitelj, in strategije, ki jih uporabljajo učenci; (ii) poudarek v besedilu, ki jih deli na makrostrukturne strategije (temeljno sporočilo besedila) in mikrostrukturne strategije (podrobnosti besedila); ter (iii) primarno kognitivno funkcijo, po kateri se bralne strategije delijo na tiste, ki so usmerjene v razumevanje, in tiste, ki so usmerjene k pomnjenju besedila. Glede na to, da se prispevek ukvarja z razvojem bralnih strategij v začetnem obdobju branja in pisanja, je za nas zanimiva predvsem tretja delitev, torej glede na primarno kognitivno funkcijo branja. Gonilo razvoja začetnega branja je namreč razumevanje prebranega, saj vsaka uspešno dekodirana beseda bralca začetnika motivira za dekodiranje novih besed.

Pri bralcih začetnikih se pojavljata dve strategiji branja, in sicer besedno ali leksikalno branje (*top-down*) ter glasovno ali fonemsko branje (*bottom-up*). S strategijo besednega branja bralec besedo prepozna kot celoto, lahko tudi kot sliko, kot se dogaja v programih začetnega opismenjevanja štiri- ali petletnih otrok, ki razvojno še niso sposobni razviti sposobnosti členjenja besed na glasove. S pomočjo strategije glasovnega branja pa bralec besede členi na glasove, jih nato spoji v besedo ter s tem

dostopa do njenega pomena, na primer: H – H, I, HI- Š - H, I, Š, HIŠ – A – HIIIŠŠŠŠ-A – HIŠA. Besedo nato pogosto še razčleni na glasove, da bi si učinkoviteje zapomnil njeno glasovno zgradbo, torej: HIŠA – H-I-Š-A. Razvojno gledano besedna strategija ali strategija poglej-in-povej (Frith 1985) prevladuje v prvi fazi, predvsem neinstitucionalno organiziranega učenja branja in pisanja, v kateri si otrok zapomni znatno količino besedišča, ki ga prepozna na pogled (*sight vocabulary*). Otrok si v povprečju zapomni dva do tri tisoč besed, odrasel človek pa lahko iz spomina prikljče v povprečju dva do pet tisoč besed. Naše spominske sposobnosti so torej omejene, za prepoznavanje besed, ki jih ne moremo priklicati iz spomina, pa so ključnega pomena dobro razvite sposobnosti razčlenjevalnega poslušanja, avtomatiziran mehanizem pretvarjanja glasov v pisne ustreznice in pisnih ustreznic v glasove ter sposobnost členjenja (McGuinness in McGuinness 1998).

V prispevku sta podrobneje predstavljeni strategiji besednega in glasovnega branja, ki potekata v t. i. dvorednem dostopu do označevalca (Harris in Coltheart 2003) in s tem do pomena prebranega. Kako se ti strategiji pojavljata v razvoju osnovne pismenosti, je v največji meri odvisno od značilnosti pisave, v kateri se otrok ali nepismen odrasel opismenjuje. Prav ta začetni razvoj bralnih strategij pa človeka določa tudi kot odraslega, izkušenega bralca, ne le pri branju v njegovem prvem jeziku, temveč tudi pri branju v ostalih jezikih, ki se jih uči.

Prispevek se tako posveča podrobni analizi značilnosti pisave v povezavi z razvojem bralnih strategij in torej bralne pismenosti v prvem, drugem in tujem jeziku.

