

Маријана Д. Матић, Савка Н. Благојевић
Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу
Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

НАСТАВА ЧИТАЊА НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Базична писменост јесте предуслов успешне комуникације у савременом свету, како на матерњем, тако и на страном језику. Почетна настава читања на енглеском језику за ученике којима је српски језик матерњи, подразумева не само овладавање механиком препознавања слова и слогова и њиховог повезивања са гласовима, већ и учење значења писаних симбола. Да би се ово постигло, неопходно је још на почетној настави читања на енглеском језику посветити пажњу не само форми, већ и значењу, што је могуће постићи помоћу организовања различитих језичких вежби. Ове врсте вежби, њихова употреба и предлог других могућности у савладавању читања на почетном нивоу учења енглеског језика, предмет су анализе овог рада који настоји да их систематизује имајући у виду разлике између два језика, когнитивне способности ученика и њихове потребе.

Кључне речи: читање, читање на глас, читање у себи, декодирање, схема, разумевање, когнитивне способности, комуникација

Увод

Успешна комуникација у савременом свету не може се замислити без базичне писмености тј. способности појединца да чита и пише различите текстове у различите сврхе. Познавање ових вештина неопходно је на матерњем језику, а такође и на страном језику. Будући да је енглески језик међународни језик комуникације, важно је успешно савладати ове вештине и на енглеском језику, па је отуда значајно да се још на почетку основног образовања које укључује и учење страног језика, поред говорне вештине и других језичких вештина, подстиче и развој вештине читања, као важне рецептивне вештине.

Како је усвајање и развијање вештине читања једна сложена активност, јер она, с једне стране, представља прецизно репродуковање писаних симбола који чине текст, а у исто време и декодирање порука које се тим текстом желе пренети читаоцу, то су и саме наставне активности које се организују у ту сврху, такође захтевне и изискују дужи временски период. Из тог разлога, требало би наставницима енглеског језика у основној школи пружити неке додатне информације како о карактеристикама ове језичке вештине, тако и о начинима на које се она може увести у наставни процес и развијати код ученика у нижим разредима основне школе. С тога, главна идеја овога рада јесте да укаже на значај читања на енглеском језику на почетном нивоу учења овог језика, које се у српском школском систему обично везује за трећи и четврти разред основне школе, али исто тако и да представи неке од најчешћих приступа у почетној настави читања на овом нивоу учења енглеског језика.

1. Читање као сложена рецептивна вештина

Вештина писмености у савременом свету не сматра се само додатном вештином у односу на говорење и слушање, већ делом свакодневног живота. Она у себе укључује истовремено и друштвене и когнитивне процесе; друштвене зато што омогућава да се значење преноси кроз простор и време, а когнитивне – јер се за обраду писаног текста, било да се он продукује или рецептује, користе посебне вештине и знања.

За све који уче да читају, читање представља један сложен развојни изазов који се преплиће са другим развојним постигнућима: пажњом, памћењем, језиком и мотивацијом (Сноу 1998: 15). Као „психолингвистичка игра погађања“ како то сликовито каже Гудман (Гудман 1973: 21–23), читање је универзални процес који се на било ком језику одвија на готово истоветан начин; са мањим разликама због особености самог тог језика. Тако, они који су ову вештину успешно савладали, односно „успешни читачи“, користе комбинацију визуелних, фонолошких и семантичких информација које добијају из слова, речи и реченица у тексту. То значи да је читање процес који уједињује визуелну информацију коју доносе написани симболи са фонолошком информацијом звукова које ти симболи образују кад се изговоре, са семантичком информацијом везаном за конвенционална значења која се асоцирају уз речи, било да су изговорене или написане. Успешни читачи могу да праве грешке, али оне обично не утичу на значење, јер неће мењати основни сми-

сао прочитаног дела текста, односно одломка, пошто ће лако моћи да предвиде ауторову намеру на макро нивоу. За ту сврху они користе синтаксичке и семантичке сигнале као показатеље значења и често се сами исправљају у току читања текста.

Успешни или течни читачи (*fluent readers*) да би разумели текст који читају користе све изворе и нивое информација, као што су контекст, реченица, реч, и слово, а исто тако и информацију о врсти текста као дискурса. (Камерон 2001: 125). Користећи информације са свих ових нивоа заједно са оним што знају о свету, они образују за њих кохерентну слику, односно успостављају успешну комуникацију између себе и аутора написаног текста. Имајући ово у виду, задатак наставника страног језика који подучава ученике читању јесте да им помогне да развију своја знања на свим овим нивоима да би на сваком од њих напредовали и научили да повезују информације са различитих нивоа. Да би се ово постигло, потребно је да се ученицима најпре помогне на графофонемском нивоу, што би био основни услов за успешно остварење циља наставе читања на страном језику, односно читања ради разумевања значења.

