



RAZUMIJEVANJE I ČITATELJSKA KOMPETENCIJA

Ana Čavar

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

acavar@ffzg.hr

Odgovarajuće razvijena vještina čitanja jedan je od temeljenih ciljeva suvremenih obrazovnih sustava. Polazišta u institucionalnom razvoju čitateljske kompetencije oblikuju se imajući u vidu danas prihvaćen opis razumijevanja u čitanju. U radu se stoga donosi pregled određenja čitanja, odnosno važnijih aspekata u razumijevanju u čitanju. Cilj je rada, prvo, oblikovati pregled određenja čitanja i, drugo, opisom razumijevanja u čitanju pojasniti neka od polazišta koja se u suvremenim praksama poučavanja primjenjuju u razvoju čitateljske kompetencije.

Ključne riječi: čitanje, razumijevanje, razvoj čitateljske kompetencije, strategije čitanja

1. UVOD

Razvoj čitateljske kompetencije najvažniji je cilj suvremenih obrazovnih sustava. Odgovarajuće razvijena vještina čitanja smatra se danas svojevrsnim preduvjetom učenja jer upravo čitanjem ovladavamo većinom informacija i u školskim sustavima i izvan njih. Iako je razvoj vještine čitanja zadaća obrazovnog sustava u cijelosti, za čitateljsku je kompetenciju već od početnog čitanja ključna nastava materinskog jezika. U hrvatskom jeziku kao nastavnom predmetu, a to se osobito odnosi na više razrede osnovne i na srednju školu, u razvoju vještine čitanja težište se stavlja(lo) na literarnu

kompetenciju kao jedan od oblika šire shvaćene čitateljske kompetencije.¹ U tom se smislu u predmetnoj literaturi već dulje ističe nužnost “deliterarizacije” programâ (Težak 1996; Nemeth-Jajić 2013; Visinko 2014). Potreba da se vještina čitanja sagleda kao sposobnost učenikâ da na odgovarajući način razumiju različite vrste tekstova, što uključuje pronalaženje podataka koji su u tekstu izravno navedeni, zaključivanje o impliciranom, tumačenje tekstova, njihovo prosuđivanje i nerijetko zauzimanje kritičkog stava, zahtijeva da se čitateljski procesi opišu iscrpnije i to ne isključivo polazeći od istraživanja provedenih u znanosti o književnosti. Iscrpniji je opis čitateljskih procesa u nastavi hrvatskog jezika primjenjiv iz više razloga. Najprije, takav je opis u domaćoj literaturi potreban zbog izmjena koje su uvedene Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011), a onda i smjernicama uspostavljenima Prijedlogom nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik (2016). Oba dokumenta čitanje izdvajaju u zasebnu potkompetenciju² razvoj koje podrazumijeva pomnije planiranje pristupâ čitateljskoj pismenosti³ na cijeloj obrazovnoj vertikali. Nadalje suvremeni se metodički pristupi poticanju čitateljske kompetencije oblikuju upravo polazeći od danas prihvaćena opisa razumijevanja u čitanju. Jedan od zastupljenijih pristupa u razvoju čitateljske kompetencije u teoriji i praksi poučavanja jest onaj koji oblikovanje značenja u čitanjima kompetentnih čitatelja promatra kao oblik samoreguliranog, strategijskog ponašanja. U planiranju razvoja čitateljske kompetencije važni su stoga kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja, osobito osposobljavanje za služenje različitim čitateljskim strategijama. U nastavku se opisom procesâ u razumijevanju u čitanju kompetentnih čitatelja, oblikovana u sklopu istraživanja razumijevanja diskursa,⁴ pojašnjava strategijsko čitanje kao danas prevladavajući pristup u poticanju čitateljske kompetencije.

¹ Uvid u predmetnu koncepciju pregledom čitateljske sastavnice i njegove uloge u dosadašnjim programima može se pronaći u Visinko (2014: 26–31).

