

ОД УЧЕЊА ЧИТАЊА ДО ЧИТАЊА РАДИ УЧЕЊА: АНАЛИЗА ГРЕШАКА КОЈЕ УЧЕНИЦИ ПРАВЕ ПРИЛИКОМ ЧИТАЊА*

Невена Буђевац**

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

Апстракт. Читалачка писменост је сложена компетенција која се састоји од низа функционално применљивих знања, вештина, ставова и стратегија које појединац стиче и користи кроз формално и неформално образовање и кроз свакодневни живот. Поред вештина које читаоцу омогућавају да разуме појединачне речи и реченице, окосницу развоја читалачке писмености чини развој вештина и процеса који му омогућавају да конструише значење текста у целини. Овладавање овим вештинама деци отвара пут да из фазе учења читања пређу у фазу читања ради учења, што би требало да се деси пред крај првог циклуса обавезног образовања. Због тога је циљ овог истраживања био да се детаљно испита са којим се тешкоћама суочавају ученици на крају четвртог разреда када је реч о разумевању прочитаног. Испитано је 170 ученика из Београда. Испитивање је било групно и трајало је један школски час. У истраживању је коришћено 50 задатака за које је претходним истраживањем утврђено да поуздано испитују различите нивое разумевања прочитаног на поменутом узрасту. Коришћени задаци су били подељени у 6 блокова (6–9 задатака по блоку), а свако дете је радило по два блока задатака (некомплетан истраживачки дизајн). Сви нетачни одговори су детаљно анализирани у односу на врсту захтева коју је садржао конкретан задатак и категорисани у односу на врсту грешке коју је дете направило. Резултати су показали да значајан број ученика на крају четвртог разреда није развио вештине које чине окосницу разумевања прочитаног, због чега можемо да закључимо да су им могућности да користе читање као средство учења и развоја донекле ограничене.

Кључне речи: читалачка писменост, читање ради учења, анализа нетачних одговора, основношколски узраст.

* Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту *Фундаментални когнитивни процеси и функције* (ОН 179033) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** E-mail: nevena.budjevac@uf.bg.ac.rs

УВОД

Читалачка писменост једна је од кључних компетенција од које зависи како академски успех појединца, тако и његов капацитет да продуктивно учествује у савременом друштву (Baucal i Pavlović Babić, 2010; Cain & Oakhill, 2006; Cole, Cole & Lightfoot, 2004; Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits & Monseur, 2002; Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009; Pavlović Babić i Baucal, 2009; 2010). Стога су образовни системи широм света снажно усмерени на њен развој (Paris & Hamilton, 2009), а успешност образовног процеса веома често се мери управо преко тога у којој мери ученици успевају да овладају читалачком писменошћу. Разумевање прочитаног је сложен задатак који подразумева низ различитих когнитивних вештина и процеса који читаоцу омогућавају да конструише значење текста (Cain & Oakhill, 2003). Поред вештина које се односе на разумевање појединачних речи (брзина декодирања, фонолошка свесност, величина речника) и реченица (синтаксичко знање и разумевање реченице у контексту), разумевање прочитаног се ослања и на различита функционално применљива знања, вештине, ставове и стратегије које особа *стиче* и *користи* током формалног образовања и учествовања у различитим свакодневним активностима (Buđevac, 2014; Cain & Oakhill, 2003; Mullis *et al.*, 2009; Paris & Hamilton, 2009; Pavlović Babić i Baucal, 2009; 2010; Rueda, 2011). Реч је о вештинама које веома често користимо и када нисмо у контакту са писаним текстом, попут извођења закључака, интеграције информација из истог или различитих извора, разумевања анафоре, запажања детаља, предвиђања исхода, метакогнитивних вештина, знања о структури текста (Cain & Oakhill, 2003; Cervetti, Pearson, Bravo & Barber, 2006; према Duke & Carlisle, 2011; Oakhill, Cain & Elbro, 2014). Видимо, дакле, да се развој читалачке писмености, као и њено коришћење и усавршавање, не везују искључиво за школски контекст. Развој читалачке писмености започиње много пре него што дете крене у школу и постане зрело да научи слова и њихову кореспонденцију са гласовима говорног језика. Рана искуства са сликовницама и другим писаним материјалима (књиге, новине и сл.) изузетно су важна за развој ове компетенције, јер утичу на изграђивање ставова и вредности у вези са читањем и тиме постављају основу за њен даљи развој (Cain & Oakhill, 2003; Duke & Carlisle, 2011; Edwards, 2004; 2009; Edwards, Pleasants, & Franklin, 1999; Mullis *et al.*, 2009). Поласком детета у школу започиње и процес систематског поучавања читању – који најпре подразумева увежбавање декодирања текста све док оно не постане аутоматизовано. Током тих почетних фаза учења читања пажња деце усмерена је првенствено на декодирање садржаја, због чега им је теже да мисле о ономе што читају, па су способности разумевања прочитаног још увек веома ограничене (Baker & Beall, 2009; Cole, Cole & Lightfoot, 2004; Paratore, Cassano & Schickedanz, 2011; Paris & Hamilton, 2009). Ау-

томатизацијом декодирања отвара се пут да се дете одвоји од дословног разумевања текста, да интерпретира његово значење примењујући одговарајуће вештине, попут повезивања различитих података, извођења закључака, критичког разматрања садржаја и форме текста, метакогнитивних вештина надгледања процеса разумевања и других. Ипак, да би до тога дошло, неопходно је развијати све вештине и стратегије које се налазе у основи читалачке писмености, јер се оне неће развити спонтано (Duke & Carlisle, 2011). Према схватању Париса и Хамилтонове (Paris & Hamilton, 2009), интерпретација прочитаног текста уз примену критичког мишљења представља један од најважнијих циљева формалног образовања. Поред тога што је кроз наставни процес потребно развијати поменуте вештине, веома је важно развијати их кроз читање разноврсних текстова (књижевних и информативних; линеарних и нелинеарних). Когнитивне операције на које се ослања разумевање текста донекле се разликују у зависности од врсте текста (Oakhill, Cain & Elbro, 2014). С тим у вези, ови аутори наводе да ће приликом читања књижевног текста за разумевање бити важно да читалац препозна главне ликове и мотиве њиховог понашања, док ће у случају информативног текста тежити, рецимо, да идентификује главну тему, препозна и прати изнету аргументацију, издвоји основне идеје. Истраживања показују да дечије могућности разумевања различитих врста текстова расту током првих разреда основне школе (Donovan & Smolkin, 2002; Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007), с тим да је улога наставника изузетно важна, јер су важни фактори развоја читалачке писмености на овом узрасту – избор задатака од стране наставника, начин на који се на часу разговара о текстовима, наставникова способност да ученицима пружи прилагођену помоћ и подршку током и након читања (Duke & Carlisle, 2011). Све ово – развијање стратегија и вештина разумевања прочитаног, као и могућност њихове примене на различите текстове, представља предуслов да би читање могло да се користи као средство учења и развоја, односно да би деца из фазе *учења читања* прешла у фазу *читања ради учења* (Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Paris & Hamilton, 2009). Тај прелазак сматра се једним од главних преокрета у процесу описмењавања и требало би да се догоди до краја четвртог разреда основне школе. Након тога значајно се усложњавају захтеви када је реч о учењу различитих школских предмета, услед чега разумевање прочитаног постаје један од кључних фактора школског успеха (Cain & Oakhill, 2006; Duke & Carlisle, 2011; Oakhill, Cain & Elbro, 2014).

Ипак, истраживања показују да ученици у Србији не успевају да развију читалачку писменост у мери у којој им је то потребно да би без тешкоћа могли да користе читање у сврху учења. Постигнуће ученика на PISA тесту показује да ученици из Србије имају статистички значајно ниже постигнуће од просечног постигнућа у OECD земљама (Baucal i Pavlović Babić, 2010). Расподела постигнућа по нивоима скале читалачке

писмености показује да се преко 30% ученика налази испод другог нивоа и још толико на другом нивоу. Имајући у виду да су ученици на овим нижим нивоима скале у стању да репродукују понуђена знања, али не и да креирају нова, оваква расподела постигнућа говори о томе да наш образовни систем не успева да код ученика у одговарајућој мери развије читалачку писменост. Истовремено, PISA резултати показују (Pavlović Babić i Vaucal, 2010) да на највишем, шестом нивоу нема ученика из Србије, док на петом нивоу има само 0,8% (OECD просек је 6,8%). Секундарна анализа ових података (Branković, Vuđevac, Ivanović i Jović, 2013) омогућила је детаљнији увид у тешкоће са којима се ученици првог разреда средње школе суочавају приликом решавања задатака са највиших нивоа разумевања прочитаног, с тим што је била усмерена искључиво на задатке који захтевају аргументативно мишљење. Анализа је показала да ученици не успевају довољно прецизно да формулишу аргументе којим поткрепљују одређени став, да разумеју шта је циљ аутора текста или препознају стратегију убеђивања коју аутор користи. Такође, у веома тешке захтеве спадају они који изискују да ученици анализирају и упореде информације из различитих извора, приказане у различитим типовима текстова (табеле, графикони...). Иако су рађена још пре петнаестак година, национална тестирања ученика 3. и 4. разреда из 2004. и 2006. године такође нам пружају увид у то у којој мери ученици у Србији успевају да развију читалачку писменост током почетних разреда основне школе. Резултати тестирања ученика 3. разреда показали су да се чак 30% ученика налази на најнижем нивоу постигнућа или испод њега, што значи да у најбољем случају могу да „разумеју значење често коришћених речи, фраза и кратког текста који су блиски њиховом свакодневном искуству”, а више од половине ученика (58%) не достиже средњи ниво који је описан на следећи начин: „ученик препознаје, разуме и употребљава речи које нису блиске његовом школском или свакодневном искуству; препознаје и разуме смисао реченице, краћег прозног текста, песме; проналази експлицитну информацију у кратком тексту у којем има много података” (Образовна постигнућа ученика трећег разреда. Nacionalno testiranje 2004, 2006: 84–85). Кад је реч о тестирању ученика 4. разреда, резултати су показали да „58,6% испитаних ученика разликује у тексту битно од небитног, главно од споредног; повезује информације и идеје изнете у тексту; уочава јасно исказане односе (временски след, средство – циљ, узрок – последица и сл.) и изводи једноставан закључак заснован на тексту” (Nacionalno testiranje ученика IV разреда основне школе, 2007; 24). Ни на једном од испитиваних дескриптора који се односе на разумевање прочитаног проценат успешних ученика не прелази 70%. На крају, у истраживању у коме је испитиван развој разумевања прочитаног на узрастима од првог до четвртог разреда показало је да већина ученика на крају четвртог разреда није у стању да на тексту примењује све вештине које су неопходне да би у потпуности разумели

текст (Budevac, 2013; Budevac i Baucal, 2014). Исто истраживање показало је да се сваки пети ученик на крају четвртог разреда налази на нивоу просечног ученика који завршава први разред, када је реч о разумевању прочитаног. Док за већину остале деце можемо да очекујемо да нису у потпуности припремљена да уче из писаних текстова (услед тешкоће да разумеју прочитано), код ових 20% деце можемо да кажемо да постоји озбиљан ризик да значајно заостају у учењу.

