

Вера М. Савић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 371.3::811.111-028.31

ГРЕШКЕ У ПОЧЕТНОМ ЧИТАЊУ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ И РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ ТЕКСТА

Апстракт: Благовремено утврђивање тешкоћа које се јављају код усменог читања и у разумевању прочитаног текста на енглеском језику, предуслов је за планирање и примену адекватног програма интервенције и превенције тешкоћа. Савремена истраживања вештине читања фокусирају се на читање као процес, уз примену вербалних протокола (енгл. *think-aloud protocol*) као истраживачке методе. У раду се презентују резултати примене вербалних протокола у испитивању вештине почетног читања на узорку од шест ученика петог разреда основе школе који су у време истраживања похађали редовну наставу енглеског језика у основним школама у пет географски удаљених градова Србије. Вербалним протоколима је утврђено да постоји велики распон у препознавању речи и тачности у читању (енгл. *reading accuracy*) код ученика истог узраста, као и да примена стратегија и језичког и општег знања, углавном на основу подстицаја (енгл. *prompting*), доприноси конструисању значења и разумевању прочитаног текста. Најчешћи типови грешака (енгл. *miscues*) при усменом читању били су: 1. погрешан изговор флексија, групе самогласника и појединачних самогласника; 2. супституција речи; 3. изостављање речи; 4. уметање речи и 5. понављање речи и фраза. Тешкоће у разумевању текста биле су последица непознавања вокабулара и граматичких конструкција, као и погрешног закључивања о значењу непознатих речи и фраза. Закључује се да је у почетном читању на енглеском језику неопходно јачати фонолошку свест ученика, као и њихове метакогнитивне и когнитивне стратегије, како би остварили успешније читање и разумевање непознатог текста.

Кључне речи: почетно читање на енглеском као страном језику, тешкоће у читању, метакогнитивне стратегије, когнитивне стратегије, фонолошка свест.

УВОД

Тешкоће у читању на енглеском језику као матерњем или страном присутне су у целом свету, а посебно се запажају на млађем школском узрасту. Истраживања показују да тешкоће у читању могу негативно утицати на самопоуздање ученика, њихову мотивацију, ставове и општи академски

успех (Вествуд 2008; Међународна асоцијација за унапређивање читања 1999, 2007; OECD 2014; Расински 2013), посебно у учењу енглеског језика као страног. Упркос томе, ова област је још увек недовољно истражена, посебно када је реч о почетном читању на енглеском језику као страном. То важи и за истраживања у Србији, где је енглески језик уведен као обавезни предмет од првог разреда основне школе још пре 14 година, али до данас није било истраживања која би потврдила шта се реално може постићи у развоју вештине читања на млађем узрасту и која би указала на тешкоће које ученици имају у почетном читању на енглеском језику, као и како их превазићи (Савић 2015, 2017).

Читање је комплексан систем разумевања прочитаног текста који укључује процесе нижег и вишег нивоа, при чему је прва група процеса аутоматска и укључује синтаксичка и семантичка знања, док друга група омогућава разумевање, односно конструисање значења и модела ситуације о којој текст говори, путем закључивања и претходног знања (Грејб, Столер 2011: 13–14). Веома значајни предиктори разумевања прочитаног текста код ученика млађег узраста јесу управо језичке вештине нижег реда, као што је тачност читања речи, као и вербалне и семантичке вештине (Кејн и др. 2004: 232). Утврђено је да ученици са тешкоћама у читању на енглеском језику најчешће не могу брзо да препознају речи или да декодирају речи са неправилним правописним моделима услед неразвијених фонолошких вештина и неефикасних стратегија декодирања, већ се ослањају на трансфер вештине читања на матерњем језику и покушавају да декодирају речи слово по слово, што је веома спор процес, оптерећује радну меморију и онемогућава разумевање (Вествуд 2008: 19). Негативан трансфер вештине читања може се огледати и у утицају синтаксе матерњег језика или ортографских разлика у језицима, што у почетном читању на страном језику може изазвати тешкоће у изговору, споро читање, или погрешно разумевање текста (Грејб 1991; Савић 2015, 2017). Грејб и Столер (2011: 24) сматрају да је неефикасно функционисање процеса разумевања нижег и вишег нивоа главни узрочник тешкоћа у читању како на матерњем, тако и на страном језику, а јавља се као последица тежине текста, недовољног претходног општег знања или лингвистичког знања ученика, као и неразвијене вештине читања, због чега ученици покушавају да разумеју текст спорим и механичким превођењем, или ослањајући се искључиво на декодирање или на претходно знање и насумично нагађање.