## **1. Bralne strategije v dvorednem dostopu do označevalca: pravopisne oziroma glasovne reprezentacije**

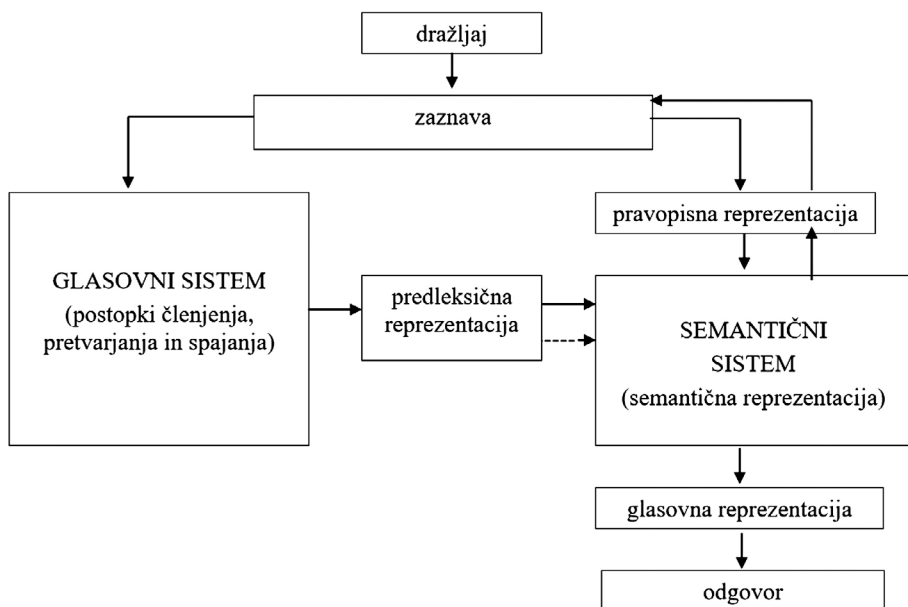
Na podlagi preučevanja strategij, ki jih pri branju uporablja bralec začetnik, sta M. Harris in M. Coltheart (2003) izdelala model, po katerem bralec dostopa do pravopisne ali glasovne reprezentacije in s tem do pomena besede po dveh poteh: lahko jo prikljče neposredno iz notranjega leksikona (dolgoročnega spomina) ali pa besede pred tem glasovno analizira (slika 1). Prva pot mu omogoča neposreden dostop do pravopisnega besedišča (pravopisne reprezentacije) in s tem do pomena besede (semantične reprezentacije) v leksikalnem sistemu. Dostop do pravopisne in semantične reprezentacije pogojuje dostop do glasovne reprezentacije (postbesedna ali postleksična 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 prikliče njeno pravopisno podobo in pomen. Po tej poti 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 (*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 predleksične glasovne reprezentacije in do semantičnega sistema).

Dostop do pomena besede in (postleksične) 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).

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 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).



Slika 1: Shematski prikaz dvorednega modela branja

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 jo je pravilno izgovoril (pravopisne posebnosti, homografi).

Bralec začetnik torej ob priklicu besede iz notranjega leksikona oziroma semantičnega sistema do pravopisne ali glasovne reprezentacije dostopa po neposredni semantični poti. V 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 paradigmatski osi in možnosti povezovanja na sintagmatski osi. Bralec torej iz dolgoročnega spomina prikliče 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), pa do pravopisne ali glasovne reprezentacije dostopa po posredni glasovni poti. Besede najprej razčleni na glasove ali črke in skupine črk, ki ponazarjajo posamezne glasove, le-te nato poveže z ustreznimi

mi pisnimi ustrezniciami 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 M. Harris in Coltheart (2003) in je danes najbolj razširjen model branja in pisanja (standardni model branja in pisanja po Scalisi, Pelagaggi in Fanini 2003).

## 2. Razvoj bralnih strategij v prvem jeziku

V razvoju osnovne pismenosti v začetnih fazah prevladuje ena od obeh strategij dekodiranja besed, leksikalna ali glasovna strategija, ki se kasneje postopoma umika drugi strategiji, tako da pri izkušenem bralcu delujeta obe (Torgesen 1998), vendar ne v sorazmernem deležu, saj izkušen bralec uporablja pretežno leksikalno strategijo, medtem ko abecedno strategijo uporablja le pri branju neznanih in/ali redkeje rabljenih besed in izmišljenih besed. Katera strategija prevladuje v začetni fazi učenja branja in pisanja, je odvisno od vrste dejavnikov, med katerimi je ključna transparentnost pisave, v kateri se posameznik opismenjuje. Transparentnost pisave, ki jo razumemo kot stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustrezniciami, je kontinuum, na katerega se umeščajo jeziki v smeri od jezikov z višjo stopnjo ujemanja (npr. slovenska, italijanska, nemška, španska ipd.) proti jezikom z nižjo stopnjo ujemanja (npr. angleška, danska, francoska ipd.).

