

Žiak a porozumenie textu

PhDr. PETER GAVORA, CSc.,
Ústav experimentálnej pedagogiky SAV,
Bratislava

Väčšinu informácií získava žiak v škole i doma z textu. Často sa však stáva, že pri jeho čítaní alebo počúvaní rozumie síce jednotlivým slovám, avšak nechápe celkový význam vety, nepostrehne vzťahy medzi vetami a nedokáže vystihnúť základnú myšlienku celého textu. Príčina neporozumenia väzí buď vo vlastnostiach textu, alebo v žiakovi. Text môže byť zostavený nevhodným spôsobom vzhľadom k istej skupine recipientov (napr. žiakov jedného ročníka), alebo žiakova schopnosť porozumieť textu je hlboko pod úrovňou skupiny, pre ktorú bol text určený.

Takéto situácie bývajú vo výchovno-vzdelávacom procese pomerne frekvencované. Žiak stojaci zoči-voči textu, ktorému nerozumie, resp. rozumie iba čiastočne, má len málo možností, ako sa vyhnúť neúspechu pri jeho učení sa. Najbežnejší spôsob je jeden: naučiť sa textu alebo jeho časti naspamäť.

Zistenia ukazujú, že rozsah učebného materiálu, ktorému žiaci nerozumejú, je dosť veľký. V priemere sa pohybuje v rozmedzí 30–50 %¹. Dôsledky tohto stavu sú pre výchovu a vzdelávanie veľmi vážne. Výskumy počnúc Ebbinghausovými² priniesli dôkazy, že učenie sa bez porozumenia je oveľa menej efektívne ako učenie sa s porozumením. J. Linhart,³ ktorý zhŕňa výskumy pamäťového učenia sa, uvádza, že pri učení sa s porozumením človek zvládne 20- až 25-krát viac materiálu ako bez porozumenia, pričom rozdiely v prospech učenia sa s porozumením sú nielen v množstve zapamätaného, ale i v presnosti a dlhodobej retencii. Z uvedeného možno uzavrieť, že učenie sa bez porozumenia podstatne znižuje výkon žiaka. Toto však nemusí nevyhnutne viesť k stavu, že sa žiaci naučia menej. Hrozba zlej známky spôsobuje, že objem naučeného materiálu môže byť primeraný požiadavkám školy. Jeho osvojenie však zaberá viac času a napokon si žiak zapamätané učivo uchová v pamäti kratšie ako pri učení sa s porozumením.

Pomäťové zvládnutie učiva však nie je (nemalo by byť) jediným cieľom školy. Žiak by mal vedieť k informáciám pristupovať výberovo, triediť ich podľa významu, dôležitosti, mal by ich vedieť syntetizovať, zovšeobecňovať a tvoriť.

vo využívať. Všetky tieto činnosti však môže uskutočňovať len vtedy, keď rozumie textu, ktorý tieto informácie prináša. Porozumenie textu je preto *predpokladom náročnejšej práce s informáciami* v škole.

Druhý vážny dôsledok, ku ktorému vedie učenie sa bez porozumenia, sa týka oblasti *výchovy*. Text nie je len zdrojom poznatkov, ale formuje i postoje, motívy, hodnoty a záujmy žiaka. Ak ho však žiak recipuje tak, že neprenikne k jeho podstate a vníma ho len povrchovo (čo je dostatočné pre pamäťové učenie sa), nemôže mať naňho taký vplyv ako pri učení sa s porozumením. Preto neporozumenie textu, resp. jeho neadekvátne porozumenie, spôsobuje nedostatky i vo výchovnej oblasti.

Napokon tretí dôsledok neporozumenia textu sa týka oblasti *regulatívnej*. Každý pedagogický text pôsobí na žiaka nielen kognitívne a afektívne, ale zároveň mu naznačuje možnosti a postupy jeho použitia, orientuje jeho ďalšiu činnosť. Text, ktorý bol recipovaný povrchno, nenavodzuje adekvátne činnosti, zameriava žiaka nedostatočne alebo nesprávnym smerom.

Ako sme ukázali, dôsledky neporozumenia textu sú viacstranné. Dlhodobá prevaha vyučovania, pre ktoré je charakteristické nedostatočné porozumenie textu, formuje u žiakov istý štýl učenia sa a škole vtláča osobitný charakter. Odborníci takúto školu nazývajú pomäťovou alebo hovoria o „didaktike pamäti“.⁴

V tejto štúdii by sme chceli objasniť niekoľko základných otázok, ktoré sa týkajú problematiky porozumenia textu žiakom. Dominantami budú pojmy pedagogický text a porozumenie pedagogickému textu. Okrem ich charakteristiky načrtujeme kritériá porozumenia textu a popíšeme metódy určené na jeho zisťovanie. V závere uvedieme otázky a úlohy, ktoré vyplývajú zo zmapovania tejto problematiky pre pedagogickú teóriu a prax.

VYMEDZENIE POJMU PEDAGOGICKÝ TEXT

Prv ako sa pokúsime vymedziť pojem pedagogický text, musíme vyjsť zo širšieho rámca a vysvetliť, čo možno rozumieť pod textom ako takým.

Človek vo väčšine situácií nekomunikuje prostredníctvom izolovaných viet, ale tvorí súvislý prejav. Tento nazývame *textom*. Staršia predstava o tom, že nástrojom komunikácie je jazyk, sa dnes koriguje v tom zmysle, že človek komunikuje prostredníctvom textu. Text je realizáciou jazyka ako systému. Vzhľadom k textu je jazyk prostriedkom prostriedku.

Text sa vyznačuje viacerými vlastnosťami. Ich počet a druhy však nebývajú jednotne vymedzené.⁵ Na tomto mieste uvedieme tri vlastnosti, ktoré považujeme za základné.

Každý text má *cieľové zameranie*, t. j. slúži k dosiahnutiu komunikačného zámeru, ktorý sa ním má dosiahnuť. Tomuto komunikačnému zámeru sa podriaďujú všetky zložky textu.

Druhou základnou vlastnosťou textu je jeho *kohéznosť* (zviazanosť). Tento pojem vyjadruje skutočnosť, že vety textu netvoria izolované prvky, ale sú navzájom späté. Izolované vety sú skôr zoznamom ako textom. Veta sa viaže na predchádzajúcu vetu (vety) a (alebo) na nasledujúcu vetu (vety). Väzba viet

sa uskutočňuje pomocou tzv. kohéznych prostriedkov, ktoré sú gramatické, lexicálne, paralingvistické a extralingvistické.⁶

Tretou základnou vlastnosťou textu je *koherencia*. Jej podstatou je tematická spojitosť textu. Pri recepcii čitateľ alebo poslucháč zisťuje, že časti textu sú tematicky zjednotené, „hovoria o jednej veci“. Štruktúra textu pozostáva z menších informačných celkov integrovaných do väčších. Koherencia textu je zabezpečená informačnou jednotou jeho častí.