Поред тога, истраживања указују на значајну корелацију између флуентности у читању на енглеском као страном језику и разумевања прочитаног текста. Флуентност се односи на тачно и аутоматско декодирање речи у тексту, праћено експресивном интерпретацијом текста (Расински 2004: 46). Тачност прочитаног се може утврдити као број тачно прочитаних речи у

минуто и може се користити за утврђивање развоја вештине читања и ефикасности програма читања и интервенције (Фукс и др. 2001: 240). Када читају на енглеском, ученици петог разреда треба да читају тачно 100–125 речи у минуто (Расински 2004: 50). Грешке које праве при читању укључују погрешан изговор речи, супституцију, замену места словима унутар речи, изостављање речи или тражење помоћи од наставника (пауза). Ови резултати могу указати на врсте тешкоћа у декодирању речи, врсте показатеља које ученик користи или не користи при читању на страном језику (семантичке, синтаксичке и графофонемске), као и на метакогнитивну вештину контроле разумевања (Фукс и др. 2001; Серафини 2010). Такође, анализа грешака може показати како ученици конструишу значење, па тако грешке које су семантички и синтаксички прихватљиве обично не ремете разумевање, док грешке које су семантички и синтаксички неприхватљиве онемогућавају разумевање (Гудман, Гудман 1998; Гудман 1998), због чега је потребно да им наставници посвете посебну пажњу у настави.

Како је разумевање прочитаног суштина процеса читања, благовремено утврђивање тешкоћа које се јављају код усменог читања и у разумевању прочитаног текста на енглеском језику предуслов је за планирање и примену адекватног програма интервенције и превенције тешкоћа. Конкретне тешкоће са којима се ученик суочава при читању тешко је утврдити стандардним тестовима читања (Оукхил и др. 2015: 30), па се стога савремена истраживања вештине читања фокусирају на читање као процес, уз примену вербалних протокола (енгл. *think-aloud protocol*) као истраживачке методе. Вербални протокол подразумева употребу интервјуа, чији је циљ да објасни процесе који се не могу испитивати посматрањем (Мерием 2009; Петон 2002) или тестовима. У раду се презентују резултати истраживања тешкоћа почетног читања на енглеском као страном језику на млађем узрасту и утицај грешака на разумевање прочитаног.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је примењена комплексна метода и прикупљени су квалитативни и квантитативни подаци, чиме је обезбеђена триангулација у истраживању.

Циљеви

У раду се презентују подаци који су део веома обимног истраживања тешкоћа у почетном читању на енглеском као страном језику у основним школама у Србији (Савић 2014, 2017). Општи циљ истраживања био је

утврђивање типова грешака у почетном читању и начина њиховог утицаја на разумевање прочитаног текста. У овом раду су постављена три истраживачка питања: 1. Који типови грешака се јављају при усменом читању?; 2. Да ли типови грешака одређују ниво разумевања прочитаног текста?; 3. Како тачност у читању утиче на разумевање прочитаног текста? Наше претпоставке биле су да ће се при усменом читању јавити грешке везане за декодирање и графофонемске вештине ученика, као и да ће тачност у читању бити у позитивној корелацији са разумевањем прочитаног текста, али да неће све грешке у истој мери реметити разумевање.

Учесници

Учесници су били шесторо ученика петог разреда основне школе (четири дечака и две девојчице старости 11 година) из шест основних школа у пет географски удаљених градова Србије. У време када је спроведено истраживање, учесници су већ четири пуне године учили енглески као обавезан предмет од првог разреда, са два часа недељно, према националном програму за наставу енглеског као страног језика. Настава читања је за ове учеснике започела у трећем разреду, после две пуне године усменог учења језика, а наставу су изводили наставници енглеског језика са дипломом професора или мастера енглеског језика и књижевности и искуством од 9 до 25 година. Свих шесторо учесника су на крају четвртог разреда имали одличну оцену из енглеског језика.