Raziskave, ki so podrobneje preučevale razloge vpliva transparentnosti pisave na razvoj učenja branja in pisanja, so pokazale, da ima stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustrezniciami ključno vlogo v razvoju procesiranja in reprezentacije, ki se izoblikujeta v posameznih jezikih v obdobju začetnega branja in pisanja. J. C. Ziegler s sodelavci (2001; 2005; 2010) je postavil teorijo velikosti pravopisne/glasovne enote (*grain-size theory*), po kateri se otrok pri učenju branja in pisanja v pisavah z višjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustrezniciami močno opira na strategijo glasovnega branja, ki temelji na dekodiranju najmanjših enot (grafemov in glasov), saj je povezava med glasovi in pisnimi ustrezniciami relativno nedvoumna in torej zanesljiva. V pisavah z nižjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustrezniciami pa otroci zmanjšajo vpliv nezanesljivosti na ravni grafema/glasu tako, da se pri dekodiranju opirajo na večje enote, telesa

(*bodies*)<sup>1</sup> in konce (*rimes*). Za dekodiranje v manj transparentnih pisavah otroci torej 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).

Pri preučevanju uporabe bralnih strategij med angleško in nemško govorečimi študenti psihologije kot odraslimi izkušenimi bralci (Ziegler idr. 2001) se je pokazalo, 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 (*body neighborhood*), 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 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 slednjem namreč bralec dekodira večje število enot kot pri branju daljših glasovnih/pravopisnih enot, zaradi česar se vzporedno z daljšanjem dolžine besede daljša tudi čas procesiranja. V raziskavo zajetih pisavah, za katere je različna stopnja ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznicami, je bilo procesiranje identičnih besed različno, in sicer so se v angleščini kot netransparentni pisavi bralci opirali na pravopisne/glasovne enote različnih velikosti, vključno s tesli/konci, v nemščini kot transparentni pisavi pa na glasove/grafeme, ki so 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 torej izmerljiv učinek na velikost pravopisnih/glasovnih enot, ki imajo in bodo imele pri posamezniku pomembnejšo vlogo v procesu učenja branja in pisanja.

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

1 *Telo* je 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 idr.2001).

različne strategije glasovnega rekodiranja. B. Oney in S. R. Goldman (1984) sta menili, 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 angleški otroci zaradi relativne nezanesljivosti povezav med glasovi in pisnimi ustreznici pri dekodiranju opirajo tudi na druge strategije, morda na strategijo sklepanja iz sobesedila.

Do podobnih ugotovitev so prišli N. 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 ustreznici, počasnejši kot pri njihovih vrstnikih, ki se opismenjujejo v pisavah z višjo stopnjo ujemanja med glasovi in pisnimi ustreznici.

H. Juul in B. 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 raziskavi, ki je zajela dansko in islandsko govoreče otroke v tretjem in četrtem letu učenja branja in pisanja, se je namreč pokazalo, da so danski otroci za svojim islandskimi vrstniki (pri čemer je danska pisava veliko manj transparentna kot islandska) zaostajali 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 N. C. Ellis in A. M. Hooper (2001), ki sta preučevala vpliv pisave na razvoj osnovne pismenosti enojezičnih angleških in dvojezičnih valižansko-angleških otrok, ki so bili izenačeni glede učenja branja in pisanja v šoli, socioekonomskega statusa, geografskega okolja in matematičnih

