

## METHODS OF IMPLEMENTATION OF READING STRATEGIES

**Adrijana Hadzi-Nikolova**

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

**Nina Daskalovska**

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

**Abstract:** In order to deal with reading tasks easily, learners can use different strategies that would help them to understand the essence of the text message, to keep their attention focused on specific parts of the text or to give a general overview of what is read. Reading strategies are a very important part of instruction. They reveal how readers interact with the written text and what they do to improve text comprehension. Hence, the task of teachers is to successfully transfer those strategies to students and to create a habit for their long-term application. There are various ways of incorporating reading strategies into language instruction. In this paper, we will present four methods of implementation of reading strategies. The things they have in common is that they all put an emphasis on the previous knowledge of students in order to increase motivation and to create a relationship with the new text with the final goal of improving reading comprehension. For that purpose, students should not be passive observers of the lessons, but active participants in the learning process. That is the only way to achieve desired results.

**Keywords:** previous knowledge, reading strategy training, reading comprehension, active participation

## МЕТОДИ НА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА СТРАТЕГИИТЕ ЗА ЧИТАЊЕ

**Адријана Хаци-Николова**

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

**Нина Даскаловска**

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

**Резиме:** За полесно справување со задачите за читање, учениците може да користат разновидни стратегии кои ќе им помогнат да ја разберат суштината на пораката што ја носи текстот, да се фокусираат на некои специфични делови од текстот или да дадат општ преглед на тоа што го прочитале. Стратегиите за читање се многу важен дел од наставата. Тие ни откриваат како читателите влегуваат во интеракција со пишаниот текст и што прават за да го подберат разбирањето на текстот. Па оттука, начинот на кој тие стратегии ќе се пренесат на учениците, како ќе се создаде навика за нивна успешна долгорочна примена е задача на наставниците. Постојат различни видови на инкорпорирање на стратегиите за читање во наставата. Во овој труд ќе разгледаме четири методи на имплементација на стратегиите за читање. Она што е заедничко за нив е дека сите ставаат акцент на претходното знаење на учениците за да се поттикне мотивацијата и да се создаде врска со новиот текст, па на тој начин да се постигне негово разбирање. За таа цел, учениците не треба да бидат пасивни набљудувачи на наставата, туку активни учесници во процесот на учење. Само така ќе се постигнат саканите резултати.

**Клучни зборови:** претходно знаење, обуки за користење на стратегии за читање, читање со разбирање, активно учество

### 1. ВОВЕД

Стратегиите се особено важни за успешно владеење на секоја вештина, па и вештината читање. Прашањето кое сега си го поставуваме е што може наставникот да направи во врска со стратегиите. Тие се свесни активности што ученикот ги презема за да постигне одредена цел. На кој начин може наставникот позитивно да делува врз ученикот и да ја поттикне примената на тие стратегии за читање? Карел (Carrell, 1998) зборува за тоа што може наставниците да направат, доколку не сакаат на учениците да им дадат само репертоар на стратегии туку и сакаат да ги научат како сами и свесно да ги применуваат. Виноград и Хеар (Winograd & Hare, 1988) зборуваат конкретно за обуката за користење на стратегиите за разбирање на текст, но тие нагласуваат дека овде не го гледаат ученикот како пасивен учесник, туку спротивно од тоа, наставникот ја исполнил целта доколку креирал ученик кој станува активен учесник во неговиот процес на учење бидејќи само така ќе се постигне успех. Постојат пет елементи што ги сочинуваат објаснувањата на стратегиите за читање со разбирање од страна на наставниците и тоа:

- *Што е тоа стратегија.* Наставниците треба да ги опишат критички познатите карактеристики на стратегијата или да обезбедат дефиниција/ опис на стратегијата.
  - *Зошто стратегијата треба да се научи.* Наставниците треба да им објаснат на учениците зошто учат за таа стратегија. Да се објасни целта на часот и потенцијалните придобивки од истата е неопходен чекор за учениците сопственото напредување да го земат во свои раце и да не зависат толку од контролата на наставникот, односно задачите да ги извршуваат самостојно.
  - *Како да ја користат стратегијата.* Овде, наставниците ја разгрануваат стратегијата или прават повторна анализа на задачата за учениците, при што ги објаснуваат составните делови на стратегијата најточно што можат покажувајќи ја логичката врска помеѓу различните составни делови. Таму каде што индиректните процеси не се познати или тешко е да се објаснат, или онаму каде што се потребни начини за објаснување, може да помогнат постапки како организатори, размислување на глас, аналогии и други насоки за внимание.
  - *Кога и каде да се користи стратегијата.* Наставниците треба да ги објаснат оние околности кога стратегијата може да се примени (на пр. дали стратегијата се користи во приказна или во информативно читање). Наставниците исто така треба да ги објаснат и околностите кога е несоодветно да се искористи стратегијата.
  - *Како да ја оценат употребата на стратегијата.* Наставниците треба да им покажат на учениците како да оценат дали стратегијата ја примениле успешно или неуспешно, со тоа што ќе им понудат и сугестии за корективни стратегии за да ги решат останатите проблеми.
- (Winograd и Hare, 1988, стр. 123)

Мујичселар и др. (Muijselaar et al, 2017) велат дека обуката за стратегиите за читање е ефикасен метод за подобрување на читањето со разбирање. Исто така сметаат дека оваа вештина е клучна когнитивна способност, една од најважните што треба да се совлада уште во основно училиште. Друп и др. (Droop et al., 2016) го делат мислењето дека важноста на обуката за читање со разбирање датира уште од осумдесетите години на минатиот век и дека читањето со разбирање е клучно за успехот на учениците, а понатаму и за нивната интергација во општеството. Руис де Зероб и Зеноц (Ruiz de Zarobe & Zenotz, 2017) сметаат дека дури и во пристапот каде не само јазикот, туку и содржината е во центарот на вниманието, видливи се резултатите во способноста за читање ако уште од рана возраст се интервенира со обука за читање. Ши и Рејнолдс (Shih & Reynolds, 2018) направиле експеримент со обука за стратегии за читање во траење од една академска година на група што учела англиски како странски јазик, наспрема традиционален пристап на читање. Целта на истражувањето била да се утврди дали наставата која вклучувала стратегии за читање ја зголемува мотивацијата за читање кај учесниците. Заклучокот бил дека оние кои поминале обука во траење од една година имале значително зголемување на нивото на владеење на англиски јазик и на мотивацијата за читање.

Постојат различни видови и организации на настава која што ги вклучува стратегиите за читање. Но, иако постојат различни пристапи, Лоренс (Lawrence, 2007) вели дека за двојазичните пристапи постојат четири поактуелни методи кои овде ќе ги разгледаме.

## 2. ETR МЕТОД

Според Лоренс (Lawrence, 2007), ETR (experience-text relationship, врска меѓу искуството и текстот) методот првично се поврзува со Кетрин Ау и е креиран врз основа на претходно знаење и искуство. Искуството вели дека учениците што биле изложени на овој метод, постигнале значајно повисоки резултати на ТОЕФЛ испитот. Според Карел и др. (Carrell et al., 1989), тие успеале да креираат семантички мапи од пасусите за читање на ТОЕФЛ испитот. Значи, наставата во која што се вградува претходното знаење и искуство придонесува во зголемување на мотивацијата и разбирањето. Всушност, да се надгради сопственото знаење е значаен дел од секоја настава за стратегии на секој двојазичен ученик.