2. Чишање и когнитивне карактеристике деце нижег школског узраста

Од најранијег узраста деца формирају концепте писмености тако што су у непрестаној интеракцији са писцима, текстовима и читаоцима, а улога одраслих (које они непрестано посматрају) за њих је од великог значаја. Истовремено, деца уче кроз своје сопствене покушаје да читају и пишу (Sulzby and Teale, у Snow *et alii* eds. 1998: 44)

Код деце је степен познавања света, па тиме и језика, у приличној мери лимитиран. Он се мења и проширује прикупљањем информација кроз говор одраслих, кроз речи, слике, музику, бројеве, и сл. По Лотману (1979: 389), приче и други семантички текстови уносе велику количину знакова у дететов свет. Ти знакови сачињавају читаве текстове или издвојене речи, а дете конструише значење речи тако што их изједначава са јединицама свог света. За дете, језик није по себи објекат свесности, већ је „наизглед као стакло кроз које дете посматра свет који га окружује, а да на почетку и не сумња да језик има сопствено постојање, свој сопствени аспект конструкције“ (Даунинг 1979: 27). Дете може сазрети као читалац и писац, као неко ко разуме и конструише поруку писца, тек онда када се ова перспектива промени.

Када се дете сусретне са писаним знацима, оно их тумачи, а тумачење представља сложени процес који се не одвија само пуким механичким декодирањем. Називајући писани језик „симболизам другог реда“, где симболи стоје уместо речи говорног језика, а сам говорни језик представља везу између стварности и писаног језика, Виготски сагледава процес читања као губљење овакве везе. Тада писани језик почиње директно да означава аспекте стварности и њихове међусобне односе, тј. „писани језик постаје директни симболизам који се посматра на начин исти као и говорни језик.“ (Виготски 1978: 116)

Да би деца научила да читају и пишу потребно је да дају значење писаним симболима. Тек тада се остварује веза која омогућава постепено померање ка разумевању писаног језика као симболизма првог реда. На овај начин деца почињу да схватају нове шеме на које наилазе у тексту и постепено уче да користе и сам текст као средство које ће им помоћи да разумеју нове идеје које им се презентују. Овај процес се разликује од праксе о којој говори Виготски када каже да децу „уче да прецртавају слова, али не уче писаном језику. Механички аспекти читања написаног се толико наглашавају да бацају у сенку писани језик“ ((Виготски 1978: 105) тј. поруку коју је претходно енкодирао писац као графички приказ. (Смит, 1973: 22).

Кључна јединица у почетним фазама учења читања је реч. Деца повезују њено значење, гласовну вредност и писани облик. Такође, она обраћају пажњу и на њене особине које се одраслима чине неважним, као што су дужина и облик речи. Одрасли људи, пак, аутоматски користе знања о графофонемским односима. (Смит 1973: 125).

Што се контекста тиче, деца имају ограничена сазнања о свету који их окружује и често она сама не бирају текстове које ће читати, а нарочито не на страном језику, већ за њих то чине одрасли. Због свега тога, деца се много више ослањају на сам текст него на контекст. За разлику од искусних читача који приступају неком тексту са очекивањима о његовој структури и организацији, деца на нижем школском узрасту немају ту способност. И мада су се од раног детињства сусретала са причама и песмицама у усменом облику, деца често нису у стању да дешифрирају синтаксичке обрасце, те се стога окрећу дешифровању сваке речи посебно.

3. Специфичности чићања на енглеском језику

На учење читања на енглеском као страном језику утиче неколико фактора, од којих су најзначајнији следећи: природа писаних облика матерњег/првог језика, претходна искуства ученика са писменошћу на матерњем језику, учениково познавање страног језика и узраст ученика (Камерон 2001: 134).

