

READING STRATEGIES BEFORE, DURING AND AFTER READING

Adrijana Hadzi-Nikolova

Goce Delcev University, Stip, Macedonia, adrijana.hadzi-nikolova@ugd.edu.mk

Nina Daskalovska

Goce Delcev University, Stip, Macedonia, nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Marica Tasevska

Goce Delcev University, Stip, Macedonia, marica.tasevska@ugd.edu.mk

Abstract: We live in a modern and informed world, a world of constant changes and improvements, so we must act accordingly. The changes in the educational processes are evident in the field of English language teaching as well. The main aim of English language teaching today is developing learners' communicative competence through improvement of the four language skills, one of which is reading. In order to be successful, learners should be trained to become autonomous and strategic readers and to learn how to take advantage of the benefits of being skilled readers. Incorporation of reading strategies in language instruction leads to long-term effects for the learners. In this paper we focus on the reading strategies that are used before, during and after reading the text and the importance of training learners to use these strategies in reading. Therefore, the changes start with the teachers, which then result in better and more successful learners.

Keywords: strategies, three-phase process, teachers, learners

СТРАТЕГИИ ЗА ЧИТАЊЕ ПРЕД, ЗА ВРЕМЕ И ПОСЛЕ ЧИТАЊЕТО

Адријана Хаџи-Николова

Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, adrijana.hadji-nikolova@ugd.edu.mk

Нина Даскаловска

Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Марица Тасевска

Универзитет „Гоце Делчев“ Штип, marica.tasevska@ugd.edu.mk

Апстракт: Живееме во еден современ и информиран свет, свет на постојан напредок и усовршување, па треба да се движиме во согласност со промените. Промените во образовните процеси се одразуваат и на наставата по англиски како странски јазик. Главна цел на усвојувањето на англискиот јазик денес е развивање на комуникативна компетенција преку преку активирање на четирите јазични вештини, една од кои е читањето. За да бидат успешни, учениците треба да се обучат да бидат самостојни и стратешки читатели, да знаат да ги искористат предностите што може да се добијат со владеењето на вештината читање. Со постојано вклучување на стратегиите за читање на училишниот час по англиски јазик, резултатите ќе бидат долгорочни за самите ученици. Овде ќе ставиме акцент на стратегиите што се применуваат пред, за време и после читање на текстот кои наставниците треба успешно да ги пренесат на учениците. Значи, промените треба да настанат од самите наставници, што на крај ќе резултира во подобри и поуспешни ученици.

Клучни зборови: стратегии, трифазен процес, наставници, ученици.

1. ВОВЕД

Каков процес преставува читањето како една од четирите јазични вештини во рамките на изучување на странски јазик? Станува збор за многу сложен процес на размислување, што речиси секогаш го вклучува претходното знаење, а е условен од мотивацијата. Всушност, особено кога се работи за усвојување на странски јазик, учениците не влегуваат во процесот како *tabula rasa*. Сите тие со себе носат некое искуство, поголемо или помало. Многу е полесно нешто да се научи кога има основа врз што да се изгради. Прашањето што овде го поставуваме е каква е поврзаноста на читањето со претходното знаење што читателот го има. Одговорот на тоа прашање е дека поврзаноста е неизбежна. Во трифазниот процес што го сочинува читањето, во фазата пред читање на текстот, во фазата додека се чита текстот како и во фазата после читањето на текстот, поврзаноста со вештината читање со претходното знаење е сеопфатна.

Сарискобан (Sariscoban, 2002) вели дека во првата фаза на читањето се прави предвидување или погодување според насловот на текстот, или графичкиот материјал што е дел од текстот. Во оваа фаза учениците дискутираат за текстот, даваат свое мислење за некои илустрации (или слики) што го има во текстот, а наставникот треба да ги мотивира учениците да се обидат да сфатат во што би се состоел текстот до последниот пасус. Во втората фаза, која се состои од разновидни вежби, се потврдуваат или отфрлаат претпоставките дискутирани претходно, па ако текстот е поврзан со нашето претходно знаење, тоа само се потврдува, ако не е, се учат нови работи. Во последната фаза, каде што всушност ги сумираме заклучоците, сфаќаме како навистина она што сме го знаеле можеме да го поврземе со тоа што сме го научиле и како се прошириле нашите видици.