ETR методот е составен од три чекори: искуство, текст и врска (Lawrence, 2007, стр. 59). Во делот искуство, наставникот ги упатува учениците да дискутираат за искуствата или претходното знаење што го имаат во врска со дадената тема. Наставникот постојано ја дополнува дискусијата со прашања. Ова помага да се создаде мотивирачка средина за читање. По делот искуство, наставникот ги упатува учениците да читаат пократки делови од текстот со тоа што постојано го следи разбирањето на тој начин што им поставува прашања. Во завршниот дел, наставникот дискутира со учениците како е поврзано тоа што го прочитале со нивното претходно знаење за кое претходно зборувале.

Карел и др. (Carrell et al., 1989) велат дека иако овој метод најчесто се користел со млади ученици, се покажал и како доста ефикасен со постари и понапредни ученици. Овие научници направиле и испитување во кое една група била обучена да креира семантички мапи, друга била обучена за ETR методот, а имало и

уште две контролни групи. Сите биле универзитетски студенти на возраст од 19-43, на сите им бил англискиот втор јазик и доаѓале од различни делови на светот. Тие што биле обучени да го користат ETR методот постигнале најголеми резултати на делот читање со разбирање на ТОЕФЛ испитот.

### 3. МЕТОД НА РЕЦИПРОЧНО УЧЕЊЕ

Според Лоренс (Lawrence, 2007), методот на реципрочно учење е првично развиен од Ен Браун и Анимари Пелинкар врз основа на когнитивно-конструктивна филозофија на читањето. Овде читањето се гледа како на процес со кој треба да се дојде до значење, користејќи го притоа претходното знаење за да се дојде до разбирање. Scaffolding е во основата на реципрочното учење и главно наставникот креира четири стратегии за читање како составување на прашања, објаснување на проблеми, сумирање и давање на претпоставки. И додека наставникот ги обучува учениците за овие стратегии, постепено одговорноста се префрла од наставникот на ученикот. Учениците се главно поделени во групи, а текстот се чита во себе и еднаш на глас од страна на наставникот или еден од учениците, во зависност од тежината на текстот. Потоа лидерот на групата започнува дискусија за сумирање на текстот, објаснување на некои недоразбирања, поставување на прашања и давање на претпоставки. Докажано е дека овој метод и ETR методот дале значителни резултати во деловите читање со разбирање на меѓународниот тест по англиски јазик ПЕТ.

Пиарсон (Pearson, 2009) нагласува дека реципрочното учење се појавило во 1980-тите години и имало директно влијание врз наставата бидејќи било соодветно и адаптирано за сите предмети и сите возрастни групи, од градинка до универзитетски студенти. Тој вели дека ахиловата пета на наставата што вклучува стратегии е како да премине во секојдневие во наставата. Секој наставник може да одржи предавање за стратегиите по неколку минути на ден или неколку недели ако станува збор за курс, но да се држи настава за стратегиите цела учебна година е нешто друго и доста тешко. Во врска со реципрочното учење, дали наставникот за некој текст за читање треба да избере по четири стратегии за секој текст или да избере една најдобра стратегија за тој текст се прашања кои сè уште не се јасни.

Пресли (Pressley, 2000) исто така зборува за реципрочното учење и за четирите стратегии што се користат при овој метод. Тој вели дека тие стратегии се користеле во строг редослед и по читањето на секој пасус лидерот на групата започнувал дискусија со поставување на прашање. Останатите членови на групата се обидуваа да дадат одговор на прашањето. Потоа следело сумирање на текстот, по предлог на лидерот. Потоа им се давало збор на другите членови на групата да разговараат и да бараат објаснување за деловите кои не им се јасни и да дадат претпоставки за текстот што следи. Иако овој метод вклучувал однапред утврден редослед, прилично флексибилна дискусија можела да се развие.