Zúžme teraz pohľad na text a uveďme, čím možno charakterizovať *pedagogický text*. Pedagogický text má všetky vlastnosti, ktorými sa vyznačuje akýkoľvek iný text, t. j. má cieľové zameranie, kohéziu i koherenciu. Nie je dostatočne preskúmané, či sa pedagogické texty vyznačujú osobitnými prostriedkami kohézie a koherencie. Je možné, že sa v nich uplatňujú isté typy kohéznych prostriedkov alebo spôsoby koherencie ako u iných textov. Tieto vlastnosti pedagogického textu však nie sú kľúčové. Za najdôležitejšiu vlastnosť treba považovať to, aká je cieľová zameranosť. Pedagogický text a) slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacieho cieľa školy alebo inej vzdelávacej inštitúcie, b) je ukazovateľom úrovne dosiahnutého výchovno-vzdelávacieho cieľa.

Všimnime si najprv prvé zameranie pedagogického textu. Každý pedagogický text obohacuje recipienta vecne, pôsobí na jeho motívy, postoje, formuje jeho záujmy a reguluje jeho učebnú činnosť.

Pedagogický text teda funguje ako prostriedok realizácie výchovy a vzdelávania. Sprostredkovací charakter pedagogického textu vyplýva z toho, že učebný obsah nemôže vystupovať vo výchovno-vzdelávacom procese priamo, ale iba v sprostredkovanej podobe. Presnejšie: učebný obsah v mimokomunikačnej podobe (v učebných osnovách) predstavuje súbor poznatkov, zručností, postojov, atď. Komunikačnú podobu získava až v konkrétnych verbálnych výpovediach v učebni alebo v učebnici, teda v texte. Text predstavuje takto realizačnú podobu učebného obsahu. Učivo možno považovať za substrát, ktorý sa dá realizovať prakticky nekonečným počtom rôznych pedagogických textov

Pedagogický text má však vzťah i k vyučovacej metóde. I ju (jej verbálnu časť) môže učiteľ realizovať len prostredníctvom textu. V mimokomunikačnej podobe vyučovacia metóda predstavuje len istý model, ako v učebni postupovať. Tento model nadobúda rozvinutú (realizačnú) podobu až v konkrétnom verbálnom vyjadrení učiteľa a žiakov, teda opäť v texte.

Pokiaľ ide o druhé cieľové zameranie pedagogického textu, jeho realizáciou sú texty, ktoré ukazujú, do akej miery žiak dosiahol stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Ide teda o texty, ktorých producentom je žiak. Prostredníctvom textu sa totiž žiak nielen učí, ale v textovej podobe i exteriorizuje osvojenosť väčšiny poznatkov, zručností, návykov, postojov, motívov atď.

Takýto pohľad na text je v pedagogike nový. Tradične sa za text považovala len učebnica, v najlepšom prípade i výklad učiteľa. Z hľadiska teórie textu je však textom akýkoľvek súvislý jazykový prejav, ktorý má cieľové zameranie, kohéziu a koherenciu. Textom je teda aj ústna alebo písomná odpoveď žiaka.

Pohľad na žiakov verbálny prejav, ktorý ponúka teória textu, môže byť pre pedagogiku veľmi užitočný. Umožňuje skúmať vzťah žiakovej odpovede

k článku učebnice alebo výkladu učiteľa nielen z hľadiska učebného obsahu, ale i z hľadiska štruktúry textu. Takýto postup môže napr. odhaliť, že problémy, ktoré má žiak pri odpovedi, nesúvisia ani tak s tým, že neovláda učivo, ako s tým, že svoju odpoveď nevie dať do takej textovej podoby, akú vyžaduje učiteľ.

Uvažujme teraz, akú konkrétnu podobu môže nadobúdať pedagogický text. Vzhľadom k jeho vymedzeniu ako realizačnej podoby učebného obsahu a vyučovacích metód, ako prostriedku učenia sa žiaka i ako spôsobu prezentácie naučeného môžu byť konkrétne podoby pedagogického textu veľmi pestré. Textom je výklad učiteľa, článok učebnice, slovná úloha, príklad alebo cvičenie, žiakova ústna alebo písomná odpoveď, dialóg učiteľa so žiakom alebo žiaka so žiakom. Charakter textu môžu mať i učiteľove výroky regulujúce činnosť žiakov.

Pedagogické texty môžeme kategorizovať podľa viacerých kritérií:

Z hľadiska *spôsobu prezentácie* existujú texty ústne a písomné.

Z hľadiska *formy* existujú texty monologické a dialogické.

Z hľadiska *funkcie* vo výchovno-vzdelávacom procese existujú

1. texty, ktoré prezentujú poznatky, poskytujú vysvetlenie alebo ilustráciu,
2. texty, ktoré slúžia na nácvik zručností a návykov,
3. texty, ktoré ukazujú stupeň osvojenia poznatkov, zručností a návykov,
4. texty, ktoré regulujú činnosť žiakov.

Z hľadiska *autorstva* existujú texty, ktorých tvorcom je učiteľ (autor učebnice alebo inej učebnej pomôcky), žiak alebo obaja (takto je to v dialogických textoch).

Z hľadiska *pôvodu* rozlišujeme texty vytvorené pre pedagogické účely a texty pôvodne vytvorené pre iné účely a neskôr prevzaté učiteľom a žiakom pre potreby školy. Do druhej skupiny patria napr. texty umeleckej literatúry, odbornej literatúry a texty vystupujúce v masovokomunikačných prostriedkoch.

Ak máme charakterizovať typ textu, na ktorý je zameraná naša štúdia, t. j. texty určené žiakom na porozumenie, môžeme zhrnúť, že ide o texty, ktoré sprostredkujú poznatky a postoje a umožňujú rozvoj zručností a návykov. Sú to texty výkladové, ďalej texty učebných úloh, príkladov a cvičení. Obmedzením spektra nechceme tvrdiť, že ďalšie typy pedagogických textov nepočítajú s porozumením. Uvedené texty sú však kognitívne najťažšie a spôsobujú žiakom najviac problémov pri porozumení. Preto v tejto štúdii upierame pozornosť predovšetkým na ne.

Tieto texty môžu byť rozličnej dĺžky, môžu byť prezentované rozličným spôsobom, môžu mať rozličnú formu, autorstvo i pôvod. Najdôležitejším kritériom je ich funkcia vo výchovno-vzdelávacom procese.

OD TEXTU K JEHO POROZUMENIU

Skúmanie textu bolo spočiatku doménou lingvistiky. Postupom času sa však ukázalo, že pri opise a analýze textu nemožno odhliadnuť od jeho používateľa, t. j. poslucháča a čitateľa. Tak sa dostala do popredia otázka produkcie a recepcie textu.