sposobnosti, so valižanski otroci pri glasovnem rekodiranju dosegali statistično boljše rezultate 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 boljše 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 pri branju izmišljenih besed pogostejše napake kot pri branju 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 (*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.<sup>2</sup> V raziskavi U. Frith, H. Wimmerja in K. Landerl (1998) so nemško govoreči otroci ob koncu prvega leta organiziranega učenja branja in pisanja dosegali skoraj st odstoten 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 z rezultati angleško govorečih otrok primerljivi šele ob koncu tretjega leta učenja branja in pisanja. S tem je bil vpliv pisave na razvoj osnovne pismenosti v jezikih z različno stopnjo transparentnosti pisave nedvoumno potrjen.

Najobsežnejša mednarodna študija razvoja osnovne pismenosti (*European Concerted Action on Learning Disorders as a Barrier to Human Development*; Seymour, Aro in Erskine 2003) 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 (ta-

2 Ziegler idr. (2001) kot primer navajajo besede *ball*, *park* in *hand*, ki imajo v obeh jezikih enak zapis, z vidika ujemanja glasov in pisnih ustreznici v teh besedah pa je razlika med jezikoma 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/.



bela 1) kažejo, da so otroci v večini evropskih držav razvili abecedno branje na ravni besede že pred koncem prvega leta učenja branja in pisanja.

Tabela 1. Podatki (% pravilnih odgovorov) branja pogosto rabljenih besed in izmišljenih besed med prvošolci 14 evropskih držav (Seymour, Aro in Erskine 2003)

Jezik	Pogosto rabljene besede	Izmišljene besede
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

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 najbrž lahko 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 ustreznici. 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 ustreznici, (ii) dejstvo, da je slovenska pisava posebna oblika latinice, gajica, v kateri posameznemu glaslu 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.

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. U. Frith, H. Wimmer in K. Landerl (1998) menijo, da pri angleško govorečih otrocih prevladuje leksikalna strategija branja. Iz njihove primerjalne študije z nemško govorečimi otroki<sup>3</sup> namreč izhaja, da so angleški otroci hitreje brali besede, počasnejši pa so bili pri branju izmišljenih besed,<sup>4</sup> 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 kažeta 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 (41 proti 12 %). Dejstvo, da so avtorji raziskave pri pripravi instrumentarija 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 raziskave branja pseudohomofonov in drugih izmišljenih besed med angleško in nemško govorečimi otroci, ki jo je opravila U. Goswami s sodelavci (2001). Ti rezultati so pokazali, da so angleško govo-

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

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

reči otroci dosegali boljše rezultate pri branju pseudohomofonov (npr. *faik*) kot pri branju 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 U. Goswami (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 tezo U. Frith 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 besede, je višja tudi stopnja napake dekodiranja. Pri branju pravih besed so učinkovite vse strategije branja, vključno z glasovno strategijo, medtem ko je pri branju nepravilnih besed glasovna strategija izjemno nezanesljiva. U. Frith, H. Wimmer in K. Landerl (1998) to nezanesljivost ponazarjajo na primeru samoglasnikov s pisno ustreznico EA. Če je npr. beseda *heart* /hA:t/ za otroka neznan beseda in s tem zanj predstavlja neznan zaporedje črk, lahko črkovni sklop EA rekodira na tri različne načine, in sicer (i) ustrezno /A/, (ii) tako kot v besedi *hear* /i/ ali (iii) tako kot v besedi *heard* /ə/. Pri rekodiranju v transparentnih pisavah pa podobne težave niso značilne, saj je rekodiranje na rav-

ni grafem–glas zanesljivo in spajanje glasov ob koncu operacije rezultira v izgovorjavi, ki se vsaj približa glasovni reprezentaciji ciljne besede.