И српски и енглески језик имају своју специфичну структуру, а те различите структуре користе различите маркере значења. Док учимо матерњи језик, наш ум се „наштелује“¹ на начин на који матерњи језик функционише. Када почнемо да учимо страни језик, наш ум аутоматски покушава да пренесе искуства матерњег језика, тражећи маркере значења на страном језику. Како је енглески језик компликован језик за читање, потребно је да ученици развију нове вештине и знања, уз она која ће бити пренета са матерњег на енглески језик и да науче како да проналазе маркере значења и у случајевима када се они разликују од оних на матерњем језику. Често деца која уче да читају на страном језику имају само делимично развијене вештине писмености на матерњем језику, па је с тога могуће да ће ученици мешати знање, вештине и стратегије међу језицима. У случајевима када се стратегије страног језика примене на матерњи језик, може да наступи чак и „трансфер уназад“ (Лију и др. 1992, и Камерон 2001: 137) који инхибиторно делује на усвајање страног језика.

Ученици који се сусрећу са писаном формом енглеског језика у основним школама у Србији, обично су већ овладали и ћиричним и у великој мери латиничним писмом српског језика, па им, у већини случајева енглеска абецеда не представља проблем. До негативног трансфера, међутим, може доћи онда када ученици покушају да правило из српског језика, по коме једно слово одговара једном гласу, пренесу на енглески језик. Ученици до тада већ имају искуства о начину како се чита матерњи језик, па имају унапред створена очекивања како треба учити читање на страном језику. Цела ситуација се овде додатно компликује не само чињеницом да у енглеском језику постоје четрдесет четири фонеме, а двадесет шест слова, већ и непостојаношћу и непредвидљивошћу правописа енглеског језика.

Због недоследности енглеског правописа, ученици понекада стичу утисак да учење читања на енглеском језику личи на дешиф-

1 Ово је израз који С. Крашен користи у својој теорији о усвајању страног језика (Krashen 1981), и у оригиналу је „to tune“.

ровање низова слова абецеде, што на њих може дестимулативно деловати. Да би се њихова почетна несигурност умањила, препоручује се коришћење текстова са римом, песама за успављивање и шаљивих песама које се заснивају на рими, алитерацији и игри речи, тзв. *nonsense verse*, брзалица (*tongue twisters*) и сл., јер оне доносе предвидљивост и понављање група гласова и правописних правила². Све ово указује на то да рима може значајно да смањи тешкоћу задатка за читаоце-почетнике, јер низови слова који одговарају римама показују много већу доследност него појединачна слова према појединачним фонемама (Госвами 1998: 67).

4. *Импликације за наставау читања на почетном нивоу учења енглеског језика*

На основу истраживања која су указала на значај стицања искустава везаних за употребу риме и алитерације, може се закључити да је ова активност изузетно корисна као припремна фаза за почетну наставу читања на енглеском језику у нижим разредима основне школе: корисно је за сву децу да што више буду изложена римама и алитерацији пре но што почну да читају, као и на почетку читања на енглеском језику.

Свест о томе да постоје речи које се римују, развија се код ученика далеко пре њихове свести о постојању фонема. Многа лонгитудинална истраживања³ показала су да постоји јака веза између ране вештине римовања и каснијег развоја вештине читања на енглеском као матерњем језику. Овај податак се може циљано искористити и за подучавање вештине читања на страном језику на почетном нивоу, јер ученици који су већ стекли искуство везано за језичке риме, успешније савладавају прве фазе у читању јер користе аналогност римовања. Ученик који уме да прочита *'light'* може да искористи аналогију и прочита реч *'fight'*. Такође је утврђено да ученици који боље римују, имају веће шансе да успоставе овакву везу при читању текста. У супротном, они ученици који немају развијене способности римовања, често имају потешкоће у читању и не показују спонтану употребу аналогije за риме. Из тог разлога, потребно је на часовима енглеског језика ученицима експлицитно показати како да користе аналогију риме, како да римују, и охрабривати их да ако знају изго-

2 Доказ за то је да су истраживања корпуса фреквентних речи које деца употребљавају показала да је за читање пет стотина најфреквентнијих речи које се користе у уџбеницима на млађем узрасту било довољно познавање тридесет седам рима да би се све оне прочитале (Вајли и Дарел, 1970: 787–791).

3 Види, на пример, Брадли и Брајант (1983).

вор једне речи, онда ће знати и изговор сличне речи која се са њом римује, на пр. *cat-hat* (Госвами 1998: 75).

