

Znaczenie zasobu leksykalnego w procesie rozumienia tekstu

Maria J. Kliś¹

Akademia Pedagogiczna w Krakowie

THE SIGNIFICANCE OF THE LEXICAL RESOURCE IN THE PROCESS OF UNDERSTANDING A TEXT

Summary. The paper shows some conceptions and research on the relationships between the lexical resource and other aspects of the reader's linguistic system and the process of understanding a text. Three conceptions have been presented, all of them dealing with the formation of the above relationships: instrumental hypothesis (causal relationship), specific abilities and the knowledge acquired by the reader. The psychological mechanisms have been subjected to a more thorough analysis, its practical consequence being three various methods of how to extend the mental vocabulary of the pupil. They are the following: methods of contextual analysis of words, constructing semantic nets and analyzing the semantic features of the acquired words. The paper shows three of the above strategies to enrich the lexical resource of the pupil. As a result of the considerations, it has been pointed that the strategies, aiming to show the pupils a hierarchic ordering of the conceptual structures, contribute to the enlargement of their general lexical resource. Consequently, they find it easier to correctly understand various texts. The research of the 1990s proved that lexical abilities affect the process of understanding a text and interact with other subjective and textual variables, thereby revealing the complex character of the process of understanding a text and the conditions of that understanding.

Wśród czynników determinujących przebieg i poziom rozumienia tekstu zasób leksykalny, jakim dysponuje odbiorca tekstu, odgrywa istotną rolę. Badania dotyczące związków zachodzących pomiędzy zasobem słownika umysłowego odbiorcy tekstu a procesem rozumienia tekstu prowadzone były intensywnie w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych naszego wieku, głównie w ośrodkach badawczych w Stanach Zjednoczonych. Wyniki tych badań nie zostały dostatecznie szeroko spopularyzowane w polskiej literaturze przedmiotu, pomimo że dostarczają one przesłanek do formułowania wielu wniosków istotnych dla dydaktyki nauczania słownictwa oraz konstruowania strategii poszerzania zasobu leksykalnego uczniów. Z tego też powodu wydaje się, że zasługują one na uwagę. W latach dziewięćdziesiątych zainteresowania badaczy procesem rozumienia tekstu zaczęły koncentrować się raczej wokół procesów wnioskowania zaangażowanych w przebieg rozumienia tekstu, niż na znaczeniu zasobów leksykalnych odbiorcy tekstu. Spowodowało to wyraźne ograniczenie badań dotyczących znaczenia zasobu leksykalnego w recepcji tekstu.

Celem artykułu jest zaprezentowanie bardziej reprezentatywnych koncepcji i wyników badań dotyczących znaczenia zasobu leksykalnego w procesie rozumienia tekstu oraz wynikających z tych badań wniosków natury dydaktycznej.

Zasób słownictwa, jakim operuje odbiorca tekstu, uważany był zawsze za czynnik odgrywający istotną rolę w procesie rozumienia. We wczesnych badaniach dotyczących procesu czytania ze zrozumieniem oraz inteligencji werbalnej przyjmowano, że zasób słów odgrywa istotną rolę w obydwu tych dziedzinach. Davis (1944) w swoich znaczących dla badań nad rozumieniem studiach stwierdził, że dwie zmienne wyjaśniające blisko 90% badanej wariancji, tzn. poziomu rozumienia tekstu, stanowią: a) zasób słownikowy czytelnika, w którym zawarta jest uprzednio przyswojona wiedza oraz b) operacje rozumowania, podejmowane w toku recepcji tekstu. W dalszych badaniach autor wykazał, że zasób słownictwa, jakim dysponujemy, stanowi efekt zdolności przypominania sobie znaczenia słów. Okazało się też, że na tę komponentę wyznaczającą poziom rozumienia tekstu, jaką jest zdolność do podejmowania różnego typu rozumowań w trakcie czytania, składają się dwie sprawności: a) zdolność do „łączenia” pojęć, tj. syntetyzowanie ich znaczeń w znaczące treści, oraz b) wyprowadzanie wniosków z odczytywanych treści. Ogólnie można stwierdzić, że wśród badaczy procesu rozumienia panuje przekonanie, że zasób słownikowy, jakim dysponuje odbiorca tekstu, jest ważną determinantą tego procesu. Przeprowadzono także pewną ilość badań poświęconych określeniu skuteczności ćwiczeń, mających na celu poszerzenie zasobu słownikowego, prowadzonych w sposób niezależny od całości procesu rozumienia lub też w powiązaniu z tym procesem (Davis, 1972). Badania tego typu inspirowane były trudnościami, na jakie napotymano w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, dlaczego zasób słownictwa spełnia tak ważną rolę w procesie rozumienia tekstu.