² Čitanje se u materinskim jezicima danas pretežno promatra u sklopu razvoja komunikacijske kompetencije koja se razvija poticanjem jezičnih djelatnosti govorenja i slušanja te čitanja i pisanja. Opširnije v. Aese i sur. (2009).

³ U suvremenoj se literaturi sve češće upotrebljava pojam *čitateljska pismenost* koji se određuje kao osposobljenost za odgovarajuće razumijevanje različitih tekstova u različitim kontekstima u skladu s čitateljevim potrebama (Braš-Roth i sur. 2010).

⁴ Razumijevanje diskursa područje je koje proučava oblikovanje značenja teksta i to polazeći od “opsežnijih segmenata jezika” (Sparks 2012: 1713) poput romana, novinskih članaka, razgovora, udžbenika itd.

2. KAKO SE OPISUJE RAZUMIJEVANJE U ČITANJU

Suvremena određenja čitanje opisuju kao sposobnost odgovarajućeg razumijevanja pročitano. I danas vjerojatno najprihvaćeniji opis razumijevanja oblikovan je u sklopu istraživanja razumijevanja diskursa. U njemu su Teun van Dijk i Walter Kintsch razumijevanje opisali oblikovanjem višerazinske tekstne predodžbe. Čitatelj tijekom čitanja oblikuje značenje teksta kodiranjem informacija na različitim razinama predodžbe: na površinskoj razini, na razini tekstnog modela i na razini situacijskog ili događajnog modela interpretacije.⁵ Površinska razina teksta uključuje pamćenje doslovnih tekstnih formulacija i vrlo brzo čitatelju prestaje biti dostupna. Razinu tekstnog modela čitatelj oblikuje uočavanjem važnih i izravno navedenih podataka u tekstu. Na temelju informacija koje su u tekstu eksplicirane i svog prethodnog znanja, čitatelj u situacijskom modelu⁶ razrađuje svoje tumačenje teksta. U opisima razumijevanja u nastavnom kontekstu trirazinska tekstna predodžba najčešće se iscrpnije prikazuje grupiranjem procesa u čitanju u one niže i više razine (Alderson 2000; Grabe i Stoller 2002; Šamo 2014).

2.1. Razine predodžbe

Procesi aktivni na nižoj razini lingvistički su procesi u vještih čitatelja uvijek vrlo automatizirani, a uključuju prepoznavanje riječi, sintaktičku analizu rečenice i oblikovanje semantičkih propozicija (Grabe i Stoller 2002). O tim se procesima govori kao o procesima niže razine jer je njihova automatiziranost preduvjet fluentnog čitanja⁷. Naime vrlo učinkovito i automatizirano prepoznavanje riječi ključno je za neometano čitanje. Procesi sintaktičke analize rečenica podrazumijevaju apstrahiranje osnovnih gramatičkih informacija i povezivanje riječi u veće cjeline, do povezivanja u rečenice i uočavanja veza među rečenicama. Sintaktička je analiza važna za ispravno

⁵ Osim triju razina u razumijevanju opisanih u radu, neki autori izdvajaju još i komunikacijsku razinu i onu uvjetovanu vrstom, odnosno obilježjima teksta. Opširnije v. npr. Graesser i sur. (1997).

⁶ Uvođenje pojma situacijski model interpretacije pripisuje se Van Dijk i Kintschu (1983). Trećom razinom tekstne predodžbe prošireno je dotadašnje poimanje čitanja koje je razumijevanje uglavnom objašnjavalo sintaktičkim i semantičkim procesima koje čitatelj primjenjuje u analizi i eventualno u pamćenju podataka iz teksta.