Инструменти

Основни инструмент био је вербални протокол који је креирао аутор рада и који је био везан за читање текста преузето из Кембриџ испита за млађи узраст (*Young Learners English Tests: Sample Papers – Flyers*, 2013), слободан за преузимање са вебсајта Кембриџ испита за ученике млађег узраста, највиши (трећи) ниво (*Flyers*). Текст је био непознат учесницима, али о познатој теми (породични излет) и нешто вишег нивоа од компетенција учесника, што је било неопходно да би се омогућило прикупљање података за анализу грешака (Гудман 1998; Серафини 2010). Састојао се од три пасуса и био комплетан (наративни текст адекватне структуре: увод, разрада, завршни део). Са учесницима су спроведени индивидуални интервјуи у трајању од 25 до 40 минута, али само један сегмент интервјуа био је везан за читање текста и рефлексију учесника о његовом значењу. Питања су била отвореног типа и представљала су подстицај за рефлексију о вештинама и процесима читања, декодирања, разумевања и тешкоћама у читању. Интервјуи су дали две врсте података: 1. квантитативне податке везане за тачност и брзину

читања, као и врсту и број грешака; 2. квалитативне податке (одговори на отворена питања и реакције учесника на подстицаје од стране испитивача).

Процедура

Интервјуи су спроведени на српском језику, са сваким учесником појединачно, у време редовне наставе, у школи коју учесник похађа, у просторији где није било других особа сем испитивача и учесника и није било спољних узнемиравања. Направљен је аудио снимак интервјуа, који је касније транскрибован и анализиран. Сваки интервју је почињао општим питањима у вези са ставовима, навикама и мотивацијом за читање на матерњем и страном језику, а затим је уведен задатак (текст за читање) питањима у вези са сликом која прати текст и у вези са сваким наредним пасусом и од учесника се тражило да претпоставе о чему је текст и шта ће се дешавати у сваком од наредних пасуса. У току читања истраживач је бележио грешке, а касније проверавао да ли учесник може исправно да изговори реч, да ли је она позната или нова за њега и да ли зна шта значи, а ако не зна, да ли може да погоди њено значење. Такође, од учесника се тражило да текст преприча на српском, како би се проверило глобално разумевање. При читању трећег, језички најзахтевнијег пасуса, испитивач је учеснику сугерисао да га најпре прочита у себи, а затим наглас. За време читања истраживач није прекидао учесника када би се јавила грешка у читању, нити му је помагао када је имао тешкоће у изговору појединачних речи или фраза, или није могао да прочита реч или фразу, већ је учеснику унапред сугерисао да настави са читањем прескакањем тих речи и фраза и да због тога не брине. На тај начин је испитивач у највећој могућој мери задржао неутралност и учинио да се учесник осећа опуштено и да буде под минималним стресом (Мекеј, Гас 2005: 174).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Истраживачка питања 1 и 2

Вербалним протоколима добијени су одговори на прво и друго истраживачко питање. Врсте грешака су утврђене на основу белешки истраживача направљених за време интервјуа и на основу поновног слушања снимка. Најчешћи типови грешака (енгл. *miscues*) при усменом читању били су: 1. погрешан изговор флексија, групе самогласника и појединачних самогласника, што је резултирало изговором непостојећих речи; 2. супституција речи; 3. изостављање речи; 4. уметање речи и 5. понављање речи и фраза или самостално исправљање (види Табелу 1).