Zákonitostami procesu porozumenia textu sa začali najprv zaoberať psychológovia (napr. A. A. Smirnov, W. Szewczuk), ktorí k tejto problematike prešli z výskumu úmyselného zapamätania. Ich prístup bol úzko psychologický a neintegroval ešte poznatky z multidisciplinárnej vedy o texte, ktorá sa začala rozvíjať na začiatku sedemdesiatych rokov. Okrem lingvistiky sa výskumu textu a jeho porozumenia dnes zúčastňujú i disciplíny psychologické, sociologické, matematické, ďalej informatika, etnografia, literárna veda a ďalšie — a v otázkach pedagogického textu i pedagogika. Od druhej polovice sedemdesiatych rokov sa výskum textu veľmi zintenzívnil a vznikol takmer neprehľadný počet prác popisujúcich rôzne aspekty textu a jeho recepcie i produkcie.⁷

V pedagogike sa pojem porozumenie rozpracoval najmä v súvislosti s osvojovaním učiva a nie priamo textu. Do tohto okruhu patria práce o zásade uvedomelosti a aktivity, ktorej interpretácia si vyžadovala použitie pojmu porozumenie. Otázky pedagogického textu sa riešili najmä v rámci teórie tvorby učebníc; iné druhy pedagogických textov sa skúmali len sporadicky (napr. dialóg učiteľ-žiak, aspekt textovosti tu však nebol primárny). Úplne zanedbané sú napr. textové hľadiska výkladu učiteľa alebo odpovede žiaka. Z teoretických i praktických dôvodov by pedagogika potrebovala nielen prehĺbiť pohľad na rôzne druhy textov, ale i zaoberať sa nimi komplexne a vytvoriť *všeobecnú teóriu pedagogického textu*, ktorá by skúmala a opisovala ich vlastnosti a viedla by k praktickým odporúčaniam o ich tvorbe a hodnotení.

Druhou otázkou bezprostredne spojenou s pojmom pedagogický text je jeho recepcia. Z hľadiska zamerania tejto štúdie nás zaujíma predovšetkým jedna zložka procesu recepcie, porozumenie textu. Ide o pomerne širokú otázku, ktorú možno rozčleniť do viacerých podotázok: Za akých podmienok sa uskutocňuje porozumenie pedagogického textu, ako prebieha, aké má výsledky, čo tieto výsledky ovplyvňuje, ako sa tieto výsledky dajú zisťovať? Opäť ide o problematiku, ktorú u nás pedagogika väčšinou málo skúmala. Pritom je paradoxom, že ani v rámci teórie učebnicového textu, ktorá je nás najviac rozpracovaná zo všetkých druhov pedagogických textov, sa problematika porozumenia exaktne a hlboko neriešila. Potešiteľne je však to, že vznikajú hlasy poukazujúce na neudržateľnosť tejto situácie, a postupne sa objavujú i prvé teoretické a empirické práce z tejto oblasti. Na dôležitosť výskumu porozumenia pedagogického textu žiakom upozornil u nás S. Vohník.⁸ Teoretické otázky náročnejšej práce žiaka s pedagogickými informáciami rozpracovala S. Blašková.⁹ Výskumom obťažnosti učebnicových textov ako jedného z faktorov ovplyvňujúcich ich porozumenie sa zaoberá J. Průcha. Výsledkom jeho priekopníckej práce sú o. i. údaje o obťažnosti učebníc na českovenských základných školách.¹⁰

VYMEDZENIE POJMU POROZUMENIE TEXTU

Najvšeobecnejšie možno porozumenie textu definovať ako spôsob uvedomelého získavania informácií z textu. Je to teda informačná činnosť. Podstatou porozumenia je identifikácia významov a) medzi jednotlivými prvkami textu

(slovami, vetami, nadvetnými útvarmi), b) medzi prvkami textu a javmi objektívnej reality, ktorú tieto prvky označujú, c) medzi prvkami textu a prvkami kognitívnej štruktúry recipienta.

Porozumenie má relačný charakter. Môže vzniknúť len vtedy, keď recipient identifikuje prvky textu, objektívnej reality a vlastnej kognitívnej štruktúry a dáva ich do vzťahov. Až na základe usúvzťažnenia týchto prvkov je možné odkrývať významy.

Relačný charakter porozumenia textu je uznávaný väčšinou bádateľov. Rozdiely sú len vo vymedzení jednotlivých prvkov textu, ktoré sú predmetom porozumenia. J. Pieter¹¹ uvažuje o porozumení textu na úrovni pojmov, W. Szewczuk¹² na úrovni vety. Širšie poňatie porozumenia textu zastáva sovietsky bádateľ J. A. Mikk,¹³ ktorý vymedzuje tri roviny textu: rovinu slova, vety a textu ako celku. Porozumenie prebieha v rámci každej z týchto rovín. P. S. Jachno¹⁴ poníma porozumenie všeobecne ako aktualizáciu vzťahov.

Ako prebieha porozumenie textu? Porozumenie je zložitá činnosť, využíajúca analýzu a syntézu rozličných rovín textu. Napriek zložitosti sa však väčšinou uskutočňuje veľmi rýchle — prebieha obyčajne zároveň s počúvaním alebo čítaním textu.

Je mýlne považovať proces porozumenia a vlastne i celý proces recepcie textu za pasívnu činnosť. Človek nevníma text tak, že takmer mechanicky určuje jeho významy a ukladá si ich do pamäti. Takáto predstava recepcie textu je veľmi zjednodušená. V skutočnosti je porozumenie textu aktívnym procesom, v priebehu ktorého recipient vytvára vlastne nový text, a to svoju verziu recipovaného textu. Stáva sa v istom zmysle spoluautorom pôvodného textu. Pri porozumení človek nepracuje len s informáciami daného textu, ale využíva svoje širšie vedomosti, ktoré nadobudol pri recepcii iných textov,¹⁵ svoju znalosť sveta. U žiaka je využitie intertextovosti zrejmé. Každý pedagogický text spravidla nadväzuje na predchádzajúce texty a obyčajne sa stáva východiskom pre ďalšie texty.

Vzhľadom na to, že ľudia majú rôzny rozsah i zameranie vzdelania, rôzne individuálne schopnosti narábať s textami, rôzny stupeň skúseností s nimi, býva i vlastná verzia toho istého textu recipovaného rôznymi ľuďmi odlišná.

Text je štrukturovaný útvar, ktorý pozostáva z prvkov viacerých rovín. Tieto roviny sú organizované hierarchicky. Možno predpokladať, že proces porozumenia prebieha v rámci týchto rovín i naprieč nimi. Vo všeobecnosti sa uznáva existencia dvoch základných rovín porozumenia textu, pričom každú z nich možno ešte členiť podrobnejšie. Prvou rovinou je *veta*, druhá rovina je *nadvetná*.

V rámci vetnej roviny predstavuje najmenší prvok porozumenie slov. Slová možno považovať za základné stavebné jednotky viet. Ich porozumením je podmienené porozumenie vyšších rovín textu.

O niečo vyššiu rovinu predstavuje porozumenie vnútrovetných súvislostí. V tejto rovine pracuje recipient so vzťahmi medzi slovami, slovnými spojeniami a ďalšími zoskupeniami, ktoré dáva do súvislosti opierajúc sa pritom o morfológickú a syntaktickú analýzu. Existenciu porozumenia tejto roviny textu naznačuje schopnosť človeka identifikovať nesúlad v logike vety alebo schopnosť skonštruovať vetu z rozhádzaných slov.