⁷ Suvremenija određenja fluentnost opisuju kao vještinu brzog, točnog i izražajnog čitanja što omogućuje razumijevanje teksta (Pikulski i Chard 2005 prema Čudina-Obradović 2014).

razumijevanje rečenica utvrđivanjem kontekstno prikladna značenja, osobito višeznačnih riječi, kao i povezivanjem novih s prethodno pročitanim informacijama. Proces oblikovanja semantičkih propozicija proces je kombiniranja značenja riječi i strukturnih informacija – usporedno s čitanjem rečenica u tekstu čitatelj oblikuje njihovu semantičku propoziciju. S čitateljevim napredovanjem kroz tekst propozicije se međusobno povezuju i dopunjuju novim informacijama. Sve se informacije apstrahirane u procesima niže razine obrađuju u radnom pamćenju čija je uloga održavanje važnih informacija tijekom čitanja aktivnima (Graesser i sur. 1997).

Pojmom procesâ više razine obuhvaćeni su složeni procesi razumijevanja i tumačenja teksta. Razumijevanje se opisuje čitateljevim oblikovanjem dvaju u tekstu utemeljenih modela: tekstnog modela razumijevanja i situacijskog modela interpretacije teksta (Grabe i Stoller 2002). Čitatelj najprije oblikuje tekstni model koji sadrži u tekstu eksplicirane informacije važne za razumijevanje. U oblikovanju tekstnog modela ključno je razlučivanje temeljnih od sporednih ideja u tekstu. Kao temeljne se ideje prepoznaju one informacije koje su u značenjskoj mreži koju čitatelj oblikuje aktivnije zato što se ponavljaju ili zato što se u većoj mjeri povezuju s drugim informacijama u tekstu. Istodobno one informacije koje nemaju “nosivu” ulogu u tekstu – ne ponavljaju se ili se na njih ne referira dovoljno određeno – postaju neaktivne i nestaju iz mreže. Tekstni model razumijevanja koji čitatelj oblikuje sastoji se tako od najvažnijih ideja koje su u tekstu navedene. Gotovo istodobno s oblikovanjem tekstnog modela čitatelj razrađuje svoje tumačenje teksta u situacijskom modelu interpretacije. Situacijski se model stoga najčešće određuje kao značenjska predodžba događajâ koje tekst opisuje (Kintsch i Rawson 2009). Osim predloškom i njegovom zahtjevnošću, tumačenje je teksta uvijek uvjetovano čitateljevim prethodnim znanjem, svrhom čitanja, motivacijom za čitanje, zatim zadatkom koji eventualno treba riješiti te stavovima prema tekstu, zadatku i autoru (Grabe i Stoller 2002). U oblikovanju tekstne predodžbe važni su i procesi zaključivanja. Osnovna se razlika u oblikovanju tekstnog i situacijskog modela uspostavlja upravo prema zastupljenosti i ulozi procesa zaključivanja u oblikovanju spomenutih razina predodžbe. U čitanju teksta primjerene težine zaključivanje je u oblikovanju tekstnog modela reducirano i relativno nezahtjevno. U oblikovanju situacijskog modela zaključivanje se smatra vrlo važnim (Kintsch i Rawson 2005). Oblikovanje zaključaka u razumijevanju povezuje se ponajprije s čitateljevim prethodnim znanjem. Teškoće u razumijevanju koje se pripisuju neodgovarajućim procesima zaključivanja na razini tekstnog modela u

čitanju kompetentnih čitatelja obično nisu česte, a objašnjavaju se nepoznavanjem teme ili nedostatnim poznavanjem jezičnog koda⁸ (Grabe i Stoller 2002). U osnovi, u oblikovanju tekstnog modela razumijevanja prethodno se znanje smatra važnim jer čitatelju omogućuje da “predvidi” organizaciju diskursa i da otkloni “nejasnoće na razini riječi i rečenica inkorporirajući nove informacije u tekstni model” (isto: 27). Stoga se procjenjuje da uspješni čitatelji u čitanju tekstova prikladne težine oblikuju relativno podudarne tekstne modele razumijevanja. Razlike u tumačenjima teksta smještaju se tako na razinu situacijskog modela, a objašnjavaju se čitateljevim prethodnim znanjem i sposobnošću da sadržaj teksta poveže sa znanjem o svijetu kojim raspolaže. Za odgovarajuće je razumijevanje tekstova, osobito onih složenijih, stoga važna primjena standarda koherentnosti. Standard koherentnosti opisuje se kao čitateljeva potreba da “pronade ili održi logičnu povezanost unutar teksta” (Čudina-Obradović 2014: 195) te da sadržaj teksta na odgovarajući način poveže s prethodnim znanjem (Pearson i Liben 2013). Ukratko, smatra se da se primjenom i održavanjem standarda koherentnosti zaključivanje u razumijevanju usmjerava prema oblikovanju koherentne značenjske predodžbe teksta.