У почетној фази подучавања читања веома је важно да се ученицима укаже на везе између гласова који се римују и низова слова у паровима речи који садрже гласове који се римују. Често ће ове везе бити доследније у свом односу гласови – групе слова, док ће недоследност бити већа када ученици сричу речи слово по слово. Сагледавање ових веза помаже ученицима да науче гласове у оквиру речи које сматрају јасним и доступним на когнитивном нивоу, будући да већина ових речи спада у веома фреквентне речи енглеског језика. Рима, песмице и рецитације доводе до свесности о фонолошкој структури страног језика, до способности да се разликују појединачни гласови и слогови. Сем тога, улога вокабулара у савладавању читања јесте од изузетног значаја, јер познавање значења речи при читању и срицању појединачних слова или комбинација слова, убрзава читање. На нивоу реченица које се читају, лакше је у краткорочној меморији задржати познате речи од оних које су непознате. Тако, Камерон сматра да у раним фазама учења читања ученици треба да се сусрећу само са писаним речима које већ знају усмено. Ако у тексту постоје непознате речи, како наводи ова ауторка, потребно је унапред објаснити њихово значење, сем ако оно није очигледно из остатка текста, односно контекста. (Камерон 2001: 138).

5. Врсте чићања

Читање наглас и читање у себи представљају битно различите активности. Сматра се да се у ужем смислу термин *чићање* погрешно разуме у значењу *чићање наглас*. Читање наглас је активност која се у свакодневном животу веома ретко упражњава, за разлику од читања у себи, и користи се само у учионици, без обзира да ли је у питању матерњи или страни језик (Марковић 2003: 9).

Разлика између ова два начина читања огледа се не само у фреквентности њихове употребе, већ и у брзини ових двеју активности. Читање наглас је много спорије од читања у себи, што се може доказати постојањем опсега између ока и гласа (*eye voice span*). Вредност распона између ока и гласа мери се на објективан начин и може да буде различита. Дobar читалац поседује дужи распон између ока и гласа од мање успешног читаоца. Вредност се повећава са узрастом, али обично не прелази границе реченице (као у Марковић 2003: 10)

Читање наглас захтева изговарање сваке речи, тј. читање реч по реч, чиме се брзина читања смањује до брзине говорења. Док

се чита наглас, речи се могу изговарати наглас (вокализација) или у себи, тј. ментално (субвокализација). Погрешно је веровање да успоравање читања побољшава разумевање. Утврђено је да постоји доња граница брзине читања која доводи до разумевања (Смит 1971: 208). Такође је утврђено да процес спорог читања, обично праћен изговарањем речи, не олакшава процес читања са разумевањем. Управо супротно: спорије читање отежава читање са разумевањем. Сем тога, по теорији информација, уколико читалац процесује визуелне информације дате у тексту у циљу изговарања наглас, та активност отежава процесовање исте визуелне информације у циљу читања са разумевањем. Ова чињеница даје одговор на питање зашто читање наглас најчешће захтева поновно читање у циљу разумевања (исто, 11).

За разлику од читања наглас, читање у себи је активност која води до разумевања прочитаног. Постоје два главна разлога за то:

1. брзина читања није ограничена на брзину говора, и
2. пажња читалаца током читања у себи није подељена између два процеса (разумевања текста и изговарања речи), већ је сва пажња посвећена разумевању.

Утврђено је да читање у себи оптималном брзином представља активност читања са разумевањем (исто, 11).

Што се тиче почетних фаза читања на енглеском као на страном језику, песмице, ритмичке рецитације и дијалози намењени су читању наглас. Овакве активности подстичу ученике да препознају и увежбавају ритам и интонацијске обрасце. Међутим, иако се чини да деца уживају док читају наглас, таква врста читања никако не сме бити једина врста читања коју ученици практикују у настави страног језика, јер иако оно код слушаоца ствара визуелне представе, само по себи није интересантно слушаоцима. На самом почетку учења читања оваквом читању се даје приоритет, али га касније треба избегавати.

„За разлику од читања наглас, читање у себи је активност коју обављамо читавог живота. Зато је важно да се деца науче да читају што више из задовољства. У почетној фази читања, дужи текстови су бољи за читање у себи јер се тако ученицима пружа прилика да употребе различите стратегије читања.“ (Милошевић 2003:115)

6. Приступии у насџави чиџања

Од неколико приступа читању на почетном нивоу учења енглеског језика, издвојићемо три, који се у литератури сматрају

најзначајнијим, а у пракси, најчешће примењиваним приступима. То су: фонички, „погледај и прочитај“ приступ и активно читање.