Základom porozumenia nadvetnej roviny textu je porozumenie medzivetných súvislostí. Jeho podstata spočíva v analýze vzťahov medzi vetami textu. Pri nej sa človek riadi jednak identifikáciou kohéznych prostriedkov textu, jednak tzv. aktuálnym členením viet.¹⁶ Podľa teórie aktuálneho členenia sa každá veta skladá z dvoch častí, z *témy* a *rémy*. Téma predstavuje informáciu známu; je to to, čo už bolo povedané alebo čo sa všeobecne prijíma. Naopak réma predstavuje novú informáciu. Ňou recipienta informačne obohacuje. Pri jednoduchom rozprávaní sa text buduje tak, že sa réma predchádzajúcej vety stáva témou nasledujúcej vety. Témy a rémy susedných viet sa kladú k sebe spôsobom pripomínajúcim hru v domino. Zložitejšie texty však nie sú budované týmto priamočiarym spôsobom a radenie tém a rém majú pomerne komplikované. Jedna veta môže napr. obsahovať viac ako jednu rému, nie každá réma sa stáva témou nasledujúcej vety (viet), réma predchádzajúcej vety sa stáva témou viacerých viet a pod.

Pri porozumení medzivetných vzťahov človek postupuje tak, že najprv identifikuje vo vete tému a rému, potom hľadá v pamäti informáciu, ku ktorej sa téma vzťahuje. Napokon pripája rému k tomu, čo už má uložené v pamäti.¹⁷

Najvyššou rovinou porozumenia textu je identifikácia jeho makroštruktúry. Makroštruktúru môžeme považovať za hlavné informácie textu, za jeho súhrn. Ukázalo sa, že sa dajú pomerne dobre vyčleniť operácie, ktoré slúžia človeku pri identifikácii makroštruktúry textu. Podľa van Dijka je to zovšeobecnenie, integrácia, vypúšťanie a selekcia prvkov nižších rovín textu.¹⁸

Je pomerne ťažké predstaviť si, ako prebieha proces porozumenia textu v detaile. Súčasné teórie zachycujú tento proces len čiastočne. Môžeme predpokladať, že i keď človek počúva alebo číta text slovo za slovom, porozumenie neprebíha len smerom dopredu, ale i dozadu, a nielen od nižších rovín textu k vyšším, ale i naspäť. Podmienkou úspešného porozumenia je optimálny priebeh operácií v rámci každej roviny textu i interakcia všetkých rovín.

Porozumenie textu je cieľavedomou činnosťou. Človek nerecipuje text bezdôvodne, ale vedie ho k tomu istý, viac alebo menej konkrétny cieľ. Žiak pri styku s pedagogickým textom anticipuje jeho použitie v konkrétnych typoch pedagogických situácií: v rôznych požiadavkách učiteľa, v rôznych typoch úloh. Vzhľadom na to zvažuje rôzny rozsah i úroveň porozumenia. Napríklad text určený iba na reprodukciu postačí žiakovi porozumieť len do takej miery, aby ho výrazne prednášal. Ak je však zadaný na rozbor a interpretáciu, vyžaduje si hlbšie porozumenie, čítanie nielen v riadkoch, ale aj medzi nimi.

KRITÉRIÁ POROZUMENIA TEXTU

Význam zisťovania, nakoľko žiak porozumel textu, nie je potrebné osobitne zdôrazňovať. Správne porozumenie je jedným z cieľov učenia sa a súčasne predpokladom pre ďalšie činnosti s textom. Učiteľ by mal preto vedieť, do akej miery žiak rozumie jeho výkladu alebo textu učebnice. Na túto otázku má však poznať odpoveď už autor učebnice, ktorý by ju mal písať vzhľadom k predpokladanej úrovni schopnosti žiakov daného ročníka porozumieť textu. Kritériá a metódy zisťovania porozumenia textu by mali tiež zaujímať redak-

tora učebnice a jej recenzentov. Napokon by táto problematika mala byť blízka vedeckému a výskumnému pracovníkovi zaoberajúcemu sa otázkami textu a tiež pracovníkom špecializujúcim sa na oblasť pedagogickej a psychologicko-diagnostiky, do rámca ktorej patrí i diagnostika porozumenia textu.

Kritériá porozumenia textu sú dané jeho dvoma dimenziami. Prvou je *rozsah* porozumeného textu (presnejšie počet identifikovaných významov medzi prvkami textu, resp. medzi nimi a prvkami objektívnej reality, ktorú označujú). Toto kritérium ukazuje, koľko žiak porozumel.

Druhým kritériom je *úroveň* porozumenia textu. Tá je daná hierarchiou rovín textu. Čím vyššej roviny textu žiak rozumie, tým hlbšie preniká do textu a tým musíme jeho výkon viac oceňovať. Úroveň porozumenia je odstupňovaná takto: porozumenie slov, vnútrovetných vzťahov, medzivetných vzťahov, identifikácia makroštruktúry textu. Toto kritérium ukazuje, nakoľko žiak textu porozumel.

Toto kritérium porozumenia textu však nemožno celkom oddeliť od prvého kritéria — rozsahu porozumenia textu. Rozsah porozumenia hodnotíme podľa toho, koľko významov žiak identifikoval v rámci každej roviny textu. Pritom platí, že čím viac významov bolo identifikovaných v jednej roviny, tým ľahšie porozumie žiak vyššej roviny textu. Alebo inakšie: na to, aby žiak porozumel vyššej roviny textu, potrebuje identifikovať istý počet významov v roviny nižšej.

Pri zisťovaní porozumenia konkrétneho textu neskúmame identifikáciu všetkých významov. Takýto postup by bol veľmi prácny a zdĺhavý. Navyše je zjavné, že máloktorý vzťah medzi prvkami textu existuje sám osebe; obyčajne vyplýva z iného vzťahu, nadväzuje naň. Viacero vzťahov je do seba zapustených. Preto skúmanie porozumenia izolovaného vzťahu v rámci textu v podstate ani nie je možné. Pri zisťovaní porozumenia konkrétneho textu sa uskutočňuje výber tých významov, ktorých porozumenie chceme skúmať. Volia sa tie významy, ktoré sú kľúčové z hľadiska porozumenia tohto textu. Pritom sa berú do úvahy zistené alebo predpokladané ťažkosti, ktoré bude mať pri porozumení textu konkrétny žiak alebo skupina žiakov, ktorým je text určený.

Ukazuje sa, že i keď je pomerne ľahké stanoviť kritériá porozumenia textu všeobecne, ich aplikácia pre konkrétny text je zložitá. Texty sa totiž líšia svojimi vlastnosťami i použitím. Pri hodnotení by sa mali zohľadňovať charakteristiky konkrétnej skupiny recipientov, presnejšie to, aké špecifické problémy im spôsobuje text pri porozumení. Hodnotenie porozumenia tiež treba orientovať vzhľadom na konkrétne použitie textu vo výchovno-vzdelávacom procese, t. j. vzhľadom k tomu, na čo žiak text recipuje a akým spôsobom použije poznatky, ktoré text obsahuje.