Osim toga oblikovanje situacijskog modela interpretacije uvjetovano je i obilježjima tekstne vrste koju čitamo. Smatra se da se u čitanju izlagačkih (ekspozitornih) tekstova čitatelj više oslanja na autorovo tumačenje, dok je u čitanju pripovjednih, osobito književnih tekstova važnije čitateljevo tumačenje teksta. Uz to oblikovanje je situacijskih modela u čitanju pripovjednih tekstova složenije jer uključuju prostorne predodžbe mjesta na kojemu se radnja odvija, vremensku i/ili uzročnu povezanost događaja, karakteristike likova te njihove ciljeve i motive (Zwaan 1999).

Za razliku od lingvističkih procesa koji se odvijaju u kratkoročnom pamćenju i koji čitatelju vrlo brzo prestaju biti dostupni, procesi razumijevanja na višim razinama smještaju se u dugoročno pamćenje (Rončević 2005). Pamćenje je tekstova u osnovi pamćenje situacijskih modela interpretacije, dok se tekstni model razumijevanja u dugoročnom pamćenju zadržava petnaestak minuta (Kintsch 1998 prema Kolić-Vehovec 2013). Ukratko, kada govorimo o razumijevanju teksta, govorimo u prvome redu o načinima čitateljeva oblikovanja mentalnih modela teksta i situacija u tekstu (Perfetti

⁸ U čitanju na prvom jeziku teškoće se najviše povezuju s udjelom nepoznatih riječi u tekstu. Procjenjuje se da bi za odgovarajuće oblikovanje tekstnog modela čitatelj trebao poznavati između 90% i 95% riječi u tekstu (Nagy i Scott 2004).

i sur. 2001 prema Grabe i Stoller 2002). Čitateljevo je tumačenje utemeljeno u tekstnom modelu i oblikovano pod utjecajem njegova prethodnog znanja i s prethodnim znanjem povezanih procesa zaključivanja. Stoga su interpretacije obično bogatije informacijama od tekstnih modela. Osnovna je razlika između tekstnog i situacijskog modela upravo u aktiviranju procesa zaključivanja koje je u tekstnom modelu u čitanju predložka primjerene težine reducirano i nezahtjevno, a u situacijskome modelu znatno važnije.

2.2. Čitanje kompetentnih čitatelja

Razumijevanje shvaćeno kao oblikovanje mentalnih modela teksta podrazumijeva aktivno sudjelovanje čitatelja u oblikovanju značenja i visok stupanj automatiziranosti lingvističkih procesa uključenih u čitanje. Čitateljev se angažman opisuje i postupcima kojima se uspješni čitatelji služe radi boljeg razumijevanja teksta. O tim se postupcima u literaturi govori i kao o čitateljskim strategijama. Tako opisano oblikovanje značenja podrazumijeva i osviješteno znanje o čitateljskim procesima te čitateljevu uglavnom svjesnu kontrolu čitanja. Ukratko, čitanja se uspješnih čitatelja prikazuju kao oblik samoreguliranog ponašanja, odnosno kao aktivan i osviješten proces oblikovanja značenja u kojemu čitatelj čitanje prilagođava vrsti teksta, svrsi i cilju čitanja, služeći se pritom različitim strategijama – specifičnim postupcima u čitanju kojima se poboljšava razumijevanje, osobito u zahtjevnijim i nerazumljivijim dijelovima teksta (Cordón i Day 1996 prema Pressley 2001). Kompetentni čitatelji tako postavljaju ciljeve u čitanju, povezuju prethodno znanja s tekstnim sadržajem i nadziru razumijevanje, što podrazumijeva i uočavanje zahtjevnijih mjesta u tekstu te fleksibilnu primjenu čitateljskih strategija radi boljeg razumijevanja dijelova teksta ili teksta u cijelosti. Oblikovanje tekstno utemeljene predodžbe u čitanju danas se promatra ponajprije kao rezultat planirana pristupa razumijevanju koji počinje postavljanjem ciljeva i planiranjem njihova izvršenja, a uključuje nadzor razumijevanja uz procjenu ostvarenosti postavljenih ciljeva. Stoga se u suvremenim obrazovnim sustavima u razvoju čitateljske kompetencije, nakon automatizacije transponiranja grafemskog koda u fonemski, težište premješta na poučavanje razumijevanja (Pressley 2002), a na važnosti u poučavanju dobivaju metakognitivni aspekti čitanja⁹ jer upravo o njima ovisi nadzor nad procesima razumijevanja.