Ostatecznie zarysowały się trzy próby wyjaśnienia faktu wysokiej korelacji, jaką stwierdzono pomiędzy zasobem

1 Adres do korespondencji: Akademia Pedagogiczna, Katedra psychologii, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków.

słownikowym a kompetencją rozumienia tekstu. Anderson i Freebody (1979) określili te próby w następujący sposób:

1. Koncepcję pierwszą autorzy nazwali hipotezą instrumentalną. Hipoteza ta głosi, że zasób słownikowy umożliwia – w znaczeniu zależności przyczynowej (*causal*) – rozumienie tekstu. W ramach omawianej koncepcji nie analizowano sposobów opanowywania zasobu słownikowego; przyjmowano natomiast, że przyswojone słownictwo pomaga czytelnikowi w zrozumieniu tekstu.
2. Koncepcja druga została określona mianem hipotezy specyficznych uzdolnień. Głosi ona, że pewne osoby są bardziej predysponowane do poprawnego rozumienia tekstów z powodu ich szczególnych uzdolnień werbalnych. Zatem, w myśl tej hipotezy, dzieci o wyjątkowych uzdolnieniach werbalnych potrafią najlepiej rozumieć teksty.
3. Koncepcję trzecią określono mianem hipotezy dotyczącej wiedzy nabytej przez czytelnika. W ramach tej koncepcji badano relacje zachodzące pomiędzy już zmagazynowanymi zasobami wiedzy werbalnej czytelnika a jego rozumieniem dyskursu, przy czym wiedza słownikowa postrzegana była w kontekście ogólnej wiedzy o świecie. Przyjmowano, że wiedza słownikowa stanowi odzwierciedlenie ogólnej wiedzy o świecie, jaką dysponuje dana osoba. Podstawowe założenie, jakie przyjęto w ramach omawianej koncepcji głosiło, że uprzednio zdobyta wiedza stanowi podstawę i jest kluczowa dla procesu rozumienia tekstu. Sądzono przy tym, że w procesie rozumienia istotną rolę odgrywają nie tyle znaczenia poszczególnych słów, ile całość sieci pojęciowej, jaka ujawnia się w procesie interakcji zachodzących pomiędzy znaczeniami poszczególnych słów a całością tekstu.

W wymienionych powyżej trzech koncepcjach można odnaleźć pewne wspólne założenia, jednakże na szczególne wyróżnienie zasługuje koncepcja, w której podkreślono znaczenie uprzednio zdobytej wiedzy dla realizacji procesu rozumienia tekstu. O ile hipotezy – instrumentalna oraz uzdolnień specyficznych – wskazywały odpowiednio na: pierwszą – wagę oddziaływania znaczeń poszczególnych słów, druga – znaczenie specyficznych uzdolnień werbalnych w procesie rozumienia tekstu, o tyle hipoteza dotycząca uprzednio opanowanej wiedzy akcentowała znaczenie struktur pojęciowych, jakie ukształtowały się w umyśle czytelnika dla prawidłowego przebiegu procesu rozumienia tekstu. Dwie pierwsze koncepcje kształtowały się w ramach paradygmatu behawiorystycznego, realizowanego w ramach teorii uczenia się. Badania przeprowadzane w ramach tego paradygmatu dotyczyły określonych, specyficznych sprawności werbalnych. Natomiast hipoteza dotycząca znaczenia uprzednio przyswojonej wiedzy wywodzi się również z nurtu badań behawiorystycznych, jednak obecnie wydaje się bliższa paradygmatom badań dotyczących przetwarzania informacji. Zamiast próby identyfikowania różnorodnych sprawności wchodzących w skład procesu przyswajania wiedzy słownikowej, zwolennicy hipotezy głoszącej znaczenie już przyswojonej wiedzy w procesie rozumienia tekstu badają, w jaki sposób sprawności te są opanowywane i wykorzystywane w sytuacjach rozwiązywania różnych zadań. W implikacjach dydaktycznych, jakie wynikają z dwu pierwszych koncepcji badawczych, podkreślane jest znaczenie instruowania uczniów odnośnie do sposobów rozbudowywania ich zasobów słownikowych oraz znaczenie ćwiczeń w procesie opanowywania podstawowych umiejętności czytania, takich jak np. identyfikowanie wyrazów czy też ich dosłowne przypominanie sobie. Zdaniem zwolenników wspomnianych koncepcji, postulowane przez nich ćwiczenia ułatwiają rozumienie tekstu. Natomiast implikacja dydaktyczna wyprowadzona z hipotezy dotyczącej wiedzy wcześniej nabytej przez ucznia głosi, że w instrukcji, aktualizującej wiedzę wcześniej opanowaną przez ucznia, odwołujemy się do świadomości dostrzeżonych przez ucznia relacji kategoryalnych, tkwiących w zasobie słownikowym ucznia, oraz że to właśnie ta wiedza przyczynia się do udoskonalenia procesu rozumienia tekstu. W tym miejscu wylania się pytanie dotyczące psychologicznych podstaw hipotezy głoszącej istotne znaczenie uprzednio zdobytej wiedzy w procesie rozumienia tekstu.