METÓDY NA ZISŤOVANIE POROZUMENIA TEXTU

O metódach na zisťovanie porozumenia textu možno hovoriť jednak z aspektu praktického-vyučovacieho, jednak z aspektu vedeckovýskumného. Metódy na zisťovanie porozumenia textu, ktoré sa používajú vo vyučovaní, sa

zároveň uplatňujú aj pri výskume zameranom na hlbšie objasnenie zákonitosti porozumenia textu, na stanovenie skupinových alebo ročníkových noriem porozumenia textu a pod. Naopak to však neplatí úplne: niektoré výskumné metódy na zisťovanie porozumenia textu sa nehodia pre vyučovanie. Presnejšie povedané, ich uplatnenie je obmedzené na netradičné vyučovanie, a to najmä jazykové.

Existuje celá škála metód na zisťovanie porozumenia textu, v rámci ktorej vystupujú metódy líšiace sa realizačnou náročnosťou, uplatniteľnosťou pre rôzne roviny textu a validitou. Náš prehľad nebude vyčerpávajúci, ale sústredí sa na najrozšírenejšie typy. Ukáže ich prednosti i nedostatky.

1. Pozorovanie neverbálneho prejavu žiaka počas recepcie textu

Poznatky o tom, či žiaci rozumejú textu, možno získať už v priebehu jeho recepcie. Časť neverbálneho prejavu žiakov pri počúvaní učiteľovho výkladu je ukazovateľom toho, či žiak rozumie alebo nerozumie tomu, čo počúva. Výraz tváre, oči, prikyvovanie viac alebo menej ukazujú, či žiak drží s učiteľovým výkladom krok. Validita týchto ukazovateľov je pomerne nízka, preto ich možno používať len na orientačné účely. Naopak, validnejšie sú pozorované prejavy neverbálneho charakteru, ktoré ukazujú na neporozumenie textu alebo jeho časti (napr. nechápavý výraz tváre).

2. Pozorovanie čítania žiaka

Zatiaľ čo predchádzajúca metóda sa uplatňuje pri počúvaní učiteľa, táto sa používa pri hlasitom čítaní žiaka. Správny vetný dôraz, prirodzená intonácia, primerané rytmické členenie vety, náležité pauzy sú prejavom toho, že žiak textu rozumie. Ukazovateľom porozumenia textu je i rýchlosť čítania. Text, ktorému žiak dobre nerozumel, číta pomaly a naopak. Rýchlosť čítania však závisí od obťažnosti textu. Ťažké texty výrazne znižujú rýchlosť čítania, pretože žiakovi trvá dlhšie ich spracovanie. Korelácia medzi rýchlosťou čítania textu a jeho porozumením je dosť nízka. Podľa J. A. Mikka¹⁹ je to len 0,4. Je zaujímavé, že podobný údaj (0,45) sa zistil pri korelovaní rýchlosti čítania a porozumenia cudzojazyčného textu.²⁰

Výhoda zisťovania porozumenia textu v priebehu jeho počúvania alebo čítania oproti zložitejším metódam, ktoré uvedieme ďalej, spočíva predovšetkým v tom, že si nevyžadujú osobitný čas alebo organizačné opatrenia. Porozumenie textu sa zisťuje priebežne s jeho recepciou alebo čítaním. Za túto prednosť však uvedené metódy platia daň v podobe nízkej validity.

3. Reprodukcia textu žiakom

Rozšírenou metódou na zisťovanie porozumenia textu je jeho reprodukcia. Z dvoch typov reprodukcie, doslovnej a voľnej, možno použiť na účely zisťovania porozumenia textu len druhú. Doslovná reprodukcia je pamäťovou záležitosťou a nemusí indikovať porozumenie. Voľná reprodukcia sa od predchádzajúceho typu líši tým, že je istou transformáciou východiskového textu. Žiak z tohto textu vyberá a zoraďuje informácie. I. M. Trenaman²¹ vo svojom pre-

hľade uvádza, že korelácie medzi výsledkom zisťovania porozumenia textu pomocou reprodukcie a pomocou otázok sa pohybujú okolo 0,5. To neukazuje na silný vzťah. Musíme však dodať, že texty môžu byť rôzne náročné z hľadiska požiadavky na porozumenie. Ak je táto požiadavka nízka, reprodukcia málo odráža hĺbku porozumenia.

Reprodukcia textu sa hojne uplatňuje vo výskumnej oblasti pri skúmaní psychologických a psycholingvistických operácií, ktoré sa uskutočňujú pri porozumení textu. Na tieto účely sa používajú texty vypracované takým spôsobom, že ich zapamätanie nie je možné alebo je sťažené bez porozumenia. Ide najčastejšie o texty s veľmi zložitým obsahom, o texty s pomiešanými vetami alebo odsekmi a texty s vetami usporiadanými v obrátenom poradí.

Na ilustráciu uvedieme test použitý pri výskume porozumenia, ktorý sa skladá z pomiešaných viet:

Ostrov rástol. Rybárska loď plávala okolo. Začali tu žiť vtáky. Na druhý deň už dosahoval výšku 10 metrov. Vtedy už ostrov dosiahol výšku 175 metrov a bol 2 km dlhý. Ostrov Surtsey vznikol v roku 1963. Všetko sa to začalo ráno. Kapitán spozoroval vzĺáštny zápach a uvidel čierny dym. Objavili sa prvé rastliny. Zrazu sa pod nohami kapitána rybárskej lode začala hýbať paluba. Na dne mora ožila sopka. Prišli skúmať vznik života na novom ostrove. Na štvrtý deň už bol vysoký 60 metrov. Na ostrove si postavili dom vedci. Činnosť sopky prestala až v roku 1967.

4. Zisťovacie otázky

Na zisťovanie porozumenia textu sa používa široká paleta otázok. Učitelia bežne kladú otázky typu „Rozumeli ste, čo som povedal?“, „Rozumeli ste, čo ste čítali?“ Viacerí autori²² i samotná vyučovacia prax ukazujú, že tento typ otázok vedie k málo validným odpovediam, pretože žiak nie vždy správne hodnotí svoj výkon. Inou ťažkosťou je, že často nevie, aké kritériá kladie učiteľ na porozumenie v danej situácii.