Подстакнути изнетим резултатима у овом раду ћемо се детаљније бавити тешкоћама са којима се суочавају ученици на крају четвртог разреда када је реч о разумевању прочитаног. Резултати националних тестирања, као и истраживања у чијем фокусу се налазио развој читалачке писмености од првог до четвртог разреда, већ су указала на неке изазове са којима се ученици овог узраста суочавају приликом читања, с тим да на основу њих добијамо увид искључиво у проценат деце која успевају или не успевају да реше задатке који се налазе на одређеном нивоу. На основу описа ових нивоа можемо да закључимо које операције на тексту деца изводе лакше или теже, али не и шта им конкретно представља тешкоћу у неком задатку. Рецимо, из таквих налаза можемо да видимо да одређени проценат деце не успева да одговори на захтев да повеже више експлицитно датих информација у тексту, али тек из анализе погрешних одговора можемо да видимо да ли је то због тога што, на пример, не успевају да пронађу све потребне информације, због чега се селективно ослањају само на неке, или можда имају тешкоћу да успоставе везу између правилно одабраних информација. Овакав увид је значајан како са становишта разумевања развоја читалачке писмености, тако и из перспективе подршке ученицима да савладају тешкоће са којима се суочавају. Са друге стране, поменуто истраживање Бранковић и сарадника (2013) пружило је увид управо у садржај нетачних одговора, али се фокусирало: (1) искључиво на задатке који испитују вештине аргументовања (само задаци са виших нивоа скале), због чега није могло да омогући увид у изазове са којима се ученици суочавају када решавају задатке који се налазе на нижим нивоима постигнућа; (2) на каснији узраст (постигнуће петнаестогодишњака), а не на узраст који је критичан за прелазак из фазе учења читања у фазу читања ради учења, што је веома значајно уколико желимо да осмислимо интервенције на нижим узрастима, када је развој ове компетенције изузетно интензиван. Због тога је циљ овог истраживања био да кроз анализу нетачних одговора на питања која испитују разумевање прочитаних текстова дођемо до детаљног увида у то који тачно захтеви и због чега представљају проблем ученицима непосредно пре него што пођу у пети разред када, као што смо рекли, захтеви који се постављају у домену учења захтевају од ученика да буду вешти читачи који ће моћи да на тексту обаве низ различитих, сложених операција и тако користе читање као средство учења и развоја.

МЕТОДОЛОГИЈА

Узорак је чинило 170 деце четвртог разреда основне школе, из две основне школе из Београда – једне са периферије и једне из централног дела града. Иако се у анализи коју приказујемо у овом раду нећемо освртати на разлике између постигнућа деце из централног дела града и са периферије, имајући у виду налазе Националног тестирања ученика четвртог разреда основне школе (2007) који су показали да постоји статистички значајна разлика у постигнућу деце из градских и приградских општина, одабрали смо по једну школу из две средине да бисмо добили валидније податке о постигнућу деце испитиваног узраста.

Поступак. Истраживање је спроведено у мају, пред крај школске године, како бисмо испитали ниво развоја читалачке писмености на самом крају првог циклуса основношколског образовања. Сва деца су испитана групно, у оквиру свог одељења, током једног школског часа. Деци је речено да задатке раде за потребе истраживања и да за свој рад неће добити оцену у школи.

Инструмент. У истраживању су коришћени задаци из истраживања Буђевац (Budevac, 2013) и Буђевац и Бауцал (Budevac i Baucal, 2004). С обзиром на то да је кроз анализу ставског одговора у наведеним истраживањима показано да скала читалачке писмености има добре метријске карактеристике – поузданост процене редоследа и тежине задатака била је веома висока (0,99), као и да се просечна тежина коришћених задатака поклапа са просечним постигнућем ученика, у потпуности смо преузели задатке коришћене у тим истраживањима и начин на који су они били комбиновани у блокове. Ипак, да бисмо дали потпуне информације о коришћеним задацима, овде ћемо поновити на који начин су задаци одабрани и комбиновани.

Задаци су преузети из збирки задатака Креативног центра: *Језичке школеце 1, Језичке школеце 4, Разумем шта читам 5* (Glamočak, Kuzmić i Rikalo, 2009; Marković, Živoković, Delić i Stainć, 2008; Stefanović, Radovanović, Stanić Glamočak, 2007). Приликом одабира школа које су учествовале у истраживању водили смо рачуна да се ове збирке не користе у настави, како деци задаци не би били унапред познати. Из скупа задатака које садрже ове збирке, а испитују разумевање прочитаног, одабрано је укупно 50 задатака тако да буду заступљени различити типови текстова (линеарни и нелинеарни; књижевни и информативни), да садрже различите типове питања (отвореног и затвореног типа) и разноврсне захтеве (трагање за експлицитно или имплицитно датим информацијама, повезивање различитих информација, извођење закључака, аргументовање става изнетог у тексту или изношење сопственог става у вези са темом текста и др). С обзиром на то да је реч о збиркама задатака које су намењене за коришћење у школи, захтеви које садрже задаци у њима усклађени су са прописаним програмом и предвиђеним исхо-

дима. За истраживачки дизајн који укључује овако велики број задатака одлучили смо се јер истраживачи који се баве читалачком писменошћу посебно истичу да је веома важно испитивати разумевање прочитаног текста коришћењем различитих текстова, захтева и форми питања (Duke & Carlisle, 2011; Oakhill, Cain & Elbro, 2014), о чему је већ било речи у уводном делу рада. Свако дете решавало је тест састављен од два блока задатака. Због ограниченог простора, задаци не могу бити приказани у раду, али се могу пронаћи у поменутиим збиркама задатака или добити од аутора овог рада, а у Прилогу 1 је, ради илустрације, дат један од коришћених задатака. У збиркама из којих су задаци преузети је број питања која су дата уз одређени текст различит – негде је уз текст дато само једно питање које испитује разумевање прочитаног, а негде више њих, од чега зависи и број питања која се односе на одређени текст. Коришћени задаци су груписани у блокове од 6–9 задатака (у зависности од дужине и броја текстова које садрже, како би блокови били уједначени по дужини – нпр. уколико један блок садржи дугачак прозни текст, други блок је садржао два краћа текста, приближно исте дужине као тај један текст). Блокови нису имали истоветан редослед задатака, тако да је неки блок започињао, рецимо, књижевним текстом, а неки други информативним. Свако дете решавало је тест састављен од два блока задатака. Укупно је било шест блокова, чијим комбиновањем је направљено шест верзија теста (први тест – блокови А и Б; други тест – блокови Б и Ц; трећи тест – блокови Ц и Д; четврти тест – блокови Д и Е; пети тест – блокови Е и Ф; шести тест – блокови Ф и А). На тај начин постигнуто је да на сваки блок задатака одговори између педесет четворо и педесет деветоро деце.

Анализа. Све тестове смо најпре прегледали и оценили, а потом смо, ради увида у тешкоће са којима се деца суочавају када је реч о разумевању прочитаног, анализирали нетачне одговоре и категорисали их у односу на захтев који је у конкретном задатку постављен. На пример, ако ученик не успева да одговори на захтев који се односи на изношење закључка повезивањем више информација из текста, на основу одговора смо трагали за врстом грешке коју је направио – да ли је пропустио да узме у обзир неке тражене информације, да ли је погрешно приликом тражења информација, те је узео у обзир друге информације, а не тражене, или је направио грешку приликом успостављања везе између њих и сл. Категорије нетачних одговора нису биле унапред одређене, већ смо садржински анализирали нетачне одговоре не бисмо ли видели које врсте грешака деца праве. Оваква анализа омогућила нам је увид у категорије нетачних одговора и расподелу тих категорија. Дакле, у случају неких задатака успешност њиховог решавања може бити истоветна или различита, на основу чега бисмо могли да закључимо само да је неки од њих лакши/тежи, односно да су исте тежине. Анализа нетачних одговора нам, међутим, пружа прилику да разумемо зашто су деци неки задаци тежи/лакши, односно шта им конкретно представља тешкоћу или

им је лако када је реч о разумевању прочитаног. Такође, истраживања показују да деца која се на основу скорга са теста читалачке писмености налазе на истом нивоу развоја могу имати потпуно различите профиле тачних и нетачних одговора (слабости и јаких страна кад је реч о вештинама разумевања прочитаног), због чега је важно кроз овакве анализе што детаљније описати могуће тешкоће у развоју читалачке писмености и тиме помоћи наставницима који треба да пруже одговарајућу подршку њеном развоју (Duke & Carlisle, 2011).

РЕЗУЛТАТИ

У Табели 1 и 2 приказани су резултати анализе за пет најтежих и пет најлакших задатака. С обзиром на велики број коришћених задатака, цела табела у којој је дата анализа свих коришћених задатака налази се у Прилогу 2. У називу неких задатака појављују се ознаке 1 и 2, јер су уз неке текстове деца одговарала на два питања, па их је било потребно различито обележити. Табеле су организоване на исти начин: најпре су описани текст и захтев који одређени задатак садржи, а потом је дат проценат тачних одговора за сваки задатак, као и категорије нетачних одговора (и фреквенца сваке категорије у загради).

Ако се осврнемо на захтеве који су, према приказаним резултатима, *најтежи*, видимо да су то они који изискују да деца изводе закључке узимајући у обзир контекст у коме је нешто речено или урађено, или узимајући у обзир више релевантних информација. При томе, из садржаја нетачних одговора видимо да је деци приликом извођења закључака тешко да интегришу све релевантне информације. Слично видимо и на основу садржаја нетачних одговора на питање које тражи да се пронађу експлицитно дате информације, из којих видимо да је деци тешко да систематично прођу кроз текст који садржи много информација и да циљано пронађу оне које се траже. На први поглед је необично да се као један од најтежих задатака појављује онај чији одговор захтева да деца пронађу експлицитно дате информације. Иако сам захтев није сложен (што знамо на основу високог броја тачних одговора датих на друге задатке који садрже исти захтев, али на тексту који је краћи и једноставнији), овде је реч о тексту који садржи много информација, састављен је од дугачких реченица у којима је много описа и речи које деци нису блиске, што очигледно отежава трагање за траженим подацима. Поред овога, резултати указују на то да је деци на крају четвртог разреда још увек тешко да уоче сличности и разлике између основног и пренесеног значења. Даље, у тешке задатке, на које је дат велики број нетачних одговора (око 80%), спадају и они који захтевају да читалац повеже садржај текста и слике, иако је реч о захтеву који се према „Општим стандардима постигнућа – образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања, Српски језик” (2011), у области разумевања прочитаног, налази на средњем нивоу.