Razlike v hitrosti in natančnosti glasovnega rekodiranja v transparentnih in netransparentnih pisavah se z leti zabrišejo. U. Frith, H. Wimmer in K. 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 U. Goswami in sodelavci (2001), J. C. Ziegler in sodelavci (2010) ter E. Ijalba in L. K. Obler (2015), sama strategija procesiranja jezika pri glasovnem rekodiranju s starostjo ali bralno in/ali pisalno izkušnostjo ne spreminja.

### 3. Razvoj bralnih strategij v drugem oziroma tujem jeziku

Jezikovne spretnosti, ki jih otrok razvija v stiku z različnimi jeziki, so medsebojno soodvisne, torej je raven jezikovne in sporazumevalne zmožnosti, ki jo otrok dosegla 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 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. A. Y. 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.

V zadnjih treh desetletjih 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.

Bralne strategije, ki jih je razvil v prvem jeziku, posameznik tako prenaša tudi na branje in pisanje v drugem in/ali tujem jeziku. Rezultati raziskave J. C. Zieglerja in sodelavcev (2010) 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. Predvidevamo lahko, 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, pa obstoječe raziskave kažejo, da poleg specifične izkušnje učenja branja in pisanja v prvem jeziku na razvoj pismenosti v drugem in/ali tujem jeziku pomembno vplivajo tudi značilnosti pisave v tem jeziku.

V raziskavi, ki so jo opravile D. De Sousa, K. Greenop in J. Fry (2010) med učenci, starimi med 8 in 9 leti, se je pokazalo, da so bursko-angleški dvojezični učenci pri branju v obeh jezikih koristno uporabljali izkušnje, ki so jih pridobili iz enega in drugega jezika. Pri branju v angleščini so bili sicer počasnejši in manj natančni kot njihovi enojezični angleško govoreči vrstniki, vendar je kvalitativna analiza napak pokazala, da so bili spretnejši pri uporabi različnih bralnih strategij, besedne in t. i. podbesednih (npr. zlogovne, teles/koncev, glasovne). Dejstvo, da so bile bralne sposobnosti dvojezičnih otrok v prvem jeziku v korelaciji s sposobnostmi v drugem jeziku, dodatno potrjuje vpliv tako izkušen z učenjem branja v prvem jeziku kot transparentnosti pisave prvega in drugega jezika na razvoj bralnih strategij v obeh jezikih.

M. Lallier in M. Carreiras (2018), ki se ukvarjata s preučevanjem vpliva zgodnje dvojezičnosti na razvoj osnovne pismenosti, ugotavljata, da je razvoj bralnih strategij in miselnih procesov, na katere se te naslanjajo v za-

četnem obdobju učenja branja, tesno povezan z razlikami med jeziki in z medjezikovnim prenosom znanja, sposobnosti, spretnosti in strategij. Sicer pa je število raziskav, ki se ukvarjajo z razvojem osnovne pismenosti pri otrocih, ki so dvojezični od rojstva, neznatno. Dejstvo, da zaradi sprememb v družbenem kontekstu narašča število otrok, ki se sočasno opismenjujejo v dveh ali več jezikih, pa vse bolj utemeljuje potrebo po številčnejših in obsežnejših raziskavah med dvojezičnimi otroci.