Наставниците треба да сфатат дека сите ученици не се со исто предзнаење и треба да размислат како би им помогнале не само со разбирање на конкретниот текст, туку со разбирање на други текстови воопшто. Процесот на читање се смета за трифазен процес. Во секоја од овие фази се употребуваат посебни стратегии кои учениците можат да ги активираат за полесно да дојдат до саканата цел, разбирање на текстот и сопствено надградување како резултат на успешното читање. Овде ќе обрнеме внимание на стратегиите што им стојат на располагање на учениците во трите фази на читање.

Како што вели Ксианминг (Xianming, 2007), читањето е основна и неопходна вештина за секој што се занимава со учење на англиски како странски јазик. Учениците ја користат оваа вештина како алатка за учење, усвојување на англискиот јазик и собирање на информации од која било професионална област.

2. СТРАТЕГИИ ПРЕД ЧИТАЊЕТО НА ТЕКСТОТ

Во фазата пред читање на текстот, учениците се воведуваат во темата на различни начини. Во оваа фаза се активираат два значајни аспекти, претходното знаење и мотивацијата. Значи овде читателот утврдува што знае во врска со темата, кое е неговото претходно знаење. Понатаму си поставува прашања во врска со темата на текстот кои ја активираат неговата мотивација за читање на текстот. Задача на наставникот во оваа фаза пред читање е да му помогне на ученикот во следните работи:

- да развие знаење поврзано со целосното значење на текстот (а не на сите непознати зборови);
- да ги подготви учениците за некакви потешкотии поврзани со јазикот, културата и концептот;
- да ги потсети учениците на тоа што го знаат (да го активира претходното знаење;
- да им помогне на учениците да си направат претпоставки за текстот.

(Gibbons, 2015, стр. 147)

Всушност, оваа фаза ги вклучува сите активности што може да ги направи наставникот, односно да ги поттикне учениците да ги направат, без да имаат контакт со текстот. Затоа и се нарекува фаза пред читање на текстот. Гибонс (Gibbons, 2015) дава неколку предлози за можни стратегии или активности што можат да се искористат во оваа фаза на читање. Како прва стратегија е да се погледнат визуелните информации што ги содржи текстот или пак да се воведат темата со покажување на некоја слика. Овде би се развила дискусија за темата што ја опфаќа сликата. На пример, ако темата во текстот е пожар, може на учениците да им се покаже слика од пожар или изгорена кука, па би се развила дискусија за тоа што се предизвикува пожар, како треба да се делува во таква ситуација, кои се последиците, какви опасности може да предизвика и така натаму. Сите идеи што ги имаат учениците може да се запишат и на табла, во форма на мапа. Исто така може да се генерира и вокабулар поврзан со темата, но не во форма на учење туку во форма на поврзување со тоа што учениците веќе го знаат.

Втората стратегија според Гибонс (Gibbons, 2015) би била да се дадат претпоставки за тоа што би следело во текстот и која е главната идеја. Овде од текстот се избираат неколку клучни зборови или кратки фрази од секој пасус и врз основа на нив учениците треба да дадат претпоставки за што станува збор во текстот или во секој пасус. Добро е идеите да се запишуваат на табла во форма на brainstorming и на крај преку дискусија да се утврди за што би станало збор во текстот и која е целта, намерата.

Трета стратегија би било да се дадат претпоставки според насловот, првата реченица или клучните зборови (Gibbons, 2015, стр. 150). На овој начин учениците ќе дадат претпоставки за каков текст станува збор, на пример дали е расказ, статија во весник, итн. Понатаму, друга стратегија би било да им се дадат неколку слики од приказната на учениците и тие да се обидат да ги подредат во логичен редослед. На тој начин исто така размислуваат за содржината и даваат претпоставки за тоа што следи во текстот. Понатаму, исто така е корисно да им се даде темата на учениците и да се поттикнат тие да постават прашања за тоа што би сакале да дознаат на таа тема и потоа во следната фаза да пробаат да дојдат до одговори на нивните прашања.