Табела 1: Врсте грешака које је направило шесторо учесника

Врсте грешака	Грешке у читању наглас
погрешан изговор речи	<p>– погрешан изговор флексије за прошло време правилних глагола – <i>ed</i>: <i>called</i> (3 учесника), <i>carried</i> (3 учесника), <i>shouted</i> (3 учесника), <i>looked</i> (3 учесника), <i>answered</i> (3 учесника).</p> <p>– погрешан изговор самогласничких група као што су <i>-ai-</i>, <i>-au-</i>, <i>-ea-</i>, <i>-ie-</i>, <i>-oi-</i>, у речима: <i>sweaters</i> (3 учесника), <i>couldn't</i> (3 учесника), <i>because</i> (4 учесника), <i>said</i> (4 учесника), <i>brought</i> (4 учесника), <i>Treasure</i> (4 учесника), <i>course</i> (1 учесник), <i>mouth</i> (1 учесник), <i>found</i> (1 учесник), <i>our</i> (1 учесник).</p> <p>– погрешан изговор самогласника у речима: <i>her</i> (2 учесника), <i>takes</i> (1 учесник), <i>few</i> (3 учесника), <i>find</i> (3 учесника), <i>took</i> (3 учесника), <i>other</i> (1 учесник), <i>tell</i> (1 учесник), <i>saw</i> (3 учесника), <i>kind</i> (3 учесника), <i>other</i> (1 учесник), <i>last</i> (1 учесник), <i>carefully</i> (2 учесника), <i>minutes</i> (1 учесник), <i>us</i> (1 учесник).</p>
супституција речи	<p><i>shout</i> уместо <i>shouted</i> (1 учесник)</p> <p><i>has</i> уместо <i>was</i> (1 учесник)</p> <p><i>go</i> уместо <i>got</i> (1 учесник)</p> <p><i>balls</i> уместо <i>dolls</i> (1 учесник)</p> <p><i>play</i> уместо <i>place</i> (1 учесник)</p> <p><i>give</i> уместо <i>gave</i> (1 учесник)</p> <p><i>careful</i> уместо <i>carefully</i> (1 учесник)</p> <p><i>want</i> уместо <i>went</i> (1 учесник)</p> <p><i>on</i> уместо <i>one</i> (1 учесник)</p> <p><i>in</i> уместо <i>it</i> (1 учесник)</p> <p><i>he</i> уместо <i>she</i> (1 учесник)</p> <p><i>bag</i> уместо <i>bad</i> (1 учесник)</p> <p><i>give</i> уместо <i>gave</i> (1 учесник)</p> <p><i>was</i> уместо <i>wasn't</i> (1 учесник)</p> <p><i>the</i> уместо <i>her</i> (1 учесник)</p> <p><i>box</i> уместо <i>bags</i> (1 учесник)</p>
изостављање речи	– изостављање неодређеног члана: <i>a picnic</i> (1 учесник)
уметање речи	<p>– уметање предлога: <i>to (went to on the swings)</i> (3 учесника)</p> <p>– уметање члана: <i>the (to the school)</i> (1 учесник)</p> <p>– уметање помоћног глагола: <i>is (the doll is always sits)</i> (1 учесник)</p>
понављање речи и фраза, или самостално исправљање	– понављање речи и фраза (не рачуна се као грешка, према Фаунтас, Пинел 1996), присутно код свих 6 учесника.

Анализа транскрипта вербалних протокола показала је да су најбројније грешке везане за изговор речи (запажене код пет од шест учесника), односно погрешно изговорене речи које у тој форми не постоје у енглеском језику (енгл. *non-words*), настале погрешним изговором флексије за прошло време правилних глагола (нпр. *called*), облика прошлог времена неправилних глагола (нпр. *saw*) и самогласника у везницима (нпр. *because*), именицама (нпр. *mouth*), придевима (нпр. *kind*), прилозима (нпр. *carefully*) и детерминаторима/одредницама (нпр. *few*). Ова група грешака је могла настати услед негативног трансфера стратегија читања из српског језика и неуспеха у декодирању енглеских речи, односно применом научених графофонских кореспонденција из српског језика, и као последица неуспешне примене вештина контроле сопственог разумевања текста (енгл. *comprehension monitoring*).

Другу велику групу грешака чиниле су супституције (замене речи), углавном глаголи (нпр. *want* уместо *went*), заменице (нпр. *he* уместо *she*), предлог или члан уместо заменице (нпр. *in* уместо *it*), именица замењена фонетски сличном именицом (нпр. *balls* уместо *dolls*) и придев уместо прилога (нпр. *careful* уместо *carefully*). Карактеристично је да се појединачне супституције не понављају код више од једног учесника, али је сваки од учесника направио више различитих супституција. Може се претпоставити да су појединачне супституције можда настале као омашке (замене *he-she*, *in-it*), или као резултат непознавања неких флексија (*-ly*, *-ed*) или облика за прошло време неправилних глагола (*want-went*, *give-gave*), или непрепознавања или непознавања речи, односно немогућности да се изговоре непознате речи (*balls-dolls*).