6.1. Фонички приступ (од енглеског *phonics*) је приступ који се заснива на вези између звукова и слова⁴. У основи овог приступа је поступак да се ученицима презентују слова алфабета и комбинације слова на начин на који се она изговарају. На пример, слово **a** се изговара као /[^]/, а слово **b** као /b/, **ph** као /f/ итд. Након што се установи једноставна повезаност између слова и њихових звукова, обично се иде корак даље да би се објаснило да се многа слова могу изговорити на више начина. У многим школама први сусрет са овим приступом је учење алфабета. На основу личног искуства, а и из разговора са наставницима из школа у Србији, дошли смо до податка да се ученицима често само презентују слова и она их уче напамет као песмицу. Овде, на жалост, нема систематског повезивања, нити ученици умеју да доследно спелују речи.

Уколико се изводи изоловано, фонички приступ може наставу учинити сувопарном, досадном и демотивишућом. Из тог разлога, препоручује се да се овакав приступ укључи у друге наставне активности у трајању од пет и десет минута. Сем тога, ако након оваквих вежби није укључено даље указивање на значење речи и повезаност група слова, овакве вежбе могу изгубити смисао и неће моћи да испуне свој циљ. Доказ за то је горе наведена чињеница да ученици у нашим основним школама често не умеју доследно да спелују нити да читају речи, већ алфabet науче као песмицу бесмислених слогова. Такође може доћи и до негативног трансфера из српског језика на енглески језик, јер је опште примећено да се овај исти приступ користи и приликом читања на српском језику. Тако ученици на основу свог искуства везаног за читање на српском језику, сричу и читају речи на енглеском језику онако како су написане, што се негативно одражава на њихово читање, те постоји и мишљење да би у овом случају фонички приступ у настави читања енглеског језика само довео до забуне при изговору енглеских речи. (Милошевић 2003: 112).

6.2. „Погледај и прочитај“ приступ (*look and say*) почиње од нивоа речи па се тако ученицима презентују читаве речи и изрази (Кристал 1996: 251) и Лангфорд (1989: 24–25). Овај се приступ зато још назива и „целе речи“ (*whole words*) или „приступ кључних речи“ (*key words approach*) (Камерон 2001: 148). Заговорници овог приступа тврде да у почетној фази учења читања, ученици препознају речи визуелним путем и памте њихов облик. Из тог ра-

4 Видети: Кристал 1996:251, и Лангфорд 1989: 23–24.

злога у настави треба што више користити флеш картице на којима су исписане читаве речи, и то оне речи које су ученицима већ познате (*тутту, likes* и сл.), и које су фреквентне у њиховом вокабулару. Почиње се низом од пет-шест речи које ученици понављају за наставником, а затим им се показују картице са написаним речима које они изговарају. Када ученици науче први низ речи, прелазе на други, а када овладају са петнаестак речи, могуће ух је упутити на једноставније књиге које имају само речи које су њима познате.

Предност овог приступа јесте што он не захтева превише времена. Међутим, након петнаестак уведених речи, овај метод није више ефикасан, нити је могуће сваку реч памтити као одвојену јединицу. Добре стране овог приступа настави читања страног језика јесу у томе што ученици врло брзо могу да помоћу флеш картица препознају одређени број речи, што стичу утисак да су напредовали (мотивисани су тиме што могу да врло брзо читају читаву књигу), а тиме што познају изванредан број речи формирају представу о томе како се слова комбинују у слоге (*ibid*). Језичке игре које се могу користити у овој фази јесу повезивање речи са сликама или повезивање предмета са речима исписаним на флеш картицама. Овај приступ подстиче препознавање широког броја речи и израза више него читање читавог текста.

6.3. Активно читање (или „*language experience approach*“) је приступ који започиње на нивоу реченице (Кристал 1996: 250). Кључна карактеристика овог приступа настави читања је што се заснива на дечијем говорном језику. Активан приступ читању је најбоље представљен у употреби картица са речима и тзв. „састављачу“ реченица по моделу „Продор у писменост“ (Мекејм Томсон, Шауб 1970). Речи се узимају из албума и стављају у реченични оквир како би ученик саставио реченице по сопственом избору. Реченице могу да потичу из личног искуства ученика: он употребљава речи које одражавају његов говорни језик, те их може „написати“ без употребе задатка правога писања.

Овај приступ настави читања полази од учениковог искуства и користити се у настави страног језика тако што се пишу реченице које имају везе са датом темом или одређеним вокабуларом. Ученици могу да нацртају слику о којој после пишу или могу да илуструју реченицу коју су диктирали наставнику (види Кристал (1996: 250) и Ленгфорд (1989: 25)).