Аџида (Ajideh, 2003) дава добар пример како задачите пред читање треба да се дизајнираат врз основа на теоријата на шема и како претходното знаење е од примарна важност за учениците. Шема е хипотетичка ментална структура на некоја замисла или идеја зачувана во нашата меморија. Шемите се развиваат низ нашето искуство со луѓето, предметите и настаните во светот. Па кога ќе најдеме на нешто веќе познато, на пример градинка, се активира она знаење што го имаме за градинките, па не мора никој да ни објаснува дека таму одат бебиња и мали дечиња, дека има воспитувачки и негувателки, ги чуваат, си играат со нив, ги хранат, ги учат. А тоа ново што го учиме за градинките, го додаваме на нашето претходно знаење. Ова е всушност објаснување на теоријата на шема и како функционира. На тој начин таа е поврзана со читањето, па затоа, врз основа на таа теорија, од исклучителна важност е во фазата пред читање на текст ние да го активираме претходното знаење за темата. Карел и Флојд (Carrell & Floyd, цитирано во Ajideh, 2003, стр.5) велат дека наставникот мора во фазата пред читање да ги активира соодветните шеми кај ученикот и да го научи како да ги поврзе со мостови претходното и новото знаење.

Аџида (Ajideh, 2003) го презентира планот на Лангер (Langer) за фазата пред читање што се состои од три чекори. Прво, наставникот темата ја воведува со некој клучен збор или слика и на тој начин генерира мислење од учениците, а некои идеи може да се запишат и на табла. Вториот чекор се состои во тоа што ги прашува некои прашања како „Што те натера да помислиш на тоа“, па тие имаат можност да го слушнат мислењето на другите и да си ги потврдат или отфрлат своите првични асоцијации. Третиот чекор е реформулација на знаењето, при што овде наставникот им помага на учениците да дојдат до правата асоцијација за темата и да го поврзат своето претходно знаење со она што навистина ќе следи во пишаниот текст. Други стратегии поврзани со теоријата на шема вклучуваат прегледување на графичките информации, формирање на претпоставки, поставување на прашања, составување на семантички мапи итн.

И Вилијамс (Williams, 1987) зборува за трифазниот пристап при читање. За фазата пред читање вели дека наставникот има за цел да побуди интерес за темата, да ги мотивира учениците за причините за читање или да им помогне да си одредат свои сопствени причини за читање на текстот и кога е неопходно да даде подготовка за јазикот со кој ќе се соочат учениците во текстот. Пред да започнат наставниците во подготовка на учениците за оваа фаза, прво треба самите себе да се запрашаат зошто некој би сакал да го прочита овој текст, какви идеи или мислења би можеле учениците да имаат на оваа тема и како од нив може да се извлече претходното знаење и да се искористи. Притоа авторот како корисна техника ја наведува техниката на две колони, каде што во едната колона учениците пишуваат она што го знаат за темата, а во втората колона она што сакаат да го дознаат.

Може да заклучиме дека наставникот треба да обрне внимание на оваа фаза, бидејќи е клучна во целокупното разбирање на текстот. Колку ќе ги мотивира учениците внимателно да го прочитаат текстот зависи од наставникот и од активностите што ги смислил. Оваа фаза не треба да се занемари, бидејќи е важна за поттикнување на мотивацијата кај учениците, активирање на нивното претходно знаење, како и запознавање со темата, структурата и вокабуларот, па текстот нема да биде за нив нешто сосема ново, туку на текстот ќе пристапат како на нешто делумно познато, за што ќе сакаат повеќе да научат.

3. СТРАТЕГИИ ЗА ВРЕМЕ НА ЧИТАЊЕТО НА ТЕКСТОТ

Следната фаза е фазата за време на читање на текстот. Во оваа фаза обично се даваат две до три задачи кои вклучуваат детално и длабинско читање на текстот, за да се разбере значењето и пораката на авторот на текстот. Всушност, текстот може да се прочита и двапати и повеќе пати, со поставување на различни цели на читањето. И овде има неколку клучни правила за задачите на наставникот и тоа:

- да состави добри стратегии за читање и јасно да објасни што зрелите читатели прават несвесно;
- да ги вклучи читателите активно да го читаат текстот;
- да им помогне на учениците да разберат како поефикасно да го прочитаат текстот.

(Gibbons, 2015, стр. 152).