ZNACZENIE ZASOBU LEKSYKALNEGO W PROCESIE ROZUMIENIA TEKSTU

PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY HIPOTEZY DOTYCZĄCEJ WCZEŚNIEJ OPANOWANEJ WIEDZY

Stwierdzenie, że formowanie się relacji kategoryalnych stanowi jeden z podstawowych procesów, jakie zachodzą w umysłach ludzi, nie jest obecnie nowością. Wydaje się, że ustalanie tego typu relacji jest jednym z kilku procesów umysłowych, o których większość psychologów sądzi, że występują one w umysłach osób czytających teksty. W chwili, gdy czytelnik odczytuje jakieś słowo, w jego umyśle nie musi pojawić się słownikowa definicja tego słowa. Jednakże w celu dostrzeżenia, zrozumienia lub przypomnienia sobie, co oznacza czytane słowo, osoba czytająca musi zaktualizować kilka lub wszystkie związki, jakie zachodzą pomiędzy czytanim słowem a desygnatami, które ono oznacza. Poprzez sieć tego typu związków i asocjacji, nazywanych również schematami (Bartlett, 1932; Rumelhart, 1975) lub ramami (van Dijk, 1977), znaczenie słowa jest aktualizowane albo też reprezentowane w umyśle odbiorcy. Zaktualizowana w ten sposób definicja słowa aktywizuje osobiste preferencje lub pierwotne doświadczenia (słowne, wyobrażeniowe) osoby, dotyczące obiektu oznaczanego przez słowo, w powiązaniu z kontekstem charakterystycznym dla tego słowa. Zatem wiedza słownikowa czy też wiedza pojęciowa mogą być postrzegane jako interakcje wielu możliwych skojarzeń (asocjacji) słów z obiektami, które one oznaczają, oraz z kontekstami sytuacyjnymi, charakterystycznymi dla tych słów, które wspólnie tworzą znaczenie tych słów. Na podstawie rozważań zaprezentowanych powyżej można wyprowadzić wniosek dotyczący sposobu podawania instrukcji nabywania nowych słów do zasobu słownika umysłowego. A mianowicie, w procesie uczenia się nowych słów, niezależnie od tego, czy nowo przyswajane słowa są efektem uczenia się pojedynczych wyrazów czy też uczenia się słów w kontekście, muszą zostać zaktywizowane wzajemne relacje kategoryalne dotyczące tych słów, zawarte w zasobach już nabytej przez czytelnika wiedzy.