Табела 1: Анализа пет задатака на које је дато најмање тачних одговора

Назив зад.	Опис текста	Врста захтева	% тачних одговора (фреквенца)	Категорије нетачних одговора
Мушке тајне 2	Одломак из књижевног дела (15 реченица)	Предвидети завршетак приче који је најмање вероватан с обзиром на догађаје из текста	5,9% (f=3)	– дете бира један од три понуђена одговора који су потпуно у духу претходне приче (по описаној атмосфери или осећању другог лика), не препознајући то; могуће је да је проблем у томе што деца нису пажљиво прочитала инструкцију – тражи се најмање вероватан одговор, а не највероватнији (f=49) – дете подвлачи више од једног одговора (f=2)
Слава-чи 1	Одломак из књижевног текста (10 реченица)	Одредити сличност и разлику у значењу исте речи (у дословном и пренесеном значењу)	8,8% (f=5)	– дете има проблем да објасни и сличности и разлике (f=25) – дете прецизно дефинише разлике, али за сличности само понавља да сви спавају (f=9) – дете добро дефинише сличности, али не и разлике (f=1) – дете не покушава да одговори (f=17)
Богови у Старој Грчкој 2	Нелинеаран информативни текст (18 реченица)	Извести закључак	10,3% (f=6)	– дете се руководи неким елементом онога што је прочитало, али занемарује друге релевантне елементе (f=40) – дете наводи нејасне одговоре (најчешће делује да се позива на свакодневно искуство, уместо на текст) (f=8) – дете не покушава да одговори (f=4)

Кратковечно школска вање 1	Прича (11 дугачких, сложених реченица, које садрже много описа)	Пронаћи експлицитно дате информације	20,7% (f=12)	<ul style="list-style-type: none"> – дете наводи неке од тражених информација, али не све (не успева систематично да прође кроз текст и нађе све тражене информације) (f=26) – дете набраја неке информације из текста, али не оне које се траже (f=3) – дете се позива на сопствено искуство, а не на текст (f=1) – дете не покушава да одговори (f=16)
Како је Маша нагларала да је одведе у град 2	Прича (13 реченица)	Повезати илустрације приче са причом и пронаћи ону која не илуструје сцену из приче	21% (f=12)	<ul style="list-style-type: none"> – дете бира један одговор или више понуђених одговора од којих сви илуструју сцене описане у причи (могуће је да проблем представља инструкторија, с обзиром на то да се тражи слика која <i>не илуструје</i> причу, а не она која је илуструје) (f=38) – дете каже да све илустрације представљају сцене описане у причи (f=2) – дете не покушава да одговори (f=5)

Поред приказаних резултата, на основу одговора на задатке које решава мање од трећине испитане деце (за детаље видети Прилог 2¹), видимо да је деци тешко да, ослањајући се на одређене маркере у тексту (попут: могуће је, претпоставља се, сигурно и сл.), закључе да ли аутор текста нешто са сигурношћу тврди или само претпоставља. Даље, на основу нетачних одговора на питање које захтева да се садржај текста представи на географској карти, видимо да деца разумеју сам захтев и делимично успевају да га испуне, али не сасвим систематично, тако да на карти поред траженог уцртавају и нешто чега нема у тексту. Такође, резултати показују да тек свако пето дете успешно одговара на захтев да, узимајући у обзир контекст у коме је нешто изречено, интерпретира речи једног од јунака приче, чему додајемо и податак да већина деце не узима у обзир (шаливи) тон текста, већ дословно тумачи оно што је у тексту изречено (а што онда добија потпуно супротно значење од онога које је аутор текста намеравао да пренесе). Видимо, дакле, да одговори на више задатака указују на то да је деци на крају четвртог разреда још увек тешко да се одвоје од дословног значења онога што читају и изведу закључак ослањајући се на шири контекст у коме се појављује одређени исказ. На крају, одговори на комплексније задатке показују да је критичко разматрање форме и садржаја текста још увек недовољно развијено на испитаном узрасту, што учавамо из анализе нетачних одговора на задатке у којима се тражи да деца препознају главну идеју прочитаног текста или идентификују шта је то што се из текста може сазнати, а шта не.

У наредној табели наводимо анализу одговора за пет задатака са највишим процентом тачних одговора. На основу ње можемо да видимо које захтеве деца на крају четвртог разреда лако решавају.

¹ Прилог 2 садржи приказ резултата анализе за задатке који спадају у теже (решава их мање од половине испитаних ученика), с тим да су, због ограниченог простора, из ње изостављени најтежи задаци (приказани у Табели 1) и поједини задаци који су садржали истоветне захтеве као већ приказани. Целокупна табела која садржи анализу свих коришћених задатака и одговоре на њих може се добити на захтев од аутора рада.

Табела 2: Анализа пет задатака на које је дато највише тачних одговора

Назив зад.	Опис текста	Врста захтева	% тачних одговора (фреквенца)	Категорије нетачних одговора
Лав и миш	Прича (5 реченица)	Реконструисати кратку причу на основу реченица које су дате у не-одговарајућем редоследу	83,6% (f=46)	<ul style="list-style-type: none"> - дете не успева да сложи реченице према одговарајућем редоследу тако да чине смислену причу o више погрешно распоређених реченица (f=7) o замењује две реченице, при чему поново добија смислену причу, јер оне могу да стоје и тим редоследом и да прича не буде нарушена (али на крају једне стоји двотачка која сугерише да редослед треба да буде другачији, што дете превиђа) (f=2)
Обавештење 2	Табела (распоред часова за два дана)	Извести закључак	83,6% (f=46)	<ul style="list-style-type: none"> - дете изводи закључак на основу само једног од два релевантна елемента (нема координације различитих информација) (f=9) - дете изводи закључак који нема никакве везе са наведеном информацијом у тексту (f=3) - дете погрешно тумачи информацију о промени распореда (f=1) - дете не покушава да одговори (f=4)
Лептир	Прича (4 кратке, једноставне реченице)	Самостално осмислити једну реченицу која је изостављена из средине текста, а која би се уклопила у остатак текста	84,5% (f=49)	<ul style="list-style-type: none"> - дете наводи реченицу која тематски јесте повезана са текстом, али се не надовезује да не претходну реченицу, нити на наредну (f=2) - дете даје реченицу која је парафраза претходне или наредне реченице (f=2) - дете наводи реченицу која нема никакве везе са садржајем текста (f=1) - дете не покушава да одговори (f=4) - дете не налази имплицитно дату информацију (f=2) - дете не налази експлицитно дату информацију (f=3) - дете не покушава да одговори (f=2)
Распоред часова	Табела (распоред часова за пет дана)	Пронаћи две експлицитно и једну имплицитно дату информацију	87,7% (f=50)	<ul style="list-style-type: none"> - дете бира одговор који не садржи информације дате у тексту (f=5)
011 2	Одломак из приче (12 реченица)	Пронаћи експлицитно дату информацију	91,2% (f=52)	

Као *најлакши* задаци издвојили су се они који захтевају трагање за експлицитно и имплицитно датим информацијама, било да је реч о линеарним или нелинеарним текстовима. Као што смо већ поменули, овакви захтеви појављују се и у задацима који су много тежи, али је разлика у сложености текста на који се односи захтев. У случају задатака који имају висок проценат тачних одговора реч је о текстовима који су краћи и једноставнији, садрже мањи број информација или су блиски дететовом свакодневном искуству. Рецимо, када је реч о распореду часова, већина деце нема проблем да изведе закључак на основу информације о промени распореда, јер је то блиско ономе што имају у искуству. На крају, видимо да се лакши зајтеви односе на то да би требало реконструисати редослед реченица у причи или самостално осмислити једну реченицу која би могла да се уклопи у остатак приче. Истичемо да је у оба случаја реч о веома кратким и једноставним причама.

ДИСКУСИЈА

Циљ овог истраживања био је да се кроз анализу нетачних одговора датих на задатке који се тичу разумевања прочитаног дође до што прецизнијег увида у тешкоће са којима се суочавају ученици у Србији на крају првог циклуса обавезног образовања. Овај узраст посебно је значајан када је реч о развоју читалачке писмености, јер би требало да представља прекретницу у развоју ове компетенције, односно тренутак након кога би деца требало да буду оспособљена да користе читање као средство учења и развоја (Cole, Cole & Lightfoot, 2004; Paris & Hamilton, 2009). То, међутим, подразумева да су овладавала различитим вештинама које су им потребне да би учила из писаних извора, како оним нижег нивоа које стоје у основи разумевања појединачних речи и реченица, тако и вештинама вишег нивоа које омогућавају разумевање текста у целини, попут извођења закључака, интеграције информација из истог или различитих извора, разумевања анафоре, метакогнитивних вештина, знања о структури текста (према Cain & Oakhill, 2003). Надовезујући се на налазе ранијих истраживања према којима се разлике између успешнијих и мање успешних читача пре свега односе на разлике у вештинама вишег нивоа (Cain & Oakhill, 2003), овим истраживањем настојали смо да проверимо које су од тих вештина деца успешно савладала, а које још увек нису, као и на каквим текстовима могу да изведу поједине операције, а на којима још увек не.

Ако се осврнемо најпре на захтеве који су, према приказаним резултатима, саставни део задатака на које је дато највише тачних одговора, видимо да су то: проналажење експлицитно и имплицитно датих информација, извођење једноставних закључака (повезивањем две експлицитно дате информације) и реконструисање једноставне приче. Процент тачних одговора на свим овим задацима је преко 80%. Пре-

ма ранијим истраживањима (нпр. Vuđevac i Vaucal, 2014), ово су заиста најједноставнији захтеви који се на скали читалачке писмености налазе на почетним нивоима и могу их испунити и деца у првом разреду. Истовремено, реч је о захтевима који се у „Општим стандардима постигнућа – образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања, Српски језик” (2011) налазе на основном и средњем нивоу. Ипак, ако погледамо резултате овог истраживања у целини, а не само анализу за пет задатака који имају највиши и најнижи проценат тачних одговора, долазимо до важног увида – исти или веома слични захтеви понављају се међу задацима различите тежине, од најлакших до најтежих, али су за теже задатке, уз ове захтеве, карактеристични и различити начини на које се ови поменути захтеви могу отежати. Детаљним поређењем свих описаних задатака видимо да је реч о: (1) усложњавању текстова (било тако што уместо информативних текстова имамо књижевне, било тако што се повећава њихова дужина или број различитих информација које садрже или тако што се уместо садржаја веома блиских дечијем свакодневном искуству дају текстови који су удаљенији од њиховог искуства) или (2) томе да се захтев поставља обрнуто од уобичајеног (рецимо, уместо да се захтева да дете предвиди највероватнији завршетак приче, тражи се да одабере најмање вероватан завршетак; или уместо да се тражи да дете гласа за неку акцију/против ње, тражи се да гласа за забрану те акције/против забране те акције). Наравно, комбиновање више ових „отежавајућих” фактора чини задатке готово или у потпуности несавладивим. Тако се као најтежи задатак (*Мушке тајне 2*), на који је дато само 5,5% тачних одговора, издвојио онај у коме се налази одломак из књижевног дела, а од детета се очекује да предвиди најмање вероватан завршетак приче. Како би то учинило, потребно је да узме у обзир целокупну атмосферу која је у одломку описана, а не само појединачне елементе (као што је случај у неким другим, једноставнијим задацима). Готово истоветан захтев појављује се у задатку *Домаћи задаци 2*, у коме су деца доста успешнија – 34,5% тачних одговора. Овде је, међутим, реч о изузетно кратком тексту – од само две реченице, чиме је сам захтев лакше испунити. Слично томе, задаци у којима се траже експлицитно дате информације имају распон тачних одговора од само 20,7% до чак 91,2%. Видимо, дакле, да један од најтежих задатака (*Кратковечнино школовање 1*) и најлакши од свих (*011 2*) садрже истоветни захтев. Ипак, као што је већ поменуто, исти захтев се додавањем различитих отежавајућих фактора може значајно закомпликовати. У случају текста *Кратковечнино школовање* реч је о причи која је двоструко дужа, него прича *011*, премда је по броју реченица истоветна као ова прича, јер садржи другачке реченице богате описима. Уз то, ова прича, иако наизглед блиска дечијем искуству јер говори о школи (односно о школовању лептирице Кратковечне), садржи и низ необичних и деци непознатих речи. Из ових резултата јасно видимо да је читалачку писменост важно подстицати

кроз постављање различитих захтева, како би деца развијала различите вештине и стратегије разумевања прочитаног, али и да је изузетно важно усложњавати те захтеве кроз коришћење поменутих „отежавајућих” фактора. Усложњавање захтева треба да буде постепено, кроз појединачно увођење описаних фактора. На важност увођења подстицаја за развој разноврсних вештина и стратегија разумевања прочитаног указују и претходна истраживања која сугеришу да, иако постоји уобичајени редослед развоја одређених вештина (нпр. мање искусни читачи ће лакше успоставити везу између података из једног текста, него из више различитих текстова), показује се да је то пре резултат прилика да се ове вештине увежбавају, него развојних разлика у савладавању стратегија читања (Oyler & Barry, 1996; Sipe, 2000; према: Duke & Carlisle, 2011).