⁹ Pojmom metakognicije ili metakognitivnog znanja obično se obuhvaćaju spoznaje o kognitivnom funkcioniranju te regulacija i kontrola spoznaje, odnosno strategije praćenja i upravljanja vlastitim spoznajnim procesima (Bajšanski 2008).

3. ZAKLJUČAK

Istraživanja čitanja i procesâ u razumijevanju u posljednjim su desetljećima rasvijetlila različite aspekte čitanja, ali i upozorila na složenost čitateljskih procesa i posljedično, složenost razvoja čitateljske kompetencije. Spomenuta su istraživanja u nastavnom kontekstu važna jer se polazišta u razvoju čitateljske pismenosti¹⁰ temelje upravo na danas prihvaćenom opisu razumijevanja u čitanju te opsežnoj literaturi o čitateljskim procesima i čimbenicima koji utječu na oblikovanje tekstne predodžbe. Iscrpniji je opis razumijevanja u čitanju u predmetnoj literaturi potreban i zbog prijelaza na kurikulski sustav. Izmjene u koncepciji nastavnog predmeta ne pretpostavljaju samo pomnije planiranje razvoja čitateljske pismenosti nego i utvrđivanje kriterija za egzaktnije vrednovanje postignutih razina u čitanju. Metodčki se modeli i pristupi danas pretežno oblikuju polazeći od kognitivnih i metakognitivnih aspekata čitanja i čitateljskih procesa. U nastavnom je kontekstu u tom smislu prikaz razumijevanja u čitanju trima međusobno povezanim razinama tekstne predodžbe višestruko primjenjiv. Prvo, njime se opisuju procesi u čitanju čitatelja koji se u literaturi nazivaju uspješnim, iskusnim ili kompetentnim čitateljima, a upravo se postizanje kompetencija iskusnih čitatelja ubraja među važnije ciljeve suvremenih odgojno-obrazovnih sustava. Drugo, takvim su prikazom razumijevanja obuhvaćeni različiti procesi koji sudjeluju u oblikovanju tekstne predodžbe, od dekodiranja i prepoznavanja riječi, sintaktičke i semantičke analize rečenica sve do tumačenja cjelovita teksta. Nadalje tako opisno razumijevanje primjenjivo je na čitanje različitih tekstnih vrsta, uključujući i književne koje u domaćoj nastavnoj praksi prevladavaju. Uz to opis također omogućuje usporedbe čitanja uspješnih i manje uspješnih čitatelja, odnosno uočavanje i praćenje razlika u razumijevanju u različitim etapama razvoja vještine čitanja te ciljani razvoj čitateljske kompetencije poučavanjem strategijskog čitanja koje se smješta u širi kontekst samoregulacije u učenju. U takvom je pristupu strategija, uključujući i one čitateljske, nosivi pojam i to u značenju u kojemu se dosad rjeđe koristila u predmetnoj metodičkoj literaturi.¹¹ Stoga tek predstoji podrobnije opisati i jednoznačnije

¹⁰ Opširnije o praksama poučavanja čitanja u obrazovnim sustavima europskih zemalja v. dokument *Poučavanje čitanja u Europi: konteksti, politike, prakse* (2011).