Предности коришћења овог приступа у настави страног језика јесу следеће: 1) ученикове идеје се користе за састављање текста који се касније чита, 2) успоставља се непосредна интеракција између ученика и наставника јер заједно састављају реченице, 3)

учење читања се креће од јединица значења (реченица) до речи и слова, 4) речи постају физичка стварност за ученика и он постаје свестан њиховог значења док их помера и комбинује, 5) интерпункција је присутна од самог почетка учења као део физичке стварности реченице (размаци између речи и тачке, и сл). (Мекеј, Томсон, Шауб 1970) .

Закључак

На основу разматрања комплексности процеса читања на енглеском као страном језику у почетним фазама његовог учења, може се рећи да овај процес представља изазов и за наставнике и за ученике. Суочени са притиском модерног света и великом окруженошћу писаним видом енглеског језика са којим се ученици сусрећу и пре почетка учења енглеског језика, а исто тако и ван учионице, наставници на себе преузимају одговоран задатак да својим ученицима помогну да постану компетентни у читању на енглеском као страном језику. У том смислу, ученицима се препоручује да подстичу вежбе читања наглас, које, као што је речено, имају своју вредност и сврху, али да истовремено ученицима указују и на графофонемске везе и парове речи које се римују.

Читање наглас и препознавање речи јесте, иако неопходан, само први корак у развијању вештине читања на страном језику. Читање у себи је вештина која се такође временом учи, и то успешно, уколико је наставник свестан важности развијања ове вештине, а исто тако добро упознат са приступима и техникама којима може да ову важну језичку вештину развије код ученика на адекватан и њима пријемчив начин.

Литература

- Бредли и Брајант 1983: L. Bradley, и P. E. Bryant, Categorizing sounds and learning to read: A causal connection: у *Nature*, 310, 419–421.
- Камерон 2001: L. Cameron, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Даунинг 1983: J. Downing, *Reading and Reasoning*, New York: Springer – Verlag.
- Гудман 1973: K. S. Goodman, Psycholinguistic universals in the Reading Process у Smith, F. Ed. *Psycholinguistics and Reading*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 21–27.
- Госвами 1998: U. Goswami, Rhyme in Early Reading, у Beard, R. Ed. *Rhyme, Reading and Writing*, London: Hodder and Stoughton.

- Кристал 1996: D. Kristal, *Kejmbriđzka enciklopedija jezika*, Beograd: Nolit.
- Ленфорд 1989: P. Langford, *Childrens thinking and Learning in the Elementary School*, Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc.
- Лију, Бејтс и Ли 1992: H, Liu, E. Bates and P. Li, Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese, у *Applied Psycholinguistics* 13: 451-484.
- Лотман 1979: J. M. 1979. Lotman, Ограничавање и развијање семиотичких система, Трећи програм, 42, III, 386–393.
- Мекеј, Томсон и Шауб 1970: Mackay, D., Thomson, B. and Schaub, P. 1970. *Breakthrough to Literacy*, London: Longman.
- Марковић 2003: J. Марковић, *Развијање вештине читања*, Београд, магистарски рад.
- Милошевић 2003: О. Милошевић, *Методске основе почетног учења странијезика на раном узрасту школске деце у Србији (од седме до десете године)*, магистарски рад.
- Смит 1971: F. S. Smith, *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis and Learning to Read* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Смит 1973: F. Smith, *A psycholinguistics and Reading*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Сноу, Бернс и Грифин 1998: C. E Snow, M. Burns и P. Griffin, Eds., *Preventing reading Difficulties in Children*, Washington: D. C., National Academy Press.
- Ферховен 1990: L. Verhoeven, Acquisition of reading in a second language, *Reading Research Quarterly*, 25, 2, 90–114.
- Виготски 1978: L. Vygotski, *Mind in Society*, Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Вајли и Дарел 1970: R.E . Wylie, и D. D. Durrel, *Elementary English*, 47, 787–791.

Marijana D. Matic, Savka N. Blagojević

TEACHING READING AT THE ELEMNARY LEVEL OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Summary

The basic literacy skills are a pre-condition of successful communication in the modern world both in the mother tongue and in the foreign language. The basic reading education in English for the learners with the Serbian mother tongue includes the recognition of letters, syllables and words and matching them with sounds. More importantly, it is vital for the children to be taught to ascribe meaning to the written symbols. For that reason it is necessary for the teachers to give attention not only to the form but also to the meaning in their teaching the basic reading skills in English. This paper analyses the possibilities and successful ways of achieving good level of reading skills in English taking into consideration the differences between the two languages, the cognitive abilities of the learners and their needs as well.