### 4. CALLA МЕТОД

Како што вели Лоренс (Lawrence, 2007), CALLA (cognitive academic language learning approach – когнитивен метод на академско учење на јазик) методот е првично развиен од Чемот и О' Мејли во 1987 година врз основа на когнитивното учење во кое двојазичните ученици го применуваат претходното знаење и други стратегии како што се донесување на заклучоци и набљудување на разбирањето на содржината на предметот. CALLA методот се базира на принципот дека активните ученици се продуктивни ученици, стратегиите можат да се научат, да се научи академската содржина на предметите е многу поефикасно со примена на стратегии и стратегиите за учење може да се пренесат на ново учење. Според овој метод, стратегиите се поделени на когнитивни, метакогнитивни и социјални/афективни стратегии. Исто така се препорачува стратегиите да се учат постепено, односно наставникот да презентира мал дел од стратегиите, па учениците да ги вежбаат и така да продолжат процесот. Некои стратегии како што се активирање на претходно знаење и донесување заклучоци се толку многу поврзани што не може да се одделат, па мора да се учат заедно.

Чемот (Chamot, 1995) за овој метод вели дека им овозможува на учениците да станат поголеми академски професионалци, со тоа што им нуди можност да ги развијат сите вештини поврзани со учење на странски јазик, меѓу кои и читањето со тоа што се фокусира на обуката за стратегиите за учење. Менталната активност на учениците се состои во тоа што го применуваат претходното знаење на нови проблеми, бараат значење на информациите што ги добиваат, развиваат учење на повисоко ниво и развиваат способност сами да си го регулираат учењето. Со овој модел наставниците им даваат насоки на учениците како да ја искористат својата ментална активност со тоа што бараат од нив да дадат осврт на сопственото учење и да развијат стратегиски пристап во учењето и решавањето на проблеми.

Албаштави (Albashtawi, 2019) направил истражување на ниво на високо образование, односно на ефикасноста на примената на CALLA методот во успешноста при читање кај оние што го изучувале англискиот како странски јазик. Учесниците во истражувањето биле поделени на експериментална и

контролна група. Експерименталната група читала со помош на CALLA методот, додека контролната група со традиционалниот метод. Резултатите покажале дека експерименталната група имала повеќе подобрување во однос на читањето со разбирање од контролната група.

Од истражувањата што се направени со примена на CALLA методот, овој метод се покажал прилично ефикасен. Лоренс (Lawrence, 2007) вели дека првично се применил во средните училишта по предмети како математика или наука, каде што учениците учеле на странски јазик. Сепак методот може да се примени во секоја друга област, па и во учење на втор или странски јазик. За тоа се потребни дополнителни истражувања.

## 5. SIOP МЕТОД

SIOP методот (sheltered instruction observation protocol – заштитен протокол на набљудување на настава), според Лоренс (Lawrence, 2007), е првично развиен од Дебора Шорт и Џејн Ешиверија во 1999 година и е многу сличен со CALLA бидејќи целта е да се развијат јазичните вештини кај учениците во областа на конкретните предмети при примена на ефективни стратегии. SIOP методот се базира на фактот дека ефикасната настава по содржината на предметите кај учениците што учат на втор јазик треба да вклучува и содржински и јазични цели, да обезбеди настава по стратегии и вежбање, да даде можности за интеракција и оценување. Како CALLA и SIOP методот се применува кај ученици од средно училиште и целта е содржината да стане разбирлива преку активирање на претходното знаење. Клучниот вокабулар се претставува со пишување, означување и повторување при читањето. Исто така, учениците имаат бројни можности да користат разновидни стратегии како предвидување, организирање, сумирање, категоризирање, оценување и себе-набљудување, значи им се дава време сами да ја оценат стратегијата што ја користат.

Даниел и Конлин (Daniel & Conlin, 2015) велат дека основачите на SIOP го гледаат истиот како модел за упатување на учениците или поддршка на оние кои учат англиски јазик како дополнителен јазик за своите потреби. Но, од 30-те карактеристики на SIOP, 25 се фокусираат само на наставниците. На тој начин, оние елементи на SIOP што се поврзани со обуката за користење на стратегии вклучуваат интеракција меѓу учениците и наставникот, но сепак авторите повеќе акцент ставаат на тоа наставниците да размислуваат самите за себе отколку за активностите што треба да ги прават учениците. На тој начин, несоодветниот фокус врз наставниците може да предизвика вежби кои во центарот го ставаат наставникот, а не учениците. Така на пример наставникот може да го добие она што го смета за „правилно знаење“ без да ги земе предвид размислувањата на учениците. А всушност целта на обуката за овие стратегии е да се поддржат учениците како размислувачи.