¹¹ Kako se u literaturi primjećuje (Bežen 2008), pojam strategije u didaktičkoj se literaturi obično povezuje s nastavnim sustavima o kojima se u predmetnoj metodičkoj literaturi govori kao o metodičkim sustavima. U radu opisano značenje metodika preuzima iz psihologijskih radova u kojima se pojam u navedenom značenju razrađuje od sedamdesetih godina 20. stoljeća.

definirati pojam, a onda i razraditi oblike izravnog poučavanja čitateljskih strategija i osposobljavanja učenikâ za njihovu primjenu u nastavi.

LITERATURA

- Aese L. i sur. 2009. Reading. *Languages Policy Division*. www.coe.int/lang Internet 16. srpnja 2016.
- Alderson, Charles. 2000. *Assesing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajšanski, Igor. 2008. *Metkognitivne procjene i razumijevanje teksta*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bežen, Ante. 2008. *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet – Profil.
- Braš-Roth, Michelle i sur. 2010. *Čitalačke kompetencije za život: PISA 2009*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing.
- Grabe, William, Stoller, Fredericka. 2002. *Teaching and Researching Reading*. New York: Longman.
- Graesser, Arthur i sur. 1997. Discourse Comprehension. "Annual Review of Psychology" 48: 163–169.
- Kintsch, Walter, Rawson, Katherine. 2009. Comprehension. *The Science of Reading: A Handbook*. Ur. M. J. Snowling i C. Hulme. Oxford: Blackwell: 209–226.
- Kolić-Vehovec, Svjetlana. 2013. Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. *Čitanje za život i školu*. Ur. M. Mićanović. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje: 23–32.
- MZOS HR. 2011. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*.
- MZOS HR. 2016. *Prijedlog nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik*.
- Nagy, William, Scott, Judith. 2004. Vocabulary Processes. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Ur. R. Ruddel i N. Unrau. Newark: International Reading Association: 574–593.
- Nemeth-Jajić, Jadranka. 2013. Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika. *Čitanje za život i školu*. Ur. M. Mićanović. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje: 105–115.
- Pearson, David, Liben, David. 2013. The Progression of Reading Comprehension. http://achievethecore.org/content/upload/liben_pearson_progression_of_comprehension_research_ela.pdf Internet 17. kolovoza 2015.
- Poučavanje čitanja u Europi: konteksti, politike, prakse 2011. EACEA. http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130HR.pdf Internet 29. siječnja 2016.

- Pressley, Michael. 2001. Comprehension instruction: What makes sense know; what might make sense soon. *Reading Online* 5 (2). http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/pressley/index.html Internet 31. kolovoza 2015.
- Pressley, Michael. 2002. *Reading Instruction That Works*. New York: Guilford Press.
- Rončević, Barbara. 2005. Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*, 14, 2: 55–77.
- Sparks, Jesse R. 2012. Language/Discourse Comprehension and Understanding. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Ur. N. M. Seel. Freiburg: Springer: 1713–1717.
- Šamo, Renata. 2014. *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Van Dijk, Teun A., Kintsch, Walter. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Visinko, Karol. 2014. *Čitanje – učenje i poučavanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zwaan, Rolf A. 1999. Situation Models: The Mental Leap Into Imagined Worlds. “Current Directions In Psychological Science”, 8, 1: 15–18.

SUMMARY

READING COMPREHENSION AND READING COMPETENCE

An adequately developed reading skill is one of the basic goals of the modern education systems. Starting points in the institutional development of reading competence are formed while keeping in mind the accepted description of reading comprehension. This article provides an overview of the reading definitions, i.e. more important aspects of reading comprehension. The aim of this article is, firstly, to create an overview of the reading definitions and, secondly, to explain some of the concepts in the modern teaching practices which are applied in the development of reading competence.

Key words: reading; comprehension; development of reading competence, reading strategies.