Остале врсте грешака нису биле изражене. Колико су ове грешке усменог читања утицале на разумевање прочитаног текста? Одговор на друго истраживачко питање добијен је разговором са учесницима у процесу читања делова текста. Све уочене грешке нису увек имале за последицу неразумевanje текста: учесници су имали проблем да прочитају прошло време глагола, али не и да разумеју њихово значење, чак и у случајевима када се радило о неправилним глаголима (*was*, *saw*, *gave*, *went*). До неразумевanja је долазило када се радило о непознатим речима и фразама, као последица доношења погрешних закључака, неуспешног погађања значења и неефикасне примене вештине контроле сопственог разумевања. Примери неуспешног погађања значења речи су: *lake*, погрешно протумачена као 'река', *swings*, погрешно потумачена као 'речна обала', *sweaters*, погрешно протумачена као 'тањирџи' и 'пешкирићи', при чему се учесник ослањао на контекст (породични излет крај језера) (процес разумевања одозго на доле). Учесници су навели да су им облици прошлог времена неправилних глагола *took*, *couldn't*, *bought*, *saw* били непознати, али успешни учесници су успели да их

асоцирају са облицима инфинитива које су знали. Неки учесници су били успешни у погађању значења речи после подстицаја од стране испитивача. Тако је нпр. за Учесника 1 глагол *shouted* био непознат, али је успео да погоди његово значење пошто је упитан да га повеже са текстом који му је непосредно претходио – директан/управни говор обележен знацима навода, са употребљеним узвичником – при чему је употребио своје претходно знање из матерњег језика. Учесници су углавном користили своје опште знање при погађању значења непознатих речи.

Истраживачко питање 3

Треће истраживачко питање односило се на однос између тачности у читању и разумевања прочитаног текста. Квантитативни подаци о тачности усменог читања добијени су преслушавањем аудио снимака и праћењем транскрипата за сваког појединачног учесника, а израчунати су на основу мерења брзине читања и броја грешака (види Табелу 2). Табела 2 приказује квантитативне податке за две добијене вредности за тачност, које су утврђене на основу два мерења: број грешака је утврђен за време читања првих 100 речи текста (према Расински 2004) и за текст у целини (229 речи). Два су разлога за утврђивање две вредности: прво, први део текста био је лингвистички једноставнији од другог, где је било више непознатих речи и граматичких конструкција; друго, утврђивање две вредности за два различита дела текста имало је за циљ да повећа валидност и поузданост добијених података. Тачност је изражена у процентима, а утврђена је применом следеће формуле (Расински 2004: 6) (укупан број речи – грешке): $\text{укупан број речи} \times 100 = \text{--}\%$. Дакле, од укупног броја прочитаних речи одузет је број погрешно прочитаних речи, и тај број подељен са укупним бројем речи и помножен бројем 100.

Табела 2: Нивои тачности у читању за сваког учесника

Учесник бр. (јединствени код учесника)	Ниво тачности у читању (Расински 2004: 6): изузетан (независтан): 97–100%; задовољавајући (наставни): 90–96%; незадовољавајући: < 90%)
Учесник 1 (L-1-1-2-13)	Тачност (првих 100 речи): 98% (3 грешке: 1 изостављена реч, 2 погрешно изговорене речи); Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 10; тачност: 96%; Ниво: задовољавајући (наставни).

Учесник 2 (L-2-1-2-03)	Тачност (првих 100 речи): 94% (6 грешака: 1 супституција, 5 погрешно изговорених речи) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 20; тачност: 91%; Ниво: задовољавајући (наставни)
Учесник 3 (L-2-2-1-15)	Тачност (првих 100 речи): 95% (5 грешака: 1 супституција, 4 погрешно изговорене речи) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 23; тачност: 90%; Ниво: задовољавајући (наставни)
Учесник 4 (L-3-1-3-16)	Тачност (првих 100 речи): 98% (2 грешке: 2 уметнуте речи) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 6; тачност: 97%; Ниво: изузетан (независтан)
Учесник 5 (L-4-1-1-10)	Тачност (првих 100 речи): 91% (9 грешака: 4 супституције, 5 погрешно изговорених речи) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 29; тачност: 87%; Ниво: незадовољавајући
Учесник 6 (L-5-1-2-09)	Тачност (првих 100 речи): 99% (1 грешка: 1 погрешно изговорена реч) Укупно грешака (наративни текст дужине 229 речи): 3; тачност: 99%; Ниво: изузетан (независтан)