Oveľa vyššiu validitu majú však otázky, ktoré sú zamerané konkrétnejšie, na jeden alebo niekoľko málo prvkov textu. Takéto otázky sú veľmi frekvencované vo vyučovaní. Možno ich použiť na zisťovanie porozumenia všetkých rovín textu: slov, vnútrovetných i medzivetných vzťahov a na identifikáciu makroštruktúry textu. Metodika kladenia otázok z hľadiska obsahu i formy je pomerne dobre rozpracovaná.²³

Z výskumných i praktických dôvodov by však bolo dobré poznať diagnostickú hodnotu každého typu otázky. Bolo by napríklad treba presne stanoviť, o čo je lepšie porozumenie, keď je otázka v takej alebo onakej forme. Ako ilustráciu môžeme ukázať formuláciu tej istej otázky v aktíve a pasíve (napr. „Kto osedlal žrebca?“ versus „Kým bol žrebec osedlaný?“). Ukázalo sa, že už takéto rozdiely vo formulácii otázky (z lingvistického hľadiska ide o rozdiely v povrchovej štruktúre viet, ich hĺbková štruktúra je zhodná) znížili porozumenie v priemere o 6 % v neprospech otázky v pasíve. Strata 8 % oproti prvému typu otázky vzniká vtedy, keď sa v otázke použije nadradený pojem („Kto osedlal koňa?“). Napokon strata 10 % oproti prvému typu otázky vzniká vtedy, keď je veta s nadradeným pojmom v pasíve („Kým bol koň osedlaný?“).

5. Cloze test

Cloze test predstavuje jednu z novších metód na zisťovanie porozumenia textu. Je u nás menej známy, a preto ho popíšeme podrobnejšie.

Cloze test vznikol na začiatku päťdesiatych rokov a bol pôvodne určený na zisťovanie stupňa obťažnosti rôznych textov a miery ovládania písomnej formy cudzieho jazyka.²⁵ Tento test pozostáva z textu, ktorý má vynechané každé n-té slovo. Toto slovo je obvyčajne piate, i keď podľa konkrétnych potrieb a podmienok môžu byť medzery v teste i redšie, spravidla sa však pohybujú v rozmedzí 5–11 slov. U mladších detí bývajú vzdialenosti medzi medzerami väčšie ako u starších detí a dospelých. Ukazuje sa, že i vlastnosti konkrétneho jazyka hrajú úlohu pri vymedzovaní vzdialenosti medzi dvoma medzerami. Kým napríklad pre angličtinu je obvyklé vypúšťať každé piate slovo, v estónčine sa odporúča vynechávať každé siedme slovo.²⁶ Test zvyčajne dosahuje dĺžku 350 slov, pričom úvodná i záverečná časť v rozsahu po 50 slov neobsahuje medzery. Slúži na to, aby sa recipient oboznámil s kontextom. Počet medzier je v teste obvyčajne 50. Výkon v porozumení sa hodnotí podľa množstva správne doplnených medzier.

Názov tohto testu je odvodený od anglického slova closure, ktoré súvisí s vlastnosťou človeka dokončiť neúplné obrazce, vidieť a chápať veci vcelku. Tieto problémy, ako je známe, skúmali gestaltisti. V textovej aplikácii cloze test využíva schopnosť človeka doplniť slovo na základe poznania vnútro- i medzivetných vzťahov. Doplnené slovo znamená, že človek pozná nielen toto slovo, ale chápe i širší kontext.

Cloze test má jednoduchú formu a ľahko sa zhotovuje. Určenie každého n-tého slova pri príprave testu sa uskutočňuje úplne mechanicky. Potom zostáva už len rozmnožiť príslušné množstvo exemplárov textu s medzerami. Napriek svojej jednoduchosti však cloze test vyniká prekvapujúco dobrými diagnostickými vlastnosťami. Preto sa v zahraničí v rozsiahlej miere používa.

Na ilustráciu uvedieme ukážku (úryvok) z cloze textu, ktorého základ tvorí článok o nemeckej sedliackej vojne z učebnice dejepisu pre 6. roč. ZŠ:

Nepokoje sedliakov a mestskej_____vyvrcholili v nemeckej sedliackej_____. Do čela sa dostal_____Münzer. Spolu s ďalšími_____povstania chcel zjednotiť povstalcov_____rôznych častí krajiny. Sedliaci_____zrušenie poddanstva a roboty, _____dávok a úpravu súdnictva. _____zachvátilo takmer polovicu nemeckého_____.

6. Vytvorenie súhrnu textu žiakom

Vytvorenie súhrnu textu, vyčlenenie hlavných alebo najdôležitejších informácií, určenie hierarchie informácií podľa daných kritérií a ďalšie podobné metódy slúžia na zisťovanie, do akej miery vie žiak identifikovať makroštruktúru textu. Príbuznou, i keď azda menej validnou metódou je vytvorenie hesla, titulku alebo iného prostriedku vystihujúceho obsah textu alebo jeho časti v kocke. Opakom tejto úlohy je určenie, ktoré informácie patria do istých obsahových kategórií (tematických celkov).

Náš prehľad najpoužívanejších metód na zisťovanie porozumenia textu žiakmi zhrnieme do pripojenej tabuľky, ktorá umožňuje porovnávať ich vlastnosti. Pod aplikabilitou rozumieme, koľko rovín porozumenia textu dovoľuje daná metóda zisťovať. Validita znamená platnosť zisťovacej metódy; vyjadruje mieru, ktorou daná metóda zisťuje to, čo zisťovať má. Realizačná náročnosť vyjadruje, koľko času a námahy si metóda vyžaduje na prípravu a realizáciu.

	Aplikabilita	Validita	Realizačná náročnosť
1 Pozorovanie neverbálneho prejavu žiaka	x - xxx	x	x
2 Pozorovanie čítania žiaka	x - xxx	x	x
3 Reprodukcia textu	xx	x - xxx	x
4 Zisťovacie otázky	xxx	xxx	xx
5 Cloze test	xx	xxx	xx
6 Súhrn textu	x	xxx	x

xxx = vysoký stupeň

xx = stredný stupeň

x = nízky stupeň

Ako vidno, existujú metódy, ktoré sa vyznačujú vysokým stupňom aplikability, ale nízkou validitou (1, 2) i naopak (6). Iné metódy majú obidve tieto vlastnosti dobré až vynikajúce (3, 5, 4). Realizačná náročnosť uvedených metód je vysoká až stredná. Tým sa tieto metódy líšia od takých, ktoré sú určené výlučne na výskumné účely. Tieto sa zhotovujú alebo realizujú podstatne ťažšie. Z nich sme už uviedli metódy využívajúce texty s pomiešanými vetami alebo odsekmi a texty s vetami usporiadanými v obrátenom poradí. K nim môžeme pripojiť metódu merania reakčného času a zisťovania očných fixácií pri čítaní textu. Tieto metódy sa však vo všeobecnosti uplatňujú nie na zisťovanie úrovne porozumenia textu, ale na výskum procesov porozumenia.

Vo výchovno-vzdelávacom procese volí učiteľ metódy na zisťovanie porozumenia textu vzhľadom ku konkrétnym potrebám i podmienkam vyučovania. Pritom však musí vyjsť z princípu, že porozumený text nie je len splneným výchovno-vzdelávacím cieľom; text, ktorý žiak porozumel, sa stáva jemu i učiteľovi prostriedkom k *ďalším činnostiam* verbálnej i neverbálnej povahy. Tento vzťah však platí i naopak. Činnosti, ktoré sa realizujú na základe porozumenia textu, často potvrdzujú, posilňujú alebo upresňujú to, čo bolo napísané alebo vyslovené vo východiskovom texte. Tým prehľbujú jeho porozumenie.