Z vidika primerljivosti in relevantnosti znanstvenih dognanj dodaten problem predstavljajo raziskave kombinacij jezikov z abecednim in neabecednim (zlogovnim ali logografskim) sistemom pisave, saj se pri pisanju v neabecednem sistemu pisave razvijajo popolnoma drugačne bralne strategije kot pri pisanju v abecednem. Vendar pa tudi preučevanje kombinacij abecednih sistemov pisave prinaša različne zaključke, ki torej niso relevantni za kateri koli večjezični prostor. Čeprav je razvoj pismenosti dvojezičnih otrok, ki se opismenjujejo v abecednih sistemih pisave, podobno kot pri enojezičnih otrocih, v tesni soodvisnosti z razvojem glasovnega zavedanja oziroma sposobnosti glasovnega procesiranja in manipuliranja jezika (Zorman 2013), pa je razvoj bralnih strategij dvojezičnega bralca začetnika v veliki meri odvisen od kombinacije jezikov pri posamezniku in se torej ne kaže enako pri celotni dvojezični populaciji (Lallier in Carreiras 2018). Avtorja menita, da na razlike, ki so zaznavne v kombinacijah jezikov, v veliki meri vplivata transparentnost pisave posameznega jezika in velikost pravopisne enote, ki prevladuje pri dekodiranju zapisa. Pri dvojezičnem opismenjevanju v dveh transparentnih pisavah, na primer v slovenski in italijanski, se bodo bralci začetniki lahko opirali zgolj na glasovno strategijo branja, podobno kot enojezični bralci, ki se opismenjujejo v transparentnih pisavah. Če pa se otrok sočasno opismenjuje v transparentni in netransparentni pisavi, (i) bo pri branju natančnejši v transparentni kot v netransparentni pisavi, (ii) pri branju v transparentni pisavi se bo opiral na najmanjše pravopisne enote (glasove), medtem ko se bo pri branju v netransparentni pisavi opiral na različne bralne strategije, in sicer besedno in/ali zlogovno in/ali strategijo teles/koncev in/ali glasovno strategijo, (iii) pri branju v netransparentni pisavi se bo pogosteje kot pri branju v transparentni pisavi opiral na uskladiščen besednjak, (iv) hitreje se bo naučil brati v transparentni kot v netransparentni pisavi ter (v) sposobnost glasovnega procesiranja jezika ima pri dvojezičnem bralcu pomembnejšo vlogo pri učenju branja v transparentni kot pri učenju branja v netransparentni pisavi (Lallier in Carreiras 2018).

Rezultati preučevanja razvoja bralnih strategij pri dvojezičnih bralcih začetnikih so tako primerljivi z rezultati raziskav med enojezičnimi bralci. Razvoj in uporaba bralnih strategij sta v obeh skupinah odvisni od jezikovnega substrata in zahtev, ki jih določa pravopisna struktura posameznega jezika. Pomembna prednost, ki jo imajo dvojezični bralci (začetniki) je sposobnost prilagajanja svojega znanja in sposobnosti pravopisnim značilnostim ciljnega jezika. Ta ugotovitev se umešča ob bok ugotovitvama o plastičnosti in fleksibilnosti nevrološkega in kognitivnega sistema dvojezičnih govorcev, ki izhajata iz psiholingvističnih in nevrolingvističnih raziskav dvojezičnosti.

### Zaključek

Branje je v osnovi proces povezovanja glasovnih enot s pisnimi simboli. J. C. Ziegler in U. Goswami (2005) opozarjata, da se mora otrok (ali nepismen odrasel) pri učenju branja naučiti kodo, ki jo njegova kultura uporablja za ponazarjanje 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 s črko R), pri čemer pa mu vedenje o tem, da se beseda *roka* začne 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 učenja branja je razvoj (osnovne) pismenosti v najtesnejši povezavi z razvito sposobnostjo glasovnega zavedanja in torej avtomatiziranim glasovnim branjem v transparentnih pisavah oziroma avtomatiziranim besednim in subleksikalnim branjem v netransparentnih pisavah. Razvita sposobnost glasovnega procesiranja jezika ter avtomatizacija branja na ravni besede in krajše povedi sta pogoj za razvoj učinkovitega branja pri izkušenem bralcu, za katerega je značilna sočasna raba glasovne in leksikalne strategije branja (Torgesen 1998).

Raziskovanje začetnega opismenjevanja v različnih jezikih je osredinjeno predvsem na preučevanje razlik v jezikovnem substratu in njegovem

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).

Na razvoj osnovne pismenosti v posameznih jezikih tako vplivajo trije dejavniki, in sicer (i) razpoložljivost glasovnih enot, predvsem fonemov; (ii) doslednost ujemanja glasovnih in pravopisnih enot (transparentnost pisave) ter (iii) velikost pravopisne/glasovne enote, ki prevladuje pri procesiranju jezika med branjem.