Други важан резултат овог истраживања односи се на тешкоће са којима се деца суочавају на крају четвртог разреда. Имајући у виду захтеве које би деца требало да испуне како би успешно учила из писаних материјала, резултати које смо изложили указују на то да је оправдано претпоставити да значајан број деце има тешкоће да савлада градиво због тешкоће да разумеју прочитани текст. Видели смо да текстови – значајно краћи од оних који чине једну лекцију из многих уџбеника за пети разред – од петнаестак реченица или краћи, у којима је пуно различитих информација, који нису блиско повезани са дечијим искуством, садрже речи које деци нису познате или речи које се користе у пренесеном значењу – већ и без сложених захтева могу представљати велики изазов за децу. Уколико се таквом тексту придружи неки од захтева попут повезивања текста и слике, повезивања већег броја прочитаних информација, извођења закључака, дефинисања сличности и разлика, изношења сопственог става и његовог образлагања, препознавања главне идеје прочитаног текста, што су све вештине потребне да би се из писаних извора учило са разумевањем, можемо да закључимо да већина деце на крају четвртог разреда још увек није спремна да користи читање да би учила. Анализа нетачних одговора показала је да је деци посебно тешко да систематично прођу кроз комплексан линеарни текст и издвоје све тражене информације (издвајају неке, док друге пропуштају да пронађу), потом да интегришу више информација датих у тексту како би формулисали закључак (селективно узимају у обзир неке информације, док друге изостављају), да разумеју разлике и сличности између основног и пренесеног значења, повежу линеарни текст са илустрацијом (било да уоче разлике између онога што је представљено на слици и саопштено у тексту, било да садржај текста представе графички), узму у обзир шири контекст у ком је нешто изречено (занемарују кључне информације или шаливи тон текста, због чега дају погрешну интерпретацију мотива нечијег понашања или значења изреченог) и да критички разматрају садржај прочитаног. Изузев критичког разматрања текста, које се, према „Општим стандардима постигнућа – образовним стандардима

за крај првог циклуса обавезног образовања, Српски језик” (2011), налази на напредном нивоу, други издвојени изазови налазе се на средњем нивоу, односно не би требало да представљају тешкоћу за већину деце овог узраста. Посебно истичемо да кроз поређење ових резултата са ранијим истраживањем Бранковић и сарадника (2013) видимо да је један део тешкоћа које смо уочили на крају четвртог разреда истоветан онима које постоје и на крају првог разреда средње школе. Иако резултате два истраживања није могуће сасвим прецизно упоредити, због коришћења различитих текстова и захтева, као и због тога што је анализа на крају првог разреда рађена само на задацима који захтевају аргументативно мишљење приликом разумевања прочитаног, можемо да видимо да неке вештине, које се односе на критичко разматрање форме и садржаја текста, односно на размишљање о тексту на метанивоу (попут разумевања циља текста и знања о различитим елементима текста) остају недовољно развијене и годинама након почетних тешкоћа које деца са њима имају. Из перспективе поменутих истраживања (Baker & Beall, 2009; Kucan & Palincsar, 2011; Oyler & Barry, 1996; Sipe, 2000; према: Duke & Carlisle, 2011), која указују на значај поучавања и важности прилика за увежбавање ових вештина, можемо да кажемо да наш образовни систем не успева у довољној мери да подстакне развој метакогнитивних (и других) вештина значајних за разумевање прочитаног.

ЗАКЉУЧАК

На основу приказаних резултата можемо да закључимо да значајан број деце до краја првог циклуса обавезног образовања не успевамо да на одговарајући начин припремимо да читалачку писменост користе да би учила. Захтеви, које би деца требало да испуне када је реч о учењу, подразумевају да су деца овладала низом различитих вештина које чине окосницу разумевања текста, а којима, као што смо могли да видимо из приказаних резултата, углавном нису овладала. Самим тим, један од основних алата учења из писаних извора – способност да се разуме прочитани текст, представља слабост значајног броја ученика. Ови резултати, међутим, истовремено нуде и низ смерница у вези са тим у чему је конкретно деци потребна додатна подршка и на који начин се захтеви могу постепено усложњавати тако да на одговарајући начин пружају потпору развоју читалачке писмености.

С обзиром на кључни значај развоја читалачке писмености, пре свега током првих разреда основне школе, било би важно да се у наредним истраживањима детаљније испитају тешкоће у разумевању прочитаног које су се издвојиле као најчешће. Истовремено, анализа различитих начина подршке развоју поменутих вештина разумевања прочитаног и прилика за њихову примену у свакодневной школској пракси такође би била драгоцена и омогућила би да се у будућности настава организује

тако да се описане тешкоће превазиђу. Фокусирање на поједине тешкоће допринело би њиховом детаљнијем испитивању уз могућност учествовања већег броја деце, што у оваквом истраживачком дизајну, који је садржао велики број задатака (услед намере да се што свеобухватније сагледа шта је то конкретно што ученицима представља проблем када читају), није могуће.

ПРИЛОГ 1

Пример једног од коришћених задатака

Морска саса

Морска саса обликом подсећа на врећу. Њен усни отвор оивичен је мноштвом пипака. Када нека животиња додирне пипке морске сасе, у тело јој бива убризган отров који је паралише. Тако паралисану животињу пипцима убаца себи у уста. Сасе гутају све што наиђе, чак и плен много крупнији од њих самих.

Ова животиња цвет може дуго да живи без хране. Можда баш дијете доприносе њеној дуговечности. Запажено је да су неке морске сасе живеле дуже од једног века. У случају опасности или кад се нађе ван воде, саса увлачи пипке и скупља се – постаје малена лоптица на којој се види само усни отвор.

Подвуци део текста на основу којег може да се нацрта морска саса.

ПРИЛОГ 2

Табела 3: *Анализа тежких задатака и нетачних одговора*

Назив зад.	Опис текста	Врста захтева	% тачних одговора (фреквенца)	Категорије нетачних одговора
Термопилска битка 1	Прича (17 реченица)	Представити на географској карти део садржаја из текста (транспоноване садржаја приче у други симболички систем)	22% (f=13)	<ul style="list-style-type: none"> – дете тачно обележава један део садржаја на карти, али додаје и део ког у причи нема (f=32) – дете повезује сва (или нека) означена места на карти, али не на начин који одговара садржају приче (f=5) – дете не покушава да одговори (f=9)
Термопилска битка 2	Прича (17 реченица)	Анализирати садржај и закључити са коликом сигурношћу аутор тврди оно о чему говори у тексту (ослањањем на маркере попут: могуће је, препоставља се, сигурно и сл.)	22% (f=13)	<ul style="list-style-type: none"> – дете препознаје и адекватно разуме ове маркере на неким местима, али не на свим (f=38) – дете погрешно тумачи све ове маркере (f=8) – дете не покушава да одговори (f=2)
Мушке тајне 1	Одломак из књижевног дела (15 реченица)	Интерпретирати речи једног од ликова (извести заједнички о разлозима понашања лика).	22,2% (f=12)	<ul style="list-style-type: none"> – дете дословно разуме текст (без узимања у обзир контекста који сугерише сасвим супротан одговор) (f=31) – дете се у одговору позива на текст, али наводи нешто што је потпуно ирелевантно за питање (f=6) – дете даје нејасан одговор (није јасно шта је хтело да каже) (f=4) – дете даје одговор који не следи из текста (позива се на свакодневну искуство) (f=2) – дете не покушава да одговори (f=2)

Домаћи задаци 1	Шаливи текст (2 реченице)	Препознати главну поруку текста	24,1% (f=14)	<ul style="list-style-type: none"> – дете не разуме шаливи тон текста, већ дословно тумачи један његов део (f=38) – дете даје одговор који не произлази из текста (могуће је да се позива на лично искуство са домаћим задацима) (f=3) – дете не покушава да одговори (f=3) – дете не успева правилно да препозна којим темама се текст бави, а којим не (f=39) – дете не покушава да одговори (f=3)
Калеметдан	Информативни текст (5 реченица)	Препознати шта се из текста може сазнати, а шта не (уопштити приказане инф.)	28,8% (f=17)	<ul style="list-style-type: none"> – дете подвлачи већи део текста него што треба – подвлачи део који треба, али уз то још нешто (f=25) – дете подвлачи погрешан део текста (f=6) – дете подвлачи део од онога што треба (f=3) – дете не покушава да одговори (f=6)
Морска саса	Информативни текст (9 реченица)	Пронаћи експлицитно дате информације (и подвући реченице у којима су те информације дате)	32,2% (f=19)	<ul style="list-style-type: none"> – дете бира одговор који не садржи главну нит заједничку за сва три одломка, већ понавља неки елемент из једног од одломака (f=33) – дете не покушава да одговори (f=3)
Деца и штета	Три кратка одломка (по 2 реченице)	Препознати (међу понуђеним идејама) идеју која је заједничка за сва три одломка	33,3% (f=18)	<ul style="list-style-type: none"> – дете даје образложење којим не поткрепује одабрани одговор (из образложења се види да је дете одабрало опцију која је највероватнија, а не најмање вероватна) (f=18) – дете не даје образложење, већ понавља захтев из питања (f=6) – дете даје одговор који није повезан са питањем (f=3) – дете даје одговор о томе шта би оно урадило у тој ситуацији, а не образложење зашто је одабрало одређени понуђен одговор (f=2) – дете не покушава да одговори (f=9)
Домаћи задаци 2	Шаливи текст (2 реченице)	Пронаћи одговор који је најмање вероватан и објаснити свој избор	34,5% (f=20)	<ul style="list-style-type: none"> – дете даје образложење којим не поткрепује одабрани одговор (из образложења се види да је дете одабрало опцију која је највероватнија, а не најмање вероватна) (f=18) – дете не даје образложење, већ понавља захтев из питања (f=6) – дете даје одговор који није повезан са питањем (f=3) – дете даје одговор о томе шта би оно урадило у тој ситуацији, а не образложење зашто је одабрало одређени понуђен одговор (f=2) – дете не покушава да одговори (f=9)

Једрење	И н ф о р - мативни текст (7 реченица)	Тражи се да дете препозна две реченице које не при- падају тексту	36,8% (f=21)	– дете не успева да пронађе ниједну реченицу која не при- пада тексту (f=12) – дете успева да пронађе једну реченицу која не припада тексту, али не обе (f=11) – дете не покушава да одговори (f=13)
**** 2	И н ф о р - мативни текст (2 реченице)	Тражи се да дете наведе свој став у вези са сад- ржајем текста и образложи га	40,3% (f=23)	– дете само понавља изнети став, даје образложење које га не поткрепљује или чак даје образложење које је суп- ротнo изнетом ставу (f=22) – дете даје нејасан одговор, те се не може закључити шта је хтелo да каже (f=7) – дете не покушава да одговори (f=5)
Откуд комарци у соку?	И н ф о р - мативни текст (4 реченице)	Извести закључак повези- вањем више датих инфор- мација	42,4% (f=25)	– дете даје одговор који није сасвим нетачан, али није ни прецизан јер закључак није до краја формулисан (f=17) – дете изводи нетачан закључак позивајући се на нешто чега нема у тексту (вероватно на основу свакодневног ис- куства) (f=7) – дете се позива на текст, али даје нетачан одговор (пре- виђа неке информације приликом извођења закључка) (f=2) – дете даје сасвим нејасан одговор (из ког се не види јасно шта је хтелo да каже, али се види да није разумело текст) (f=2) – дете не покушава да одговори (f=6)
**** 1	И н ф о р - мативни текст (2 реченице)	Одредити тему текста (на- слов за текст)	47,4% (f=27)	– дете наводи наслов који је недовољно специфичан (f=10) – дете даје наслов који не одговара садржају текста (f=9) – дете наводи наслов који је сувише специфичан, па не обухвата тему текста него само један део (f=5) – дете наводи наслов за претходни текст, а не за онај на који се односи питање (f=2) – дете не покушава да одговори (f=4)