Резултати у Табели 2 показују да су забележена сва три нивоа тачности која је дефинисао Расински (2004): два учесника су постигла изузетан ниво (преко 97% тачности), три учесника су читала на задовољавајућем нивоу (90–96% тачности), док је један учесник читао на незадовољавајућем нивоу (испод 90% тачности). Разлике између учесника огледале су се како у броју тако и у квалитету грешака: учесници који су читали на незадовољавајућем и задовољавајућем нивоу имали су велики број грешака у виду погрешно изговорених речи (како познатих, тако и непознатих), а да нису били свесни погрешног изговора; такође, супституције које су се јавиле у њиховом читању нису одговарале контексту и ометале су разумевање. Насупрот томе, учесници који су читали на изузетном нивоу направили су много мање грешака погрешног изговора и успели су да погоде значење непознатих речи, а уметања нових речи нису реметила разумевање текста. Може се закључити да постоји позитивна корелација између тачности у читању и разумевања прочитаног у почетном читању на енглеском језику као страном.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање је омогућило значајан увид у развој почетног читања на енглеском као страном језику. Вербалним протоколима утврђено је претходно знање које је неопходно за разумевање прочитаног текста, за извођење закључака, повезивање идеја у тексту и контролу разумевања прочитаног. Утврђено је да су тешкоће у разумевању текста биле изазване непознатим речима и граматичким конструкцијама, негативним трансфером вештина читања из српског језика, као и погрешним закључивањем о значењу непознатих речи и фраза, али и да је код ученика истог узраста и веома сличног језичког искуства и предзнања, постојао велики распон у препознавању речи и тачности у читању. Такође, наше истраживање указује на значајну чињеницу да примена стратегија читања и језичког и општег знања, углавном на основу подстицаја (енгл. *prompting*), доприноси конструисању значења и разумевању прочитаног текста, као и да омогућава позитиван трансфер вештина читања из матерњег језика.

Наше три претпоставке везане за истраживачка питања постављена у овом раду показале су се као тачне: при усменом читању јавиле су се грешке везане за декодирање и графофонемске вештине учесника, али нису све врсте грешака подједнако утицале на разумевање прочитаног; такође, потврђена је и претпоставка о постојању чврсте узајамне везе између тачности у читању и разумевања прочитаног текста. Имајући у виду чињеницу да су грешке неопходан и саставни део развојне вештине читања (Савић 2012, 2015, 2017), тешкоће у читању треба препознати, забележити и помоћи ученицима да их превазиђу. Повећана тачност у читању омогућиће боље разумевање, а сама флуентност повећаће и самопоуздање ученика млађег узраста у читању на енглеском језику, како у настави, тако и у слободно време.

ЛИТЕРАТУРА

- Вествуд (2008): Peter Westwood, *What teachers need to know about reading and writing difficulties*, Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Грејб (1991): William Grabe, Current developments in second language reading research, *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Грејб, Столер (2011): William Grabe, Fredericka L. Stoller, *Teaching and researching reading* (2nded.), Great Britain: Pearson Education Limited.
- Гудман (1998): Yetta M. Goodman, Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures, *Practising what we know: Informed reading instruction*, Urbana: National Council of Teachers of English, 226-236.