Različne študije so pokazale, da je transparentnost pisave skupaj z drugimi značilnostmi glasovnega sistema jezika, npr. številom samoglasnikov, kompleksnostjo zlogovnih kombinacij ipd., pomemben dejavnik pri učenju branja in pisanja. Ta vpliva tudi na velikost pravopisne enote procesiranja zapisa. V jezikih s transparentnejšo pisavo učenci razvijejo prevladujočo glasovno strategijo, saj je povezava med posameznim glasom in pisno ustreznico relativno zanesljiva, medtem ko učence, ki se opismenjujejo v manj transparentnih pisavah, nezanesljivost na ravni grafema/glasu usmerja, da razvijejo različne strategije: poleg glasovne še strategijo teles/koncev besed (*bodies/rimes*), zlogovno in leksikalno strategijo. Pri tem izbiro strategije pogojuje sestava besede, na primer v angleščini bralci uporabljajo strategijo branja po analogiji z začetki in s konci pri branju besed z velikim številom sosedskih glasov posameznih začetkov in koncev (npr. *light, right, might, fight, hight, 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 ustreznici (npr. *tin, cap, crop*; Goswami 2002).<sup>5</sup>

Prve raziskave razvoja bralnih strategij pri dvojezičnih učencih so prišle do rezultatov, ki so popolnoma primerljivi z raziskavami pri enojezičnih učencih, kar je verjetno razlog, da je število raziskav med dvojezičnimi bralci začetniki izjemno omejeno. Zaradi migracij se vedno več otrok opismenjuje v več jezikih, zato je v prihodnje pričakovati večji raziskovalni interes za to področje. Prve raziskave pri dvojezičnih otrocih namreč kažejo,

5 Primeri so dodani.



da na razvoj bralnih strategij pomembno vpliva kombinacija jezikov oziroma pisav, v katerih se posameznik opismenjuje.

## Literatura

- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters*. Clevedon; Buffalo, NY; Toronto; Sydney: Cambrian Printers.
- De Sousa, D., K. Greenop in J. Fry. 2010. »Cross-Language Transfer of Spelling Strategies in English and Afrikaans Grade 3 Children.« *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14 (1): 49–67.
- Durgunoglu, A. Y. 2002. »Cross-Linguistic Transfer in Literacy Development and Implications for Language Learners.« *Annals of Dyslexia* 51 (1): 189–204.
- Ellis, N. C., in A. M. Hooper. 2001. »Why Learning to Read Is Easier in Welsh than in English: Orthographic Transparency Effects Evinced with Frequency-Matched Tests.« *Applied Psycholinguistics* 22 (4): 571–59.
- Frith, U. 1985. »Beneath the Surface of Developmental Dyslexia.« V *Surface Dyslexia*, ur. K. E. Patterson, J. C. Marshall in M. Coltheart, 301–30. London: Lawrence and Erlbaum Associates.
- Frith, U., H. Wimmer in K. Landerl. 1998. »Differences in Phonological Recoding in German- and English-Speaking Children.« *Scientific Studies of Reading* 2 (1): 31–54.
- Genard, N., J. Alegria, J. Leybaert, Ph. Mousty, in S. Defior. 2005 »La adquisición de la lectura y escritura. Comparación translingüística.« *Psicología educacional y del aprendizaje* 10 (3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925643>.
- Goswami, U. 2002. »Phonology, Reading Development, and Dyslexia: A Cross-Linguistic Perspective.« *Annals of Dyslexia* 51 (1): 139–63.
- Goswami, U., J. C. Ziegler, L. Dalton in W. Schneider. 2001. »Pseudohomophone Effects and Phonological Recoding Procedures in Reading Development in English and German.« *Journal of Memory and Language* 45 (4): 648–64.
- Harris, M., in M. Coltheart. 2003. *L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti*. Bologna: Il Mulino.
- Hoxhallari, L., V. H. P. van Daal in N. C. Ellis. 2004. »Learning to Read Words in Albanian: A Skill Easily Acquired.« *Scientific Studies of Reading* 8 (2): 153–66.