FROM "LEARNING TO READ" TO "READING TO LEARN": AN ANALYSIS OF THE READING MISTAKES MADE BY STUDENTS*

Nevena Buđevac**

Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract. Reading literacy is a complex competence that consists of a series of functionally applicable knowledge, skills, attitudes and strategies that the individual gains and uses through formal and informal education and through everyday life. In addition to the skills, which allow the reader to understand individual words and sentences, the backbone of the development of reading literacy is the development of skills and processes that allow them to construct the meaning of the entirety of the text. Mastering these skills paves the way for children to transition from the learning-to-read phase to the reading-to-learn phase, which should take place towards the end of the first cycle of compulsory education. This is why the aim of this study was to explore in detail the difficulties that pupils face at the end of the 4th grade, regarding reading comprehension. The study included 170 pupils from Belgrade. The study was conducted in groups and lasted for one school period. The study used 50 tasks that previous research had shown reliably tested different levels of reading comprehension at the given age. The tasks were divided into six blocks (6 to 9 tasks per block), and each child did two blocks of tasks (incomplete study design). All the incorrect answers were analysed in detail against the type of requirement that the specific task had, and they were classified according to the type of mistake that the child made. The results showed that at the end of the 4th grade a significant number of students had not developed skills that comprise the backbone for reading comprehension, based on which we concluded that their capacity to use reading as a tool of learning and development was somewhat limited.

Keywords: Reading literacy, reading to learn, analysis of incorrect answers, primary school age.

INTRODUCTION***

Reading literacy is one of the key competencies that are a requirement for the academic success of individuals as well as their capacity to productively take part in contemporary society (Baucal i Pavlović Babić, 2010; Cain & Oakhill, 2006; Cole, Cole & Lightfoot, 2004; Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits & Monseur, 2002; Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009; Pavlović Babić i Baucal, 2009; 2010). This is precisely

* *Note.* This paper is the result of work on the project *Fundamental Cognitive Processes and Function* (ON 179033).

** E-mail: nevena.budjevac@uf.bg.ac.rs

*** The paper is translated to English language by Vuk Tošić.

why education systems around the world strongly support their development (Paris & Hamilton, 2009), and the success of the education process is very often evaluated precisely by the extent to which pupils have mastered reading literacy. Reading comprehension is a complex task that includes a number of different cognitive skills and processes that enable the reader to construct the meaning of the text (Cain & Oakhill, 2003). In addition to skills that are related to the comprehension of individual words (decoding speed, phonological awareness, vocabulary size) and sentences (syntactic knowledge and comprehension of sentences in context), reading comprehension also relies on different functionally applicable knowledge, skills, attitudes and strategies, that the person *gains* and *uses* during formal education and involvement in different everyday activities (Buđevac, 2014; Cain & Oakhill, 2003; Mullis *et al.*, 2009; Paris & Hamilton, 2009; Pavlović Babić i Baucal, 2009, 2010; Rueda, 2011). These are skills that we use very often even when we are not in contact with written text, such as deduction, integration of information from a single or multiple sources, anaphora comprehension, discerning details, outcome prediction, metacognitive skills, knowledge about text structure (Cain & Oakhill, 2003; Cervetti, Pearson, Bravo & Barber, 2006; according to: Duke & Carlisle, 2011; Oakhill, Cain & Elbro, 2014). Therefore, we see that the development of reading literacy and its advancement are not linked exclusively to the school context. The development of reading literacy starts long before a child starts school and becomes mature enough to learn letters and their correspondence to the sounds of the spoken language. Early experiences with picture books and other written material (books, newspapers, etc.) are extremely important for the development of this competence, because they contribute to the development of attitude and values pertaining to reading, therefore establishing a basis for its further development (Cain & Oakhill, 2003; Duke & Carlisle, 2011; Edwards, 2004, 2009; Edwards, Pleasants & Franklin, 1999; Mullis *et al.*, 2009). When the child starts school the process of systematic teaching of reading starts, which firstly entails practicing text decoding, until it becomes automatic. During these initial phases of learning to read children's attention is focused primarily on decoding content, which is why it is more difficult for them to contemplate what they are reading, therefore their reading comprehension ability is still very limited (Baker & Beall, 2009; Cole, Cole & Lightfoot, 2004; Paratore, Cassano & Schickedanz, 2011; Paris & Hamilton, 2009). The automation of decoding opens the door for the child to move on from the literal comprehension of the text, to interpretation of its meaning by applying the appropriate skills, such as connecting different information, drawing conclusions, critical consideration of the text content and form, metacognitive skills of supervising the comprehension process, etc. Yet, in order for this to occur, it is necessary to develop all the skills and strategies that comprise reading literacy, because they will not develop spontaneously (Duke & Carlisle, 2011). According to Paris and Hamilton (Paris & Hamilton, 2009), reading interpretation with the

use of critical thinking represents one of the most important goals of formal education. Not only is it necessary to develop these skills through the teaching process, but it is also important to develop them through the reading of various texts (literary and informative, linear and nonlinear). The cognitive operations that reading comprehension relies on somewhat differ depending on the type of text (Oakhill, Cain & Elbro, 2014). Furthermore, the authors state that for the comprehension of literary texts it will be important for the reader to distinguish the main characters and the motives for their behaviour, while in the case of informative texts they will try to identify the main topic, recognise and follow the presented argumentation, discern the basic ideas. Studies show that children's capability to comprehend different types of texts increases in the first few grades of primary school (Donovan & Smolkin, 2002; Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007), with the role of the teacher being crucial, because the important factors in developing reading literacy at this age are the teacher's choice of task, the way that texts are discussed in class, the teacher's ability to provide the pupils tailored assistance and support during and after reading (Duke & Carlisle, 2011). All this – the development of the strategies and skills for reading comprehension, as well as the possibility of applying them to different texts – represents a precondition for reading to be used as a tool of learning and development, i.e. for children to move from the *learning-to-read* phase to the *reading-to-learn* phase (Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Paris & Hamilton, 2009). This transition is considered one of the main turning points in the literacy development and should occur by the end of the 4th grade of primary school. After that the requirements of various school subjects become significantly more complex, which is why reading comprehension becomes one of the key factors of academic achievement (Cain & Oakhill, 2006; Duke & Carlisle, 2011; Oakhill, Cain & Elbro, 2014).

Yet, studies have shown that pupils in Serbia do not succeed in developing reading literacy to the extent necessary to use reading for learning without difficulty. The achievements of the pupils in the PISA test indicate that pupils in Serbia have a statistically significantly lower achievement than the average achievement in OECD countries (Baucal & Pavlović Babić, 2010). The distribution of achievements on the reading literacy scale indicates that more than 30% of the pupils are below the second level and as many are on the second level. Bearing in mind that at these lower levels pupils are capable of reproducing provided knowledge, but not creating new knowledge, this distribution of achievements speaks to our system not succeeding in developing reading literacy to a proper degree among pupils. At the same time, the PISA results indicate that there are no pupils in Serbia at the highest, sixth level, while only 0.8% are at the fifth level (the OECD average is 6.8%) (Pavlović Babić & Baucal, 2010). A secondary analysis of this data (Branković, Buđevac, Ivanović i Jović, 2013) provided more detailed insight into the difficulties that pupils in the 1st grade of secondary school face when solving tasks at the highest level of reading comprehension, focusing solely on tasks that entailed argumenta-

tive thinking. The analysis has shown that pupils do not manage to precisely formulate arguments to support a given position, that they understand the aim of the author of the text or recognise the persuasion strategy used by the author. Also, the highly demanding tasks include those requiring pupils to analyse and compare information from different sources, presented in different types of texts (tables, graphs...). Even though carried out about fifteen years ago, the national testing of the 3rd and 4th grade pupils in 2004 and 2006 also provided insight into the extent to which pupils in Serbia managed to develop reading literacy during the early grades of primary school. The results of the testing of the 3rd grade pupils showed that as many as 30% of the pupils were at the lowest achievement level or beneath it, which meant that at best they could "comprehend the meaning of frequently used words, phrases, and short texts that are closely related to their everyday experience," and more than half the pupils (58%) did not achieve the middle level, which is described as "the pupil recognises, understands and uses words that are not close to his/her school or everyday experience; he/she recognises and understands the sense of sentences, short prose text, poem; he/she finds explicit information in a short text that contains many facts" („Obrazovna postignuća učenika trećeg razreda. Nacionalno testiranje 2004", 2006: 84–85, translated by the author). Speaking of testing of the 4th grade pupils, the results showed that "58.6% of the tested pupils differentiate between the significant and insignificant in the text, between the primary and the secondary; connecting information and ideas presented in the text; identifying clearly expressed relations (chronological sequence, means and aim, cause and effect, etc.) and making simple conclusions based on the text" („Nacionalno testiranje učenika IV razreda osnovne škole", 2007: 24, translated by the author). The percentage of successful pupils did not exceed 70% for any of the tested descriptors related to reading comprehension. Ultimately, the study investigating the development of reading comprehension from the 1st to the 4th grade showed that at the end of the 4th grade most pupils are not capable of applying to the text all the skills necessary to fully understand the text (Budevac, 2013; Budevac & Baucal, 2014). The same study showed that at the end of the 4th grade one in five pupils was at the level of the average pupil finishing the 1st grade, in regard to reading comprehension. While one can expect that most of the remaining children are not fully prepared to learn from written texts (due to reading comprehension difficulties), for these 20% of the children we can say that they are at serious risk of falling behind in education.

Impelled by the presented results, in this paper we will address in greater detail the difficulties faced by pupils at the end of the 4th grade in regard to reading comprehension. The results of the national testing, as well as studies that addressed the development of reading literacy from the 1st to the 4th grade, have indicated certain challenges that pupils of all ages face when reading, providing us insight only into the percentage of children who are successful or unsuccessful in solving tasks at a certain level. Based on the descriptions

of these levels, we can conclude which operations on the text are performed more easily or more difficultly by the children, but not what is the difficulty that they face in performing a given task. For example, such findings reveal that a certain percentage of children cannot solve the task of linking several pieces of information explicitly given in the text, but only from the analysis of the wrong answers can we see whether it is, for example, because they fail to find all the necessary pieces of information, leading them to selectively rely only on some, or perhaps they have difficulties connecting the properly selected information. This insight is significant, from the standpoint of understanding the development of reading literacy, as well as from the perspective of supporting pupils to overcome the difficulties that they face. On the other hand, Branković et al. (2013) provided insight precisely into the content of the incorrect answers, but it focused: (1) exclusively on the tasks that examined argumentation skills (only tasks from the levels higher up on the scale), due to which it could not provide insight into the challenges that pupils face in solving tasks from the lower achievement levels; (2) on older ages (the achievement of 15-year-olds), and not on the age that is critical for making the transition from the learning-to-read phase to the reading-to-learn phase, which is very significant if we want to devise interventions at an earlier age, when the development of this competency is extremely intensive. This is why the aim of this study was, through the analysis of the incorrect answers to the questions testing reading comprehension, to gain detailed insight into which demands (and why) represent a problem for pupils just prior to them starting the 5th grade, when, as we have mentioned, the new demands in regard to learning require the pupils to be skilled readers who will be capable of completing a series of various complex operations, therefore using reading as a means of learning and development.