- Гудман, Гудман (1998): Yetta M. Goodman, Kenneth S. Goodman, To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues, *Reconsidering a balanced approach to reading*, Urbana: National Council of Teachers of English, 101–123.
- Кејн, Оукхил, Брајант (2004): Kate Cain, Jane Oakhill, Peter Bryant, Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills, *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42.
- Кејн, Оукхил, Барнс, Брајант (2001): Kate Cain, Jane Oakhill, Marcia Barns, Peter Bryant, Comprehension skill, inference-making ability and their relation to knowledge, *Memory & Cognition*, 29(6), Psychonomic Society, Inc., 850–859.
- Кембриџ тестови за млађи узраст (2013): *Cambridge English Young Learners: Young Learners English Tests: Sample Papers – Flyers*. Retrieved February 10, 2013 from: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/flyers/preparation/>
- Међународна асоцијација за унапређивање читања (1999): International Reading Association, *Using MULTIPLE METHODS of beginning reading instruction: A position statement*, Newark: International Reading Association.
- Међународна асоцијација за унапређивање читања (2007): International Reading Association, *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Retrieved June 16, 2013 from http://www.reading.org/Libraries/reports-and-standards/teaching_reading_well.pdf
- Мекеј, Гас (2005): Alison MacKey, Susan M. A. Gass, *Second language research: Methodology and design*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Меријем (2009): Sharan B. Merriam, *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco: A Wiley Imprint.
- OECD (2014): *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science* (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. Retrieved August 16, 2014 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>.
- Оукхил, Кејн, Елброу (2015): Jane Oakhill, Kate Cain, Carsten Elbro, *Understanding and teaching reading comprehension* (A handbook), London: Routledge.
- Петон (2002): Michael Quinn Patton, *Qualitative research and evaluation methods* (3rded.), Thousand Oaks: Sage Publications.
- Расински (2004): Timothy Rasinski, Creating fluent readers, *Educational Leadership*, 61 (6), 46–51. URL: http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf
- Расински (2013): Timothy Rasinski, *Supportive fluency instruction: The key to reading success (Especially for students who struggle)*, White Paper. Available at: <http://thefutureinreading.myon.com/sites/default/files/attached/White%20Paper%20-%20Supportive%20Fluency%20Instruction%20-%20Dr.%20Rasinski.pdf>
- Савић (2012): Вера Савић, Развој вештине читања на енглеском језику на млађем узрасту, *Књижевности за децу и омладину – наука и настава*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 299–315.
- Савић (2014): Vera Savić, Investigating reading skills of Serbian young learners learning English as a foreign language, *Conference proceedings from Early Language Learning: Theory and practice 2014*, Umea: Umea University, 108–114.

Савић (2015): Vera Savić, Reading in English: Contrasting L1 and L2 contexts, *Узданица*, XII(2), 61–70.

Савић (2017): Vera Savić, Reading Difficulties: What Do We Learn from Young English Language Learners?, *UZRT 2016 Empirical Studies in Applied Linguistics*, Zagreb: FFPress, 31–42.

Серафини (2010): Frank Serafini, *Classroom reading assessments. Classroom reading assessment: more efficient ways to view and evaluate your readers*, Portsmouth: Heinemann.

Фукс, Фукс, Хосп, Џенкинс (2001): Lynn S. Fuchs, Douglas Fuchs, Michelle K. Hosp, Joseph R. Jenkins, Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis, *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239–256.

Vera M. Savić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Philology

YOUNG LEARNERS' READING FLUENCY AND READING COMPREHENSION IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: Success in teaching beginning reading in English as a foreign language (EFL) is determined by learners' reading fluency and reading comprehension achievement. A survey of learners' oral reading miscues, their reading accuracy and reading comprehension difficulties, should contribute to planning appropriate intervention programmes for helping young learners become good readers and comprehenders. Reading research today focuses on reading as a process and applies think-aloud protocols as research instruments. The paper presents the results based on the data collected with verbal protocols for studying beginning reading of six EFL learners aged 11, learning English in formal school settings in five distant regions in Serbia. It is a sub-study of an extensive research of young learners' reading difficulties in English as a foreign language. Think-aloud protocols revealed that word recognition skills and reading accuracy of young learners of the same age varied a lot, and that their prompted use of reading strategies and background knowledge contributed to meaning construction and comprehension. The participants' most frequent miscues in oral reading involved: 1. mispronunciation of inflections, vowel clusters, and individual vowels, resulting in creation of non-words; 2. substitution; 3. omission; 4. insertion; 5. repetition of words and phrases. Comprehension difficulties were caused by unfamiliar vocabulary and grammar structures, and by wrong guesses of their meaning. It was concluded that success in beginning EFL reading can be achieved by strengthening young learners' phonological awareness and their cognitive and metacognitive strategies, so that they can develop faster word recognition skill and make more accurate guesses of unfamiliar words and grammar structures, which will contribute to enhancing reading comprehension of a new text.

Key words: beginning reading in English as a foreign language, reading difficulties, metacognitive strategies, cognitive strategies, phonological awareness.