- Ijalba, E. in L. K. Obler. 2015. »First Language Grapheme-Phoneme Transparency Effects in Adult Second Language Learning.« *Reading in a Foreign Language* 27 (1): 47–70.
- Juul, H., in B. Sigurdsson. 2005. »Orthography as a Handicap? A Direct Comparison of Spelling Acquisition Danish and Icelandic.« *Scandinavian Journal of Psychology* 46 (3): 263–72.
- Lallier, M., in M. Carreiras. 2018. »Cross-Linguistic Transfer in Bilinguals Reading in Two Alphabetic Orthographies: The Grain Size Accommodation Hypothesis.« *Psychonomic Bulletin & Review* 25 (1): 386–401.
- 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.
- McGuinness, C., in G. McGuinness. 1998. *Reading Reflex*. New York: The free Press.
- Oney, B., in S. R. Goldman. 1984. »Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effects of Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences.« *Journal of Educational Psychology* 76 (4): 557–68.
- Pečjak, S. 1995. *Ravni razumevanja in strategije branja: Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole*. Trzin: Different.
- Scalisi, T. G., D. Pelagaggi in S. Fanini. 2003. *Apprendere la lingua scritta: Le abilità di base*. Rim: Carocci.
- Seymour, P. H. K., M. Aro in J. M. Erskine. 2003. »Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies.« *British Journal of Psychology* 94 (2): 143–74.
- Torgesen, J. K. 1998. »Catch Them before They Fall.« *American Educator* 22: 30–37.
- Ziegler, J. C., in U. Goswami. 2005. »Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory.« *Psychological Bulletin* 131 (1): 3–29.
- Ziegler, J. C., C. Perry, A. M. Jacobs in M. Braun. 2001. »Identical Words Are Read Differently in Different Languages.« *Psychological Science* 12 (5): 379–84.
- Ziegler, J. C., D. Bertrand, D. Tóth, V. Csépe, A. Reis, L. Faisca in L. Blomert. 2010. »Orthographic Depth and its Impact on Universal Predictors of Reading a Cross-Language Investigation.« *Psychological Science* 21: 551–59.
- Zorman, A. 2013. *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

## Summary

### *Development of early reading strategies in monolingual and plurilingual readers*

Reading is a process of understanding written thoughts and speech. In this process, the reader's main objective is to access meaning. The article presents a review of scientific findings on the way monolingual children speaking different languages and plurilingual children access meaning. The comprehension process is subject to a variety of factors that influence one another as they develop, the initial stages are marked by decoding at word level, gradually giving space to reading at higher levels of difficulty that involve interpretation, deduction and other complex cognitive processes. In literacy development, individual strategies emerge when preceding strategies are fully developed: previously developed strategies merge with new ones and function simultaneously. Alphabetic reading, the phonemic decoding ability, depends, through pre-comprehension, on the readers' knowledge and experience and it impacts the reading speed and the comprehension level. While reading one's experiences broaden and consequently impact the development of pre-comprehension itself, since reading enhances pre-comprehension that in turn enhances decoding, making reading gradually more fluent (Magajna 1995/96). The most important factor in the development of reading strategies is the level of transparency of the writing system. Reading and writing strategies that develop in one's first language are later transferred to other languages and remain primary strategies throughout one's life. In reading and writing in second or foreign languages primary strategies are integrated with new ones, based on knowledge and experience with a new writing system. The way reading strategies integrate depends on the combination of languages, namely on the transparency level of their writing systems, thus it cannot be generalized on the whole population of bilingual readers. Besides writing systems', transparency and age are an important factor in the development of reading strategies. In early bilingualism, the so-called hybrid reading strategies develop which derive from the variety in the language substrate and interlingual transference.