METHODOLOGY

The sample consisted of 170 children in the 4th grade of primary school, from two primary schools in Belgrade (one in the outskirts and one in the centre of the city). Even though the analysis presented in this paper does not consider the differences between the achievements of the children from the centre of the city and the outskirts, bearing in mind the findings in "Nacionalno testiranje učenika 4. razreda osnovne škole" (2007), which showed that there is a statistically significant difference in the achievements between children in urban and suburban municipalities, we chose one school from each of the environments in order to obtain more valid data on the achievements of the children of the tested age.

Procedure. The study was carried out in the month of May, before the end of the school year, in order to test the level of reading literacy development at the very end of the first cycle of primary school education. All the children were tested in groups, within their classes, during the course of one school period.

Instrument. The tasks from Buđevac (2013) and Buđevac and Baucal (2014) were used in the study. Considering the fact that the item response theory in the given studies showed that the reading literacy scale had good metric characteristics – the reliability of the estimated sequence and task difficulty was very high (0.99) – as well as that the average difficulty of the tasks used corresponded to the average student achievement, we fully adopted the tasks used in these studies, as well as the way that they were combined into blocks. However, in order to provide full disclosure about the tasks that were used, we will repeat here how the tasks were selected and combined.

The tasks were taken from the student books *Jezičke školice 1*, *Jezičke školice 4*, *Razumem šta čitam 5*, published by Kreativni Centar (Glamočak, Kuzmić i Rikalo, 2009; Marković, Živoković, Delić i Stainć, 2008; Stefanović, Radovanović, Stanić Glamočak, 2007). When choosing the schools to take part in the study, we made sure that these books were not used in class, so that the children would not know the tasks in advance. A total of 50 tasks were selected from the tasks contained in these student books, testing reading comprehension and presenting different types of tests (linear and nonlinear; literary and informative), containing different types of questions (open- and closed-ended), and various demands (asking for explicitly or implicitly provided information, linking different pieces of information, drawing conclusions, providing arguments for opinions presented in the text or presenting one's own opinion regarding the topic of the text, etc.). Considering the fact that these are student books intended for use in school, the demands contained in the tasks in them comply with the stipulated curriculum and defined outcomes. We decided in favour of a study design that involves such a large number of tasks because researchers in the field of reading literacy particularly point out that it is important to test reading comprehension using different texts, demands and question forms (Duke & Carlisle, 2011; Oakhill, Cain & Elbro, 2014), which has already been mentioned in this paper. Each child solved a test consisting of two blocks of tasks. Due to limited space, the tasks themselves cannot be presented in this paper, but can be found in the abovementioned student books or requested from the author of this paper; Appendix 1 of this paper contains one of the tasks given, as an illustration. In the student books from which the tasks were taken, the number of questions that accompany a given text differs – in some cases the text for testing reading comprehension is accompanied by only one question, and in some cases there are multiple questions, which affects how many questions there are for a given text. The tasks that were used were grouped into blocks of six to nine tasks (depending on the length and number of texts that they contained, so that the blocks would be equal in length: e.g. if one block contained a long prose text, another block would contain two shorter texts, of approximately the same length as the first). The blocks did not have identical task sequences, with some blocks starting with a literary text and others with the informative ones. Every child took a test consisting of two blocks of tasks. There was a

total of six block, the combination of which produced six versions of the test (first test – blocks A and B; second test – blocks B and C; third test – blocks C and D; fourth test – blocks D and E; fifth test – blocks E and F; and sixth test – blocks F and A). This provided for every block to be answered by between 54 and 59 children.

Analysis. All the tests were first reviewed and graded, and then, in order to gain insight into the difficulties that the children face when it comes to reading comprehension, we analysed the incorrect answers and classified them according to the specific demand of the specific task. For example, if the pupil failed to answer the demand to draw a conclusion by linking several pieces of information from the text, based on the answer we searched for the type of mistake that they made: did they fail to take into account certain information that was requested, did they make a mistake when searching for the information and took other information into consideration instead of the sought information, or did they make a mistake when establishing the link between them, etc. The categories of incorrect answers were not defined in advance, but we rather analysed the content of the incorrect answers in order to determine the type of mistakes the children made. This type of analysis provided us with insight into the categories of incorrect answers and the distribution of these categories. Therefore, in the case of some tasks, the rate of successful solution can be identical or different, based on which we could conclude only that one of them is less/more difficult, or that they are of equal difficulty. On the other hand, the analysis of the incorrect answers gives us the opportunity to understand why some tasks are more/less difficult for the children, i.e. what specifically represents a difficulty or facility when it comes to reading comprehension. Also, studies have shown that children that are at the same development level – based on the reading literacy test – can have completely different profiles of correct and incorrect answers (weaknesses and strengths when it comes to reading comprehension skills), which is why it is important to describe in greater detail, through such analyses, the possible difficulties in the development of reading literacy, therefore helping the teachers, who are supposed to provide adequate support in its development (Duke & Carlisle, 2011).

RESULTS

Tables 1 and 2 present the results of the analysis of the five most difficult and least difficult tasks. Due to the large number of tasks that were used, the entire table with the analysis for all the tasks used is provided in Appendix 2. The names of some of the tasks include additional designations 1 and 2, because with some of the texts children answered two questions, which required additional designation. The tables are organised in the same manner: first the text and demands of the given task are described, followed by the percentage of correct answers for each task, as well as the categories of incorrect answers (with the frequency of occurrence of each category in the brackets).

Table 1: Analysis of five tasks with the least correct answers

Task name	Text description	Type of demand	% of correct answers (frequency)	Categories of incorrect answers
Men's Secrets 2	Excerpt from a literary text (15 sentences)	Predict the ending of the story that is least likely, considering the events in the text	5.5% (f=3)	<ul style="list-style-type: none"> – the child chose one of three offered answers that are completely in the spirit of the story (according to the described atmosphere and sense of the other character), without having recognised it; it is possible that the problem is that children did not read the instructions carefully – the <i>least</i> likely answer is being sought, not the <i>most</i> likely (f=49) – the child underlined more than one answer (f=2) – the child had problems explaining both similarities and differences (f=25) – the child precisely defined differences, but for the similarities it kept repeating that everyone was asleep (f=9) – the child defined similarities well, but not differences (f=1) – the child did not try to answer (f=17)
Sleepers 1	Excerpt from a literary text (10 sentences)	Determine the similarities and differences in the meaning of the same word (literal and figurative meaning)	8.8% (f=5)	<ul style="list-style-type: none"> – the child followed one element of what they read, but neglected other relevant elements (f=40) – the child gave unclear answers (most commonly seemingly recalling everyday experience instead of the text) (f=8) – the child did not try to answer (f=4)
The Gods in Ancient Greece 2	Nonlinear informative text (18 sentences)	Draw a conclusion	10.3% (f=6)	<ul style="list-style-type: none"> – the child provided some of the sought information, but not all (they failed to go through the text systematically and find the sought information) (f=26) – the child listed some of the information from the text, but not the requested one (f=3) – the child recalled their own experience instead of the text (f=1) – the child did not try to answer (f=16)
The Education of Short-lived 1	Story (11 long complex sentences with many descriptions)	Find explicitly stated information	20.7% (f=12)	<ul style="list-style-type: none"> – the child chose one or more of the offered answers that illustrate scenes described in the story (a possible problem might be that the instructions are to find the picture that <i>does not illustrate</i> the story, not one that does) (f=38) – the child said that all the illustrations represent scenes described in the story (f=2) – the child did not try to answer (f=5)
How Masha Made the Donkey Take her to Town 2	Story (13 sentences)	Connect story illustrations with the story and find the one that does not illustrate a scene from the story	21% (f=12)	

If we look at the demands that were the *most difficult*, according to the presented results, we see that they are the ones that ask the children to draw conclusions taking into consideration the context in which something was said or done, or taking into account multiple pieces of relevant information. At the same time, the content of the incorrect answers shows us that in drawing conclusions it was difficult for the children to integrate all the relevant information. Similarly, based on the content of the incorrect answers to the question that asks them to find explicitly presented information, we see that it is difficult for the children to systematically go through the text with many pieces of information and specifically find those that they are looking for. At first glance, it is unusual that the task asking children to find explicitly provided information emerges as one of the most difficult. Even though the demand is not complex (which we know based on the high number of correct answers to other tasks that had the same demand, but for texts that are shorter and simpler), here it is a matter of a text that contains a lot of information, composed of long sentences, with many descriptions and words that the children are not that familiar with, which apparently makes the search for the requested information more difficult. Additionally, the results also show us that at the end of the 4th grade children still have difficulties identifying similarities and differences between literal and figurative meaning. Furthermore, the difficult tasks, with a large number of incorrect answers (around 80%), include those requiring the reader to link the content of the text and the picture, even though it is a demand that according to the standards of achievements, as defined in „Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja, Srpski jezik” (2011), are considered middle level in the context of reading comprehension.

In addition to those presented, based on the answers to tasks solved by less than one third of the children (for more information see Appendix 2¹), it is apparent that it is difficult for the children, relying on certain markers in the text (such as: "it is possible", "it is presumed", "surely", etc.) to conclude whether the author of the text made a claim with certainty or just as an assumption. Furthermore, based on the incorrect responses to the question that required that the content of the text be presented on a geographic map, it was apparent that the children had understood the demand and partially managed to complete it, but not quite systematically, drawing on the map what was required, but also something that did not exist in the text. Also, the results show that only one in five children successfully responded to the request to interpret the words of one of the characters, taking into account the context in which something was said; we also add the fact that most children did not take

¹ Appendix 2 contains an overview of the results of the analysis for the tasks that are classified as more difficult (less than half the pupils solved them), however, due to spatial limitations, it does not contain the most difficult tasks (presented in Table 1), and certain tasks that contained demands identical to those already presented. The entire table with the analysis of all the tasks used and answers to them is available from the author on request.

into account the (humorous) tone of the text, but rather literally interpreted what was said in the text (which then had a completely different meaning than the one that the author of the text wanted to convey). Therefore, we see that the answers to several tasks indicate that at the end of the 4th grade children still have difficulties detaching from the literal meaning of what they have read and drawing conclusions relying on the broader context in which certain statements appear. Finally, the responses to the more complex tasks indicate that critical consideration of the form and context of the text is still insufficiently developed at the studied age, which is apparent from the analysis of the incorrect answers to the tasks in which the children were asked to identify the main idea of the text that they read or identify what can be learned from the text and what cannot.

In the following table we will present the analysis of the answers to five tasks with the highest average percentage of correct answers. Based on it we can see which demands children at the end of the 4th grade solve with ease.