Problematika, ktorú sme načrtli v tejto štúdii, patrí svojim zameraním jednak do novo sa konštituujúcej teoretickej oblasti, teórie učenia sa z textu, jednak do oblasti teórie pedagogickej komunikácie, ktorá skúma širšie aspekty recepcie a produkcie vo výchove a vzdelávaní.

Z tejto rozsiahlej problematiky sme sa dotkli len niekoľkých otázok: načrtli sme vymedzenie pedagogického textu a jeho porozumenia, naznačili kritériá porozumenia a popísali metódy, ako toto porozumenie zisťovať. Existujú ešte dva okruhy otázok, ktoré sme v práci neriešili, hoci sú dôležité. Prvý okruh sa týka vzťahu medzi rôznymi vlastnosťami pedagogického textu a úspešnosťou v jeho porozumení. Presnejšie ide o otázky: ktoré vlastnosti pedagogického textu uľahčujú porozumenie a ktoré naopak porozumenie sťažujú. Týchto vlastností je viac. V prvom rade je to jazyková a vecná obťažnosť textu. Exaktným spôsobom skúma u nás túto vlastnosť pedagogického textu J. Průcha.²⁷ Ďalšou vlastnosťou textu vplývajúcou na jeho porozumenie je jeho formačná štruktúra. Problematika štruktúry textu a jej vzťahu k porozumeniu nebola doteraz u nás takmer vôbec skúmaná. Podobne môžeme povedať o otázke metatextových prvkov a ich vplyve na porozumenie. Pod tento pojem zahrnujeme širokú škálu prostriedkov, ako sú otázky vzťahujúce sa k textu, pokyny, ako pracovať s textom, ciele, ktoré má žiak pri recepcii textu sledovať, ďalej rôzne typografické úpravy textu (členenie textu, zdôraznené kľúčové slová a pod.). Ďalším problémom je spôsob prezentácie textu a jeho vplyv na porozumenie. Do okruhu tohto problému patria napríklad otázky: O čo je výhodnejšie prezentovať text ústne než písomne? Aký je vplyv rýchlosti prezentácie textu na porozumenie? Tieto otázky sú dobre spracované v zahraničnej literatúre.

Druhý veľký okruh otázok sa týka žiaka ako recipienta pedagogického textu. Otázky, ktoré si v tejto súvislosti treba klásť, sú: Ktoré žiacke vlastnosti umožňujú úspešné porozumenie pedagogického textu? Čo tieto vlastnosti determinuje? Do akej miery sa dajú rozvíjať?

Odberateľmi poznatkov o týchto otázkach by mali byť učitelia, autori učebníc a ich posudzovatelia. Kľúčovou úlohou učiteľa nie je len vedieť diagnostikovať, do akej miery žiak porozumel textu, ale i poznať a uplatňovať spôsoby, ktorými možno porozumenie uľahčovať. Učiteľ by sa tiež mal usilovať o rozvíjanie textovej kompetencie žiaka.²⁸ Keďže prevládajúcu väčšinu poznatkov získava žiak v škole i doma z textu a keďže text slúži i ako zdroj výchovných a regulatívnych impulzov, zlepšovanie práce žiaka s textom patrí medzi prvoradé úlohy školy. Dôležitosť problematiky pedagogického textu, jeho recepcie a napokon i produkcie si vyžaduje, aby sa táto udomácnila v pedagogike, prenikla do odbornej literatúry vrátane základných príručiek o výchove a vzdelávaní a stala sa súčasťou vzdelávania učiteľov.

¹ Tento údaj sa týka sovietskych (presnejšie povedané estónskych) škôl. Pozri UNT, L. E.: *Ob umenijach samostojatel'noj raboty učaščichsja s učebnikami po geografii i istorii 5-go klassa*. In: *Sovetskaja pedagogika i škola*. Vyp. 5. Tartu 1971, s. 5–28. Citované podľa Mikk, J. A.: *Optimizacija složnosti učebnogo teksta*. Moskva, Prosveščeniye 1981, s. 10.

Údaje o rozsahu porozumenia učebného materiálu československými žiakmi nemáme k dispozícii. Známe sú len výsledky o celkovom rozsahu osvojeného učiva. Napríklad podľa výskumu, ktorý uskutočnil bratislavský VÚP, si žiaci 5. a 8. roč. osvojili iba 43 % učiva z dejepisu. (Pozri Klindová, L.: *Aktuálne problémy vývinu žiaka v období prestavby výchovno-vzdelávacej sústavy*. In: Helus, Z., Krykorková, H. (eds.): *Problémy rozvoje v pedagogice a pedagogické psychologii*. Sb. referátů ze 7. čs.-sovětského semináře. Praha, Pedagogický ústav JAK ČSAV 1982, s. 80.) Vzťah medzi porozumením učebného materiálu a jeho osvojením však býva rôzny. Žiak si môže osvojiť učivo na základe porozumenia i bez neho tak, že sa ho naučí naspamäť.

² Ebbinghaus, H.: *Über das Gedächtnis*. Leipzig, Duncker und Humboldt 1885.

³ Linhart, J.: *Činnost a poznávání*. Praha, Academia 1976, s. 173.

⁴ Príčina, prečo žiaci nerozumejú textu, sa vysvetľuje značným objemom učiva, ktoré má žiak zvládnuť, zlými učebnými textami i neadekvátnou prácou s nimi. Pozri Pavlovič, G.: *Akcelerácia a socialistická škola*. Bratislava, Veda 1975, s. 219; Klindová, L.: c.d., s. 80–82.

⁵ Najmenší počet vlastností textu vyčleňuje napr. A. A. Leontiev — cielovosť a zviazanosť, naopak najväčší počet R. de Beaugrande, sedem: intenciálnosť, kohéziu, koherenciu, prijateľnosť, situatívnosť, intertextovosť a informatívnosť. Pozri Leontiev, A. A.: *Ponjatije teksta v sovremennoj lingvistike i psichologii*. In: Žluktenko, J. A., Leontiev, A. A. (eds.): *Psicholingvističeskaja i lingvističeskaja priroda teksta i osobennosti jeho vosprijatija*. Kijev, Višča škola 1979, s. 7–18; Beaugrande, de R.: *Text, Discourse and Process*. Norwood, N. J., Ablex Press 1980, s. 19–21.

⁶ Mistrík, J.: *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava, SPN 1977, s. 384.

⁷ Syntetický prehľad tohto výskumu možno nájsť v prácach: Just, M. A., Carpenter, P. A. (eds.): *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, N. J., L. Erlbaum 1977; Reder, L. M.: *The Role of Elaboration in the Comprehension and Retention of Prose. A Critical Review*. Review of Educational Research 50, 1980, č. 1, s. 5–53; Mandl, H. a ďalší: *Lernen mit Texten*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 12, 1980, č. 1, s. 44–74; Průcha, J.: *Nové teorie o „učení z textu“*. Čs. psychologie, 28, 1984, č. 2, s. 143–151.