Како и да е, Лоренс (Lawrence, 2007) вели дека и покрај недостатоците, овој метод сепак се покажал како успешен. Според седум годишното направено истражување, финансирано од владата, двојазичните студенти што добиле настава по SIOP методот постигнале значително повисоки резултати од оние кои не добиле настава по стратегии.

## 6. ЗАКЛУЧОК

Колку успешно некој ќе го разбере текстот што го чита, колку ќе го сфати буквалното и преносното значење, колку ќе знае да прочита меѓу редови нешто што не е експлицитно кажано и ќе дојде до пораката на авторот, до кој степен ќе ја исполни задачата поставена пред да започне да чита е условено од многу работи. Претходното знаење, мотивацијата, степенот на владеење на странскиот јазик, сите овие аспекти имаат свое влијание. Сепак, процесот на читање кулминира со стратегиите што се користат за поуспешно читање, со познавање на тие стратегии, но и со знаењето кога и како успешно да се примени конкретната стратегија во конкретниот пример што ќе даде резултати.

Улогата на наставникот е голема. Наставникот е тој што треба да знае какви стратегии за успешно читање постојат. Не само што треба да ги знае, туку наставникот е тој што треба да ги научи учениците дека за разбирање на текстот не мора да ги знаат сите зборови и дека постојат разновидни стратегии кои може да им помогнат успешно да го совладаат пишаниот текст, да ја разберат суштината и да дојдат до пораката на авторот. Успешен наставник не го прави знаењето што го има, туку способноста тоа знаење да го пренесе на учениците и тие да прераснат во успешни и самостојни читатели кои ќе можат да извлечат порака од секаков вид на текст со кој ќе се соочат во текот на животот. Тоа всушност треба да биде и целта на наставниците, не само за оваа вештина, туку за секоја област со која се соочуваат како наставници.

**БИБЛИОГРАФИЈА**

- Albashtawi, A. H. (2019). Improvement of EFL Students' Academic Reading Achievement Through the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). *Reading Psychology*, 40(8), 679-704. doi:10.1080/02702711.2019.1658669
- Carrell, P. L. (1998). *Can reading strategies be successfully taught? Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 1-20.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Chamot, A. U. (1995) Implementing the cognitive academic language learning approach: CALLA in Arlington, Virginia, *Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 379-394.
- Daniel, M. S. & Conlin, L. (2015). Shifting attention back to students within the sheltered instruction observation protocol, *TESOL Quarterly* 49(1), 169-187.
- Droop, M., van Elsaecker, W., Voeten, M. J. M., & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9, 77–102. doi:10.1080/19345747.2015.1065528
- Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive strategies revisited: Implications for instruction. *The Reading Matrix* 7(3), 55-71.
- Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Droop, M., Verhoeven, L. & de Jong, P. (2017): The effect of a strategy training on reading comprehension in fourth-grade students, *The Journal of Educational Research*, 1(14)/ DOI: 10.1080/00220671.2017.1396439
- Pearson, D. P. (2009). The Roots of reading comprehension instruction. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*, (стр. 3-31). Routledge, London: Taylor and Francis.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* Vol. 3 (стр. 545 -561), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2017). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319–331. doi:10.1080/13670050.2017.1391745
- Shih, Y.C., & Reynolds, B. L. (2018). The effects of integrating goal setting and reading strategy instruction on English reading proficiency and learning motivation: A quasi-experimental study. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 35–62. doi:10.1515/applirev-2016-1022
- Winograd, P. & Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & CTP. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment instruction and evaluation* (стр. 121-139), San Diego: Academic Press.