The tasks that emerged as the *easiest* were those asking the child to find explicitly and implicitly provided information, both in linear and nonlinear texts. As we have mentioned previously, such demands also appear in tasks that are much more difficult, and the difference is in the complexity of the presented text. In the case of the task with the highest percentage of correct answers, it was texts that were the shortest and the simplest, with the least amount of information or closely related to the child's everyday experience. For example, when it comes to class schedules, the children mostly do not have problems drawing conclusions based on the information about schedule changes, because that is closely related to their past experience. Finally, we see that the easier demands include those where it is necessary to reconstruct the order of the sentences in the story or come up with a sentence that would fit the rest of the story. We point out that in both cases the stories were very short and simple.

Table 2: Analysis of five tasks with the most correct answers

Task name	Text description	Type of demand	% of correct answers (frequency)	Categories of incorrect answers
The Lion and the Mouse	Story (5 sentences)	Reconstruct a short story based on sentences that are given out of order	83.6% (f=46)	<ul style="list-style-type: none"> - the child could not arrange the sentences in the correct order so that they make for a coherent story o several incorrectly arranged sentences (f=7) o two sentences swapped, still creating a coherent story, because they can be in that order without the story being disrupted (but one of the sentences ended with a colon, suggesting that the order should be different, which was overlooked by the child) (f=2)
Announcement 2	Table (class schedule for two days)	Draw a conclusion	83.6% (f=46)	<ul style="list-style-type: none"> - the child drew the conclusion based on only one of two relevant elements (no coordination of different pieces of information) (f=9) - the child drew the conclusion that has no connection to the information presented in the text (f=3) - the child incorrectly interpreted the information on the schedule change (f=1) - the child did not try to answer (f=4)
The Butterfly	Story (4 short, simple sentences)	Come up with a sentence that has been removed from the middle of the text and would fit in the rest of the text	84.5% (f=49)	<ul style="list-style-type: none"> - the child gave a sentence that was thematically connected to the text, but did not connect it to the previous or following sentence (f=2) - the child gave a sentence that paraphrased the previous or following ones (f=2) - the child gave a sentence that was not connected to the content of the text (f=1) - the child did not try to answer (f=4)
The Class Schedule	Table (class schedule for five days)	Find two explicitly and implicitly provided piece of information	87.7% (f=50)	<ul style="list-style-type: none"> - the child did not find the implicitly provided information (f=2) - the child did not find the explicitly provided information (f=3) - the child did not try to answer (f=2)
011 2	Story excerpt (12 sentences)	Find an explicitly provided piece of information	91.2% (f=52)	<ul style="list-style-type: none"> - the child chose an answer that did not contain the information provided in the text (f=5)

DISCUSSION

The aim of this study was to gain the most precise possible insight into the difficulties that pupils in Serbia face at the end of the first cycle of compulsory education, through the analysis of the incorrect answers to reading comprehension tasks. This age is especially important in the development of reading literacy because it should represent a turning point in the development of this competence, i.e. the moment after which children should be capable of using reading as a tool of learning and development (Cole, Cole & Lightfoot, 2004; Paris & Hamilton, 2009). This, however, implies that they have mastered different skills that are necessary for them to learn from written sources, those of lower level that are the basis for the understanding of individual words and sentences, as well as the higher-level one that allow for the comprehension of the text as a whole (drawing conclusions, integration of information from one or multiple sources, understanding anaphora, metacognitive skills, knowledge about the structure of the text) (according to Cain & Oakhill, 2003). Building on the findings of previous studies, according to which the differences between successful and less successful readers primarily relates to higher-level skills (Cain & Oakhill, 2003), this study aimed to assess which of these skills the children had successfully acquired, and which they still had not, as well as on which tests they were able to perform certain operations and on which they were not.

If we first reflect at the demands that, according to the presented results, were an integral part of the tasks with the highest percentage of correct answers, we note that they are: finding explicitly and implicitly provided information, drawing simple conclusions (citing two explicitly provided pieces of information), and reconstruction of a simple story. The percentage of correct answers for all these tasks was above than 80%. According to previous studies (e.g. Buđevac & Baucal, 2014), these are truly the simplest demands that are at the beginner's level on the reading literacy scale, and can be fulfilled by children in the first grade. At the same time, these are demands that are at the basic and middle level in *Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja, Srpski jezik* (2011). However, if we look at the results of the study as a whole, and not only the analysis of the five tasks with the highest and lowest percentage of correct answers, we come to an important insight: identical or very similar demands are repeated in the tasks of different difficulty, from the least to the most difficult, but the different ways that these mentioned demands can be made more difficult, in addition to these demands, are characteristic of the more difficult tasks. The detailed comparison of these described tasks shows that it is a matter of (1) increasing the complexity of the texts (whether by using literary instead of informative texts, by increasing their length or the amount of information that they contain, or by providing texts with information that is further from the children's everyday experience, as opposed to content that the children are familiar with), or (2) by defining the demand oppositely than customary (e.g. instead of asking the child to predict

the most likely conclusion of the story, the task is to choose the least likely one, or instead of asking the child to vote for/against a given action, asking them to vote for/against the prohibition of that action). Of course, combining several of these "aggravating" factors makes the tasks nearly or completely impossible. Consequently, the most difficult task (Men's Secrets 2), with only 5.5% of correct answers, was the one that included a literary text excerpt, and the child was asked to predict the most likely ending of the story. In order to do so, it was necessary to take into account the entire atmosphere described in the excerpt, and not only the individual elements (as was the case in other, simpler tasks). Nearly the same demand appeared in the task Homework 2, where the children were much more successful (34.5% answered correctly), however, in this case it was a very short text (only two sentences) which made it easier to fulfil the demand. Similarly, the correct answers for the tasks asking for the explicitly provided information range from only 20.7% to 91.2%. Therefore, we can see that one of the most difficult tasks (The Education of Short-lived 1) and the easiest of all (011 2) contained the identical demand. However, as we have already mentioned, the same demand can be made significantly more difficult by adding various aggravating factors. In the case of *The Education of Short-lived* text, it is a story that, even though identical to the 011 story in the number of sentences, is twice as long because it contains long sentences with an abundance of descriptions. Furthermore, this story, even though seemingly close to the children's experience, as it speaks about school (i.e. the education of a butterfly whose name is Short-lived), also contains a series of unusual words that the children are unfamiliar with. From these results, we can clearly see that it is important to encourage reading literacy by presenting various demands, so that children would develop different skills and strategies for reading comprehension, but also that it is exceptionally important to increase the level of complexness of those demands by using the abovementioned "aggravating" factors. The change in the demands should be gradual, through the individual introduction of the described factors. The importance of introducing encouragements for the development of various skills and strategies of reading comprehension is also indicated by previous studies, which suggest that, even though there is a customary order of development of certain skills (e.g. less experienced readers will more easily make the connection between information from a single text than from multiple texts), it has been shown that this is more the result of the opportunities to hone skills than developmental differences in the mastering of reading strategies (Oyler & Barry, 1996; Sipe, 2000; according to Duke & Carlisle, 2011).

The second important result of this study is related to the difficulties that children face at the end of the 4th grade. Bearing in mind the demands that children face regarding learning from written materials, the results that we have presented indicate that it is justified to presume that a significant number of children have difficulties with learning material due to difficulties with reading comprehension. We have seen that texts of fifteen sentences or shorter, significantly shorter than the ones that make up a lesson in many 5th grade textbooks,

with a lot of different information that are not closely related to the children's experience, and contain words unfamiliar to the children or words that are used figuratively, can represent a great challenge to the children even without complex demands. If one adds to such a text some of the demands such as linking text and pictures, linking a larger quantity of information, drawing conclusions, defining similarities and differences, presenting one's own attitude and explaining it, identifying the main idea of the text, which are all skills necessary in order to learn through comprehension from written sources, we can conclude that at the end of the 4th grade most children are still not prepared to use reading for learning. The analysis of the incorrect answers has shown that it is especially difficult for the children to systematically go through a complex linear text and find the requested information (they find some, while failing to find others), to integrate multiple pieces of information given in the text in order to draw a conclusion (selectively taking into account some, while omitting others), to understand the differences and similarities between the literal and figurative meaning, to link linear text with illustrations (whether to identify differences between what is depicted in the picture and stated in the text, or to graphically depict the content of the text), to take into consideration the broader context in which something was said (they neglect key pieces of information or the humorous tone of the text, due to which they incorrectly interpret the motive of someone's behaviour or the meaning of something said), and to critically consider the content of what they have read. With the exception of the critical consideration of the text, which, according to *Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja, Srpski jezik* (2011), is at an advanced level, other identified challenges are at the middle level, i.e. they should not represent a difficulty for most children of the tested age. We particularly point out that through the comparison of these results with a previous study conducted by Branković et al. (2013) we see that a part of the difficulties that we noted at the end of the 4th grade is identical to the ones that exist at the end of the 1st grade of secondary school. Even though the results of the two studies cannot be compared precisely, due to the difference in the texts and demands that were used, as well as because the analysis at the end of the 1st grade of secondary school was done only using tasks that require argumentative thinking during reading comprehension, we can see that certain skills that are related to the critical consideration of the form and content of the text, i.e. consideration of the text at the metalevel (such as understanding the aim of the text and knowledge about different elements of the text) remain insufficiently developed years after we can observe them being difficult for the children. From the perspective of the abovementioned studies (Baker & Beall, 2009; Kucan & Palincsar, 2011; Oyler & Barry, 1996; Sipe, 2000; према Duke & Carlisle, 2011), which point out the significance of teaching and the importance of opportunities to hone these skills, we can say that the educational system in Serbia does not manage to sufficiently encourage the development of metacognitive (and other) skills that are significant for reading comprehension.

CONCLUSION

Based on the presented study results, we can conclude that by the end of the first cycle of compulsory education we have not succeeded in adequately preparing a significant number of children to use reading literacy for learning. The demands that are placed on the children, when it comes to learning, assume that the children have mastered a series of skills that comprise the backbone of text comprehension, and which, as we could see from the presented results, most of them have not. Consequently, one of the basic tools for learning from written sources – the ability to comprehend a text that they have read – represents a weakness of a significant number of pupils. These results, however, offer a number of guidelines regarding the specific areas in which children need additional support and show how the level of complexity of the demands can be gradually increased in a way that they suitably support the development of reading literacy.

Considering the crucial significance of the development of reading literacy, primarily during the first few grades of primary school, it would be important for future studies to explore in more detail the difficulties in reading comprehension that have emerged as the most common. At the same time, the analysis of different ways of supporting the development of the abovementioned reading comprehension skills and the opportunities for their application in everyday school practice would also be valuable, allowing for future lessons to be organised in a way that would overcome the described difficulties. Focusing on certain difficulties would allow for them to be explored in greater detail, with the possibility of including a larger number of children, which in this kind of research design including a large number of tasks (due to the intention to create a more comprehensive overview of what specifically represented a problem for pupils when reading), was not possible.

APPENDIX 1

An Example of a Task

Sea Anemone

The sea anemone's shape resembles a sack. Its orifice is surrounded by numerous tentacles. When an animal touches the tentacles of a sea anemone, it injects a paralysing venom into its body. It uses the tentacles to pull the paralysed animal into its mouth. Sea anemones swallow everything that comes along, including prey that is much larger than them.

This flower-like animal can survive for a long time without food. Perhaps it is precisely dieting that contributes to its longevity. It has been noted that some sea anemones have lived for more than a century. In the event of a threat or when it finds itself out of water, the sea anemone retracts its tentacles and shrinks – it becomes a small ball with only its orifice visible.

Underline the part of the text based on which it is possible to draw a sea anemone.

**ОТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДО ЧТЕНИЯ РАДИ ОБУЧЕНИЯ:
АНАЛИЗ ОШИБОК ВСТРЕЧАЮЩИХСЯ
У УЧАЩИХСЯ ПРИ ЧТЕНИИ**

Невена Буджевац

Факультет дошкольного и младшего школьного образования, Университет в
Белграде, Сербия

Аннотация

Читательская грамотность есть сложная компетенция, состоящая из ряда функционально применимых знаний, умений, позиций и стратегий, приобретаемых каждым в отдельности и используемых в процессе формального и неформального образования, а также в повседневной жизни. Помимо умений, обеспечивающих возможность понимания отдельных слов и предложений, стержень развития читательской грамотности представляет развитие умений и процесса, обеспечивающих возможность сконструировать значение текста в целом. Овладение данными умениями открывает путь детям к переходу из этапа чтения в этап чтения ради учения, а это должно случиться в конце первого цикла обязательного образования. Поэтому цель данного исследования – подробно рассмотреть, с какими трудностями сталкиваются учащиеся в конце четвертого класса, когда речь заходит о понимании прочитанного. Корпус испытуемых составил 170 учащихся из Белграда. Исследование носило групповой характер и длилось один урок. В исследовании было использовано 50 заданий, о которых предварительным исследованием было выявлено, что надежно выявляют различные уровни понимания прочитанного на данном возрасте. Использованные задания были объединены в 6 блоков (6–9 заданий по блоку), причем каждый учащийся делал по двум блокам заданий (некомплетное исследовательское оформление). Все неточные ответы были подробно проанализированы по отношению к виду требования, содержащегося в каждом конкретном задании и сгруппированы в категории по виду допущенной ошибки. Результаты показали, что значительное число учащихся в конце четвертого класса не овладело умениями, на которых базируется понимание прочитанного, из чего авторы делают вывод, что их возможности использования чтения как средства обучения и развития сравнительно ограничены.

Ключевые слова: читательская грамотность, чтение ради обучения, анализ неточных ответов, младший школьный возраст.

APPENDIX 2

Table 3: Analysis of difficult tasks and incorrect answers.

Task name	Text description	Type of demand	% of correct answers (frequency)	Categories of incorrect answers
Battle of Thermopylae 1	Story (17 sentences)	Present a part of the content from the text on a geographic map (transposing story content into a different symbolic system)	22% (f=13)	<ul style="list-style-type: none"> - the child correctly marked a part of the content on the map, but added a part that does not exist in the story (f=32) - the child linked all (or some) of the marked places on the map, but not in the way that corresponds to the content of the story (f=5) - the child did not try to answer (f=9)
Battle of Thermopylae 2	Story (17 sentences)	Analyse content and deduce the level of certainty of the author's claims in the text (relying on markers such as: "it is possible", "it is presumed", "surely", etc.)	22% (f=13)	<ul style="list-style-type: none"> - the child recognised and adequately understood the markers in some places, but not all of them (f=38) - the child incorrectly interpreted all the markers (f=8) - the child did not try to answer (f=2)
Men's Secrets 1	Excerpt from a literary work (15 sentences)	Interpret the words of one of the characters (draw a conclusion on the reasons for the character's behaviour).	22,2% (f=12)	<ul style="list-style-type: none"> - the child understood the text literally (without taking into consideration the context that suggests a completely opposite response) (f=31) - the child cited the text in the response, but stated something completely irrelevant to the question (f=6) - the child gave an unclear answer (it is unclear what they meant) (f=4) - the child gave an answer that did not stem from the text (recalling everyday experience) (f=2) - the child did not try to answer (f=2)

Homework 1	Humorous text (2 sen- tences)	Identify the main message of the text	24,1% (f=14)	<ul style="list-style-type: none"> - the child did not understand the humorous tone of the text and interpreted part of it literally (f=38) - the child gave an answer that does not stem from the text (possibly recalling personal experience involving homework) (f=3) - the child did not try to answer (f=3)
Kalemeg- dan	Informative text (5 sen- tences)	Identify what can be learned from the text and what cannot (general- ise the presented information)	28,8% (f=17)	<ul style="list-style-type: none"> - the child failed to properly recognise which topics the text addressed and which it did not (f=39) - the child did not try to answer (f=3)
Sea Anemone	Informative text (9 sentences)	Find the explicitly p r o v i d e d i n f o r m a t i o n (and underline the sentences in which that information is provided)	32,2% (f=19)	<ul style="list-style-type: none"> - the child underlined a greater part of the text than necessary: the part that it should, but also more f= 25) - the child underlined the wrong part of the text (f=6) - the child underlined a part of what should have been underlined (f=3) - the child did not try to answer (f=6)
Children and Damage	Three short excerpts (2 sentences each)	Identify (among those offered) the idea that is common for all three excerpts	33,3% (f=18)	<ul style="list-style-type: none"> - the child chose an answer that did not include the main theme that is common for all three excerpts, but is rather the repetition of an element of one of the excerpts (f=33) - the child did not try to answer (f=3)
Homework 2	Humorous text (2 sentences)	Find the answer that is the least likely and explain your choice	34,5% (f=20)	<ul style="list-style-type: none"> - the child provided an explanation that does not corroborate the selected answer (the explanation shows that the child chose the option that is most likely, not least likely) (f=18) - the child did not provide an explanation, but rather repeated the demand from the question (f=6) - the child gave an answer that is unrelated to the question (f=3) - the child gave an answer as to what it would do in the situation, not an explanation of why they chose the given offered answer (f=2) - the child did not try to answer (f=9)

Sailing	Informative text (7 sentences)	The child is supposed to identify two sentences that don't belong in the text	36,8% (f=21)	<ul style="list-style-type: none"> - the child failed to find a single sentence that did not belong in the text (f=12) - the child succeeded in finding one sentence that did not belong to the text, but not both of them (f=11) - the child did not try to answer (f=13)
**** 2	Informative text (2 sentences)	The child is supposed to state their opinion on the content of the text and explain it	40,3% (f=23)	<ul style="list-style-type: none"> - the child only repeated the presented opinion, providing an explanation that did not corroborate it, or even provided an explanation that contradicted the stated opinion (f=22) - the child gave an unclear answer, making it impossible to deduce what they meant (f=7) - the child did not try to answer (f=5)
How Did Mosquitoes Get in the Juice?	Informative text (4 sentences)	Draw a conclusion by connecting several provided pieces of information	42,4% (f=25)	<ul style="list-style-type: none"> - the child gave an answer that is not completely incorrect, but is also not precise because the deduction is incomplete (f=17) - the child drew an incorrect conclusion citing something that does not exist in the text (likely from everyday experience) (f=7) - the child cited the text, but gave the wrong answer (predicting some information when drawing the conclusion) (f=2) - the child gave a quite unclear answer (from which it is unclear what meant, but it is apparent that they did not understand the text) (f=2) - the child did not try to answer (f=6)
**** 1	Informative text (2 sentences)	Determine the topic of the text (headline)	47,4% (f=27)	<ul style="list-style-type: none"> - the child gave a headline that is insufficiently specific (f=10) - the child gave a headline that does not match to the content of the text (f=9) - the child gave a headline that is too specific, not encompassing the topic of the text, but only a part of it (f=5) - the child gave a headline for the previous text, not the one to which the question refers (f=2) - the child did not try to answer (f=4)

Коришћена литература/References

- Baker, L. & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and Reading Comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 373–388). New York: Routledge.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim* [Teach me how to think, teach me to learn]. Belgrade: Institute for Psychology at the University of Belgrade Faculty of Philosophy and the Center for Applied Psychology.
- Branković, M., Buđevac, N., Ivanović, A. i Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti – veštine argumentovanja u školskoj nastavi [Higher level reading literacy development factors – argumentation skills in the school]. *Psihološka istraživanja*, 16(2), 141–158.
- Buđevac, N. (2013). *Razvojni efekat simetrične vršnjačke interakcije tokom početnog ovladavanja čitalačkom pismenošću* [The development effect of symmetrical peer interaction during the initial phases of reading literacy development]. Unpublished Ph.D. thesis defended at the University of Belgrade Faculty of Philosophy on 10 May 2013.
- Buđevac, N. (2014). Razumevanje teksta [Understanding text]. U P. Pijanović (ur.), *Leksikon obrazovnih termina*. Beograd: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Buđevac, N. i Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole [Development of reading literacy during the first four grades of primary school]. *Inovacije u nastavi*, 27(2), 22–32.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2003). Reading Comprehension Difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (p. 313–338). Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of*
- Cole, M., Cole, S. R. & Lightfoot, C. (2004). *The development of children (5 ed.)*. New York, US: Worth Publisher.
- Donovan, C. A. & Smolkin, L. B. (2002). Children's genre knowledge: An examination of K–5 students' performance on multiple tasks providing differing levels of scaffolding. *Reading Research Quarterly*, 37, 428–465.
- Duke, K. N. & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. In L. M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume IV* (pp. 199–228). New York: Routledge.
- Edwards, P. A. (2004). *Children's literacy development: Making it happen through home, school, and community connections*. New York: Allyn & Bacon.
- Edwards, P. A. (2009). *Tapping the potential of parents: A strategic guide to boosting student achievement through family involvement*. New York: Scholastic.
- Edwards, P. A., Pleasants, H. M. & Franklin, S. H. (1999). *A Path to Follow. Learning to Listen to Parents*. Portsmouth: Heinemann.
- Glamočak, S., Kuzmić, A. i Rikalo, M. (2009). *Razumem šta čitam 5* [I understand what I am reading 5] (*dodatni materijal*). Beograd: Kreativni centar.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. OECD.
- Kucan, L. & Palincsar, A. S. (2011). Locating Struggling Readers in a Reconfigured Landscape. In L. M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume IV* (pp. 341–358). New York: Routledge.

- Marković, S., Živoković, S., Deliћ, J. i Stainć, A. (2008). *Jezičke škole 4* [Little language schools 4] (*oddatni materijal*). Beograd: Kreativni centar.
- Mullis, V. S. I., Martin, O. M., Kennedy, M. A., Trong, L. K. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nacionalno testiranje učenika IV razreda osnovne škole* [National testing of pupils in the 4th grade of elementary school]. (2007). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2014). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A handbook*. London & New York: Routledge.
- Obrazovna postignuća učenika trećeg razreda. Nacionalno testiranje 2004.* [Education achievements of pupils in the third grade. 2004 national testing] (2006). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja, Srpski jezik* [General achievement standards: Educational standards for the end of the first cycle of compulsory education – Serbian language] (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Paratore, R. J., Cassano, M. C. & Schickedanz, A. J. (2011). Supporting Early (and Later) Literacy Development at Home and at School. In L. M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume IV* (pp. 107–135). New York: Routledge.
- Paris, G. S. & Hamilton, E. E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 32–53). New York: Routledge.
- Pavlović Babić, D. & Baucal, A. (2009). *Razumevanje pročitano: određenje i testiranje* [Reading comprehension: Definition and testing]. Ministarstvo Prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pavlović Babić i Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka [Reading literacy as a measure of quality of education: Assessment based on the 2009 PISA data]. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 241–260.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K. & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 8–45.
- Rueda, R. (2011). Cultural Perspectives in Reading. In L. M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume IV* (pp. 84–103). New York: Routledge.
- Stefanović, A., Radovanović, S., Stanić, A. i Glamočak, S. (2007). *Jezičke škole 1* [Little language schools 1] (*oddatni materijal*). Beograd: Kreativni centar.

Примљено 15. 03. 2019.; прихваћено за штампу 12. 08. 2019.

Recieved 15. 03. 2019; Accepted for publication 12. 08. 2019.