Како што веќе кажавме, најчесто се даваат две или повеќе задачи во оваа фаза, од кои првата е поопшта и полесна, а другите се подетални. Во оваа фаза може да се започне и со редоследно читање. Може да помогне да се прочитаат прво насловите и поднасловите, па првиот и последниот пасус, па првата реченица од секој пасус. На тој начин се добива општа слика за целиот текст, а потоа се чита целиот текст со тоа што деловите што се битни може и да се препрочитаат. Доколку пак се работи за почетници во изучувањето на англискиот јазик, може да помогне и читање на глас како стратегија за презентирање на текстот од страна на наставникот (Gibbons, 2015). Овде би било корисно додека чита наставникот повремено да застане и да ги праша учениците да предвидат што ќе се случи понатаму. На тој начин активно ќе ги вклучи во читањето. Но, доколку се работи за понапредни ученици, или доколку текстот нема некој потежок

вокабулар каде што е важно да се обрне посебно внимание на изговорот, читањето на глас е бесцелно и само одзема време од часот.

Понатаму, како корисна стратегија би било учениците да ги погледнат визуелните информации, сликите, насловите, поднасловите (Gibbons, 2015, стр. 154). Па така, ако некој текст е добро организиран и има поднаслови, би било добро да се поттикнат учениците да размислат за што станува збор во секој поднаслов. Доколку нема поднаслови, учениците би требало да ги прочитаат пасусите и да се обидат да дадат поднаслови. Исто така, во првата задача, може да се искористат техниките за читање *skimming* и *scanning*, бидејќи првата задача вклучува најчесто или општа слика за текстот, при што е поставено едно општо прашање, или се бара некоја едноставна информација, која што може да се најде преку техниката *scanning*. Со овие две техники всушност учениците може да си ги потврдат или отфрлат претпоставките што ги имаат за текстот, со тоа што ќе добијат општ преглед или ќе бараат конкретно некоја информација за прашањето што си го имаат поставено. Всушност, дури и да им се отфрлат претпоставките и да им бидат неточни, давањето на претпоставки за текстот е важно бидејќи ги поттикнува учениците активно и внимателно да го прочитаат текстот.

Понатаму следи стратегијата на детално читање или повторно читање. Овде учениците активно се вклучуваат во читањето и најчесто овде се бараат одговори на втората задача. Според Гибонс (Gibbons, 2015) овде треба да им се појасни на учениците дека она што не го разбираат треба да го подвлечат, без разлика дали е збор или граматичка структура. Притоа значењето на зборот би требало да се обидат да го погодат од контекстот, првично размислувајќи за граматичката категорија на зборот или после читање да го продискутираат во парови или со наставникот. Значи читателите не треба да запираат кога ќе најдат на непознат збор, туку треба да продолжат да читаат и да размислат од контекстот што би било значењето на зборот. Понекогаш може да користат еднојазичен или двојазичен речник, но тоа не е препорачливо, бидејќи зборот може да има повеќе значења, па од речникот може да го поврзат зборот со некое значење што всушност не е вистинското во тој контекст. Понатаму исто така треба да се поттикне размислувањето додека се чита. Учениците треба да се трудат да ги најдат одговорите на задачите што им се дадени. Всушност и тоа е целта на читањето во оваа главна фаза од процесот на читање. Притоа, може да се дозволи дискусија во парови или на глас, или пак учениците може да си прибележуваат додека го читаат текстот за клучните работи кои всушност и ќе им дадат одговор на поставената задача.

И како интересна стратегија на читање, наведена кај Гибонс (Gibbons, 2015) е читање во форма на сложувалка (*jigsaw*). Овде учениците се делат во групи, при што секоја група добива различен текст или пак различни пасуси од поголем текст. Кога ќе го прочитаат текстот, учениците групно треба да продискутираат за главните идеи. Потоа се формираат нови групи, со по еден член од секоја првична група. Па така, во новите групи, секој член треба да даде приказ на текстот што го прочитал во првичните групи. Доколку се работи за различни пасуси на ист текст, учениците би требало да состават целосна слика на текстот. Ова е многу корисна стратегија, бидејќи сите ученици активно се вклучуваат во читањето.

Вилијамс (Williams, 1987) вели дека фазата на читање е веќе директна врска со текстот. Главната цел е да му се овозможи на читателот да ги извлече соодветните информации за текстот. Во други случаи, задачите што се дадени од наставникот може да бидат насочени кон проверка на разбирањето, разјаснување на содржината на текстот или разбирање ана целта на авторот на текстот. Наставниците најпрво треба да се запрашаат која содржина треба да се извлече од текстот, што може читателот индиректно да заклучи од текстот, каков вид на јазични форми ќе се научат од текстот и како текстот е структуриран.