⁸ Vohník, S.: *Některé psychologicko-pedagogické problémy učebního textu*. Pedagogika, 30, 1980, č. 6, s. 725–736.

⁹ Blašková, S.: *Žiakova selekcia najdôležitejších informácií z pedagogického textu*. Pedagogický výzkum, 1983, č. 2, s. 17–32.

¹⁰ Průcha, J.: *Prezentace obsahu vzdělání v učebním textu*. Pedagogický výzkum 1982, č. 2, s. 50–58; Průcha, J.: *Parametry učebních textů*. Pedagogika, 34, 1984, č. 2, s. 159–174.

¹¹ Pieter, J.: *Czytanie i lektura*. Katowice, Śląsk 1967, s. 54.

¹² Szewczuk, W.: *Badania eksperymentalne nad rozumieniem zdań*. Kraków 1961; Szewczuk, W.: *Proces rozumienia*. In: Szewczuk, W., Kreutz, M. (eds.): *Psychologia rozumienia*. Warszawa, PWN 1968, s. 59–87.

¹³ Mikk, J. A.: cit práca, s. 10.

¹⁴ Jachno, P. S.: *Sluchovaja pamjať v mechanizme ponimania teksta*. Inostrannyje

языки в школе, 44, 1978, ч. 6, с. 26.

¹⁵ Vlastnosť textu nadväzovať na iné texty nazýva R. de Beaugrande intertextovosťou. Pozri Beaugrande, R. de: cit. práca, s. 19.

¹⁶ Základy teórie aktuálneho vetného členenia rozpracovala ešte v predvojnových rokoch pražská lingvistická škola (najmä V. Mathesius). V duchu tejto školy sa výskum aktuálneho vetného členenia rozvíja i dnes. Táto problematika sa stala v súčasnosti predmetom živého záujmu psycholingvistov skúmajúcich porozumenie a zapamätanie textu.

¹⁷ Clark, H. H., Haviland, S. E.: *Comprehension and the Given-New Contract*. In: Freedle, R. O. (ed.): *Discourse Production and Comprehension*. Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation 1977, s. 5—6.

¹⁸ Van Dijk, T. A.: *Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension*. In: Just, M. A., Carpenter, P. A. (eds.): *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale N. J., L. Erlbaum 1977, s. 3—32.

¹⁹ Mikk, J. A.: c.d., s. 29.

²⁰ Rapaport, I. A.: *Skorost' čtenija kak objekt obučeniija i kontrolja*. Inostrannyje jazyki v škole, 46, 1980, č. 2, s. 21—26.

²¹ Trenaman, J. M.: *Communication and Comprehension*. London, Longmans 1967, s. 25.

²² Ormell, C. P.: *The Problem of Analyzing Understanding*. Educational Research, 22, 1979, č. 1, s. 32—38; Szewczuk, W.: c.d., 1961 s. 43.

²³ Vzorový systém tvorby a používania otázok vo vyučovacom procese predložili napr. J. A. Uvarov a E. I. Frišt v práci *Rukovodstvo po sostavleniju standartizirovannyh kontrol'nych rabot. Metodičeskie materialy*. Moskva. NII OP APN SSSR 1977, znenie uvedené v cit. práci J. A. Mikka, s. 15—17.

²⁴ Bormuth, J. R. a ďalší: *Children's Comprehension of Between and Within Sentence Structures*. Journal of Educational Psychology, 61, 1970, č. 5, s. 349—357.

²⁵ Dobrý kritický prehľad o problematike možno nájsť v práci C. G. Robinsona *Cloze Procedure: A Review*. Educational Research 23, 1981, č. 2, s. 128—133.

²⁶ Mikk, J. A.: *Metodika izmereniija trudnosti teksta*. Voprosy psichologii, 20, 1975, č. 3, s. 147—155.

²⁷ Průcha, J.: cit. práce.

²⁸ Názory o potrebe naučiť žiaka špeciálne vedomosti a zručnosti pre prácu s textom zhŕňa napr. V. I. Narolinová (*K probleme urovnej ponimaniija*. Voprosy psichologii, 27, 1982, č. 6, s. 125—127), u nás S. Blašková (c.d., s. 20).

ПЕТЕР ГАВОРА УЧАЩИЙСЯ И ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА

Доминирующими понятиями, на которых заложен настоящий очерк, являются «педагогический текст» и «понимание педагогического текста». Педагогический текст — это текст, предназначенный для достижения воспитательно-образовательной цели школы или иного учреждения, где он используется. В отношении поставленной цели он реципиента обогащает когнитивно, аффективно и регулирует его де-

ятельность. Педагогические тексты можно разбить на категории в зависимости от изложения, формы, функций в воспитательно-образовательном процессе, авторства и происхождения.

Понимание текста можно наиболее общим способом пределять как способ сознательного приобретения информации из текста. Сутью понимания является: а) распознавание значений среди отдельных элементов текста (между

словами, предложениями, сверхпредложениями формациями, б) между элементами текста и явлениями объективной реальности, которыми эти явления обозначены. Процесс понимания не протекает механически. Реципиент становится в некотором отношении соавтором первоначального текста.

Различаются два критерия понимания текста: объем, т. е. количество значений, распознанных учащимся в рамках каждой плоскости текста, и уровень определяемый иерархией плоскостей текста. Чем выше плоскость, понятая учащимся, тем глубже он вникает в текст и потому тем выше

обязаны мы оценить его работу. Уровень понимания текста можно оценить в следующем порядке: понимание слов, внутрипредложных отношений, взаимоотношения между предложениями, идентификация макроструктуры текста.

Наиболее распространенными методами определения степени понимания текста являются: наблюдения за невербальными проявлениями учащегося при восприятии текста, наблюдения за учащимся во время чтения вслух, воспроизведение текста учащимся, контрольные вопросы, cloze тест и изложение текста учащимся своими словами.

PETER GAVORA

THE PUPIL AND TEXT COMPREHENSION

The two key notions this paper is based on are the pedagogical text and text comprehension. The pedagogical text is defined as any text which serves to accomplish the instructional objectives of the school or other educational facility in which it is used. Its impact is cognitive, affective and regulative. Pedagogical texts are categorized according to modes of presentation, form, function in the instructional process, authorship and origin.

Text comprehension is defined as a way of conscious acquisition of information from the text. The substance of comprehension is in identification of meanings 1. between text elements, 2. between text elements and items of the objective reality which are designated by the elements. The process of text comprehension is by no means a mechanical one. In a way, the recipient becomes the co-author of the original text.

Two criteria of text comprehension are defined: amount of the text comprehended (i. e. the number of meanings the pupil identifies at each of the text levels) and depth of the text comprehension, which is expressed by the text level the pupil comprehends. The higher the level he comprehends, the better his achievement is. The hierarchy of the text levels is as follows: comprehension of words, intrasentential comprehension, intersentential comprehension, identification of the text macrostructure.

The most frequent methods for assessment of text comprehension are: observation of nonverbal behaviour of the pupil during the text reception, observation of loud reading of the pupil, text reproduction, questions, cloze test and text summary.