Парис и др. (Paris et al, 1996) зборуваат за фазата за време на читање како фаза во која се креира значењето на текстот. Тие тука зборуваат за три главни работи и тоа идентификување на главната идеја, донесување заклучоци и читање напред и назад во текстот. Исто така наведуваат дека ако учениците најдат на некој непознат збор, треба да го избегнат и да читаат понатаму во текстот, па можеби ќе го сфатат значењето од контекстот.

Да се обрне внимание на оваа фаза од читањето, со јасно дефинирани задачи и цели е многу важно, бидејќи главните задачи се разработуваат во оваа фаза. Улогата на наставникот е да ги научи учениците како да ги најдат соодветните информации, како да донесат заклучоци за нешто што не е директно напишано, но сепак може да се сфати. Овие работи ќе им користат на учениците не само за конкретниот текст, туку за секој текст со кој ќе се соочат во иднина.

4. СТРАТЕГИИ ПОСЛЕ ЧИТАЊЕТО НА ТЕКСТОТ

Последната фаза од читањето или фазата после читање, е завршната фаза на процесот на читање. Во оваа фаза учениците ги сумираат заклучоците за текстот. Прашањата кои треба да си ги постават во оваа фаза е дали ја сфатиле јасно пораката на текстот. Во оваа фаза се претпоставува дека учениците веќе го разбрале текстот, па тој служи како отскочна даска за некои нови учења. Задачите на наставникот во оваа фаза се следните:

- да го искористи веќе познатиот текст како основа за некое посебно учење на јазикот како на пр. да се фокусира на некој граматички поим, вокабулар, идиом, фонетско знаење што се добива од текстот;
- да им дозволи на учениците креативно да одговорат на она што го прочитале;
- да ги фокусира учениците многу подлабоко во информациите на текстот со помош на активности со трансфер на информации, со што ќе се претстават информациите во различна форма (на пр. со временска табела или дијаграм. (Gibbons, 2015, стр. 159).

Како прва стратегија во оваа фаза би била сумирање на текстот, значи ако учениците не се способни да го сумираат, не го ни сфатиле. Овде учениците прават детална анализа на она што го разбрале или го научиле како ново.

Друга стратегија според Гибонс (Gibbons, 2015) е креирање на приказна. Значи оваа стратегија може да се примени ако учениците прочитале приказна или басна, тогаш со истата порака што ја добиле од приказната, смислуваат нова приказна со различни ликови и може да ја напишат на хамер хартија. Иста така ако е поврзано со темата може да се направи и мала театарска претстава, каде што секој од учениците ќе си добие лик што ќе го чита и е одличен начин да се поттикнат и посрамежливите ученици да читаат пред други. Понатаму, друга стратегија би била да се креира мапа на пишаниот текст, со тоа што со секоја нова информација ќе се зголемува мапата и ќе се додаваат нови работи. Ако текстот има историска содржина, може да се направи временска табела со хронолошки редослед на настаните презентирани во текстот. Друга стратегија е стратегијата „жешко столче“ во која сите ученици седат во круг, а еден седнува на жешкото столче и си бира лик од приказната, а останатите ученици му поставуваат прашања за ликот. Потоа седнува друг ученик и си бира нов лик и така натаму. На тој начин се повторува приказната на многу интересен начин.

Понатаму, како корисна стратегија, која што првично била дизајнирана за оценување, но може да се искористи и да се види колку учениците го разбрале текстот е тест каде секој шести или седми збор од текстот е избришан. Па учениците треба да го погодат зборот што недостасува, да размислат за граматичката категорија, за контекстот итн. Варијации на оваа стратегија има повеќе. На пример наставникот да го напише насловот на таблата, па учениците да се обидат да го реконструираат текстот, или да издвои само еден пасус, па потоа да избрише некој збор, па учениците да го погодат и да дискутираат зошто сметаат дека е тој збор. Значи постојат повеќе начини да се примени оваа стратегија. Понатаму може текстот да се реконструира со дадени реченици да се подредат по редослед (Gibbons, 2015, стр.165). Исто така, може да се повтори со прашања точно/неточно од текстот како корисна стратегија. Овде прашањата би вклучувале и некои информации што ги нема директно во текстот, но учениците треба да ги заклучат од прочитаното. Друга интересна стратегија е да се провери колку учениците ги сфатиле клучните зборови како на пример „загадување“, со тоа што наставникот ќе им подели картички со напишан збор, а тие треба визуелно со цртеж да го претстават зборот.

Како стратегија во оваа фаза би била и евалуација. Овде се дава и мислење за тоа колку успешно авторот ја пренел пораката и дали ја исполнил целта. Потоа учениците би требало да продискутираат за сè што научиле од текстот, за идејата на авторот и како тој го структурирал текстот, за новиот вокабулар што го научиле и да разјаснат некои зборови кои останале неразјаснети, за граматичките категории што можеби ги научиле од текстот. Исто така овде како стратегија може да се искористи поставување на прашања од текстот од страна на наставникот, но и прашања што ќе вклучат критичко размислување за тоа дали сè што е напишано е точно или прашања поврзани со некои општи работи, што како идеи се провлекуваат низ текстот (Gibbons, 2015). Како следна стратегија би било учениците да се навратат на почетните претпоставки или на првичните прашања што си ги поставиле и да продискутираат дали им биле точни претпоставките и дали добиле одговор на поставените прашања.

И на крај учениците би требало да добијат некоја финална задача после читање, во зависност од тоа за каков текст се работи. Ако е некоја приказна на пример, би можеле да напишат поинаков крај или да напишат нова приказна на слична, но различна тема. Може да се упатат на дополнително читање и

истражување во врска со темата. Може да им се постават есејски прашања во врска со главната идеја на пишаниот текст, но и пошироката тема што ја опфаќа.

Вилијамс (Williams, 1987) вели дека главната цел е учениците да го утврдат или да можат да се навратат на тоа што веќе го прочитале и да го поврзат со она што го мислат или веќе го знаат. Прашањата кои може наставникот да си ги постави во оваа фаза се кои дополнителни информации би сакале учениците да ги знаат на оваа тема, дали се запознати со некоја слична ситуација како онаа опишана во текстот, дали текстот претставува ситуација која налага препорака, решавање или завршување и дали текстот дава некои ставови за кои постојат против аргументи.

Парис и др. (Paris et al., 1996) фазата после читање на текстот ја дефинираат како фаза на испитување и навраќање на текстот. Прашањата кои учениците треба да си ги постават во оваа фаза е дали си ја исполниле целта, дали предвидувањата им биле точни, што научиле, дали може да ги сумираат главните работи. На тој начин си го проверуваат разбирањето на текстот.

5. ЗАКЛУЧОК

Може да заклучиме дека читањето не е едноставен процес. Доколку се сфати сериозно и се примени трифазниот пристап, учениците ќе имаат многу голема корист. Не само што ќе можат да ги прошират своите знаења во одредени области, тие исто така ја подобруваат и својата вештина на читање и стануваат поефикасни читатели. Читањето може да биде многу корисна активност доколку се сфати сериозно од страна на наставниците, доколку добро ги смислат активностите и доколку нивна цел е учениците навистина да научат. Главната задача е на наставниците да направат добар план што навистина ќе даде резултати. Пред секоја активност, наставниците треба да си го постават прашањето која е целта на оваа задача и што ќе добијат учениците со неа. Ништо не треба да се прави бесцелно. Затоа, вистинските наставници се оние кои се мотивирани и посветени на својата работа и кои не жалат време и труд да креираат и реализираат успешни часови на кои учениците ќе стекнуваат знаења и вештини на интересен и ефикасен начин. Само така вистински ќе ја исполнат својата наставничка цел.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ajideh, P. (2003). Schema-theory based pre-reading tasks: Neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-14.
- [2] Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- [3] Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1996) The development of strategic readers. In U. R. Barr., M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 2, 609–641, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [4] Sariscoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-16.
- [5] Williams, E. (1987). Classroom reading through activation of content-based schemata. *Reading in a Foreign Language*, 4(1), 1-7.
- [6] Xianming, X. (2007). A Study of first-year college students' metacognitive awareness of reading strategies. *CMU Journal of Social Sciences*, 1(1), 93-107.