Wcześniej prowadzone badania dotyczyły przeważnie sposobu, w jaki słowa są magazynowane oraz wydobywane z magazynu pamięci czytelnika, a nie roli, jaką odgrywa znajomość znaczenia tych słów w procesie rozumienia. W badaniach tych wykryto cechy charakterystyczne dla procesu przyswajania zasobu słownikowego. Mianowicie w badaniach nad zapamiętywaniem listy słów stwierdzono fakt łączenia zapamiętywanych słów w pewne wiązki czy całości (*clustering*). Wspomniane zjawisko polegało na tym, że osoby, którym prezentowano listę słów uszeregowanych w sposób przypadkowy, odtwarzały te słowa w pewnych powiązaniach (*clusters*), odsłaniających istotne relacje, jakie zachodziły pomiędzy elementami semantycznymi odtwarzanych wiązek słów. Przykładami tego typu sekwencji słów mogą być szeregi (wiązki) takich słów, jak *sokół*, *orzeł*, *sęp* oraz *kurczak*, *indyk*, *kaczka*, *gęś*. Pierwsze trzy słowa można zaklasyfikować do pojęcia (wiązki) „*dzikie ptactwo*”, natomiast pozostałe cztery słowa do pojęcia „*ptactwo udomowione*”. Łączenie słów w tego typu całości wyjaśniane było początkowo w terminach behawioralnych – jako siła nawyku oraz utrwalanie się wzajemnych relacji zachodzących pomiędzy słowami. Jednak dalsze badania dotyczące fenomenu łączenia słów w większe całości doprowadziły do wyjścia poza behawiorystyczne modele uczenia się, w kierunku modeli przetwarzania informacji, które miały ilustrować procesy, jakie wydają się zachodzić w umyśle odbiorcy tekstu wówczas, gdy opracowuje on słowa oraz dłuższe dyskursy. Prace Collinsa i Quilliana (1969; 1970) pozwoliły na sformułowanie kilku hipotez dotyczących procesów przetwarzania informacji, z których dwie są reprezentowane przez tzw. model ukrytych map (połączeń) (*Subway Map Model*) oraz model rozprzestrzeniającej się aktywacji (*Spread Activation Model*) (Collins, Quillian, 1970). Zgodnie z koncepcją ukrytych map (połączeń), w sytuacji, gdy osoba badana została poproszona o rozstrzygnięcie prawdziwości zdania „kanarki są żółte”, aktywacja odpowiednich treści zawartych w pamięci semantycznej badanego powinna zaktywizować najbardziej prawdopodobną ścieżkę w jego umyśle poprzez pobudzenie hierarchicznej struktury jego pamięci dotyczącej zwierząt. To pobudzenie powinno dotrzeć do najbardziej odległych powiązań hierarchicznej struktury pamięci badanego z odpowiednim pojęciem (słowem), umożliwiając w ten sposób przeprowadzenie wnioskowania dotyczącego tego, czy przedłożone badanemu stwierdzenie jest prawdziwe, czy fałszywe. Dodatkowe procesy ułatwiające opisany powyżej proces zostały włączone do modelu rozprzestrzeniającej się aktywacji. Modyfikacja polega na tym, że do głównej ścieżki zaktywizowanych węzłów pojęciowych dołączane zostały inne, kategoryalnie bliskie węzły pojęciowe, otaczające węzeł podstawowy, które – według hipotezy rozprzestrzeniającej się aktywacji – powinny być zaktywizowane równocześnie z podstawowym węzłem pojęciowym. Model rozprzestrzeniającego się pobudzenia wskazuje na fakt, że przetwarzanie kolejnych zdań na temat kanarka, np. zdania „kanarek potrafi śpiewać”, zachodzi szybciej, aniżeli przetwarzanie zdania nie powiązanego treściowo ze zdaniem o kanarku, np. „pogoda jest pochmurna”. Wyniki badań uzyskane przez Collinsa i Loftusa (1975) umocniły przekonanie, że rozprzestrzenianie się aktywacji zachodzi wówczas, gdy w umysłach ludzi powstaje proces przetwarzania słów, zdań czy też dłuższych fragmentów prozy.

NOWSZE BADANIA DOTYCZĄCE KSZTAŁTOWANIA SIĘ ZASOBU SŁOWNIKOWEGO

Zarówno modele pamięci, modele przetwarzania informacji oraz modele reprezentacji tekstu (Kintsch, 1977; van Dijk, 1977), jak i badania nad rozumieniem (Long, Hein, Coggiola, 1978) prowadzone w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych wywarły istotny wpływ na analizę procesu formowania się i funkcjonowanie słownika umysłowego. Badania nad zapamiętywaniem listy wyrazów i nad procesami przetwarzania informacji dostarczyły danych potwierdzających hipotezę wskazującą na znaczenie wiedzy ogólnej w procesie przyswajania i posługiwania się słowami. W badaniach tych zidentyfikowano pewne zmienne oddziałujące na proces przyswajania słownictwa. Stwierdzono mianowicie, że:

1. Czytelnicy „gromadzą” czy też „porcjują” słowa w pewne kategorie i postępują tak w ramach strategii zapamiętywania listy słów (Bower, Lesgold, Tieman, 1969).
2. Przyswajając sobie słowa dwuznaczne, czytelnicy zwracają uwagę na relacje semantyczne, jakie zachodzą pomiędzy słowami w zdaniach (Perfetti, Goodman, 1970).
3. Pojęcia organizowane są w pamięci czytelników w struktury kategorialne, które z natury swej są hierarchiczne (Collins, Loftus, 1975; Collins, Quillian, 1970).
4. W umyśle czytelnika kształtują się pewne związki, jakie zachodzą pomiędzy strukturami pojęć, określane jako „sieci” lub „węzły”, które ułatwiają łączenie informacji w większe całości (Collins, Loftus, 1975; Kintsch, 1977; Schank, Abelson, 1977).

Na podstawie przytoczonych powyżej wyników badań należałoby sądzić, że wskazówki i strategie – stosowane wprost lub pośrednio w procesie nauczania słownika – muszą prowadzić do zrelatywizowania wiedzy nowej w stosunku do wiedzy już nabytej, ponieważ w procesie gromadzenia wiedzy słownikowej istotny i podstawowy okazał się proces polegający na formowaniu pewnych ram pojęciowych. Na przykład jeśli ktoś dysponuje pewnym zasobem wiedzy na temat kanarka, to istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że osoba taka udzieli prawidłowej odpowiedzi na pytanie dotyczące koloru kanarka. Natomiast osoba, która nie ma żadnej wiedzy o kanarku, nie potrafi udzielić sensownej odpowiedzi na to pytanie. Zgodnie z powyższym poglądem, skuteczne strategie nauczania nowych słów powinny odwoływać się do już nabytej przez ucznia wiedzy, np. o zwierzętach czy ptakach. Odwołując się w procesie nauczania do już opanowanej przez ucznia wiedzy, powinniśmy budować pomosty pomiędzy tym, co jest już uczniom znane, a nową, przekazywaną im wiedzą, np. „kanarki są ptakami”, „kanarki mają kolor”, „kanarki są żółte”.

Powyższe rozważania prowadzą do przeświadczenia, że stosowanie strategii, które mają na celu gromadzenie kategorialnie uporządkowanych słów ramowych, powinno prowadzić w sposób skuteczny do powiększania się ogólnego zasobu słownictwa ucznia. Przeprowadzone badania sugerują, że tego typu strategie mogą być pomocne w sytuacji przypominania sobie nowych słów i pojęć zarówno w przypadku słów wyrwanych z kontekstu, jak i pozostających w kontekście. Wydaje się, że można rozszerzyć powyższe rozumowanie twierdząc, że opisane strategie w ogóle ułatwiają uczenie się nowych słów. Powstaje więc przeświadczenie, że jeśli czytelnicy dokonują procesów kategoryzacji i porządkowania informacji przechowywanych w pamięci, to uczenie się i nauczanie nowego słownictwa powinno być ułatwione dzięki zastosowaniu strategii wykorzystujących te procesy. Toteż w nowszych badaniach dotyczących opanowywania słów za bardziej efektywne strategie uznano przyswajanie słów w kontekście oraz przy użyciu słów-wskazówek (Pressley, Levin, Delaney, 1981). Należy nadmienić, że wykorzystywanie doświadczenia jako sposobu nauczania słownictwa nie jest ideą nową. Również wcześniej wielu autorów podkreślało znaczenie różnorodnych doświadczeń dostarczanych dzieciom i relacjonowanie tych doświadczeń w odniesieniu do pojęć słownych (Carroll, 1964; Dale, 1965; O'Rourke, 1974). Stosowanie metod instruujących, pozwalających na włączanie osobistych doświadczeń czytelnika do procesu przyswajania nowych wyrazów słownikowych, było szeroko zalecane w literaturze (Harris, Smith, 1976). Przyswajanie wiedzy dotyczącej nowych słów opiera się przecież na tym fakcie, że rozumienie nowych słów polega na budowaniu pomostów pomiędzy słowem nowym i już znanym, a to oznacza, że nowe, świeżo wyuczone pojęcia muszą być zrelatywizowane do pojęć już znanych uczącym się (Pearson, Johnson, 1978). Odwołując się do teorii przetwarzania informacji (Collins, Quillian, 1969; Lindsay, Norman, 1984; Massaro, 1975), badacze zasobów leksykalnych zauważyli, że znaczenie wiedzy opanowanej wcześniej przez uczącego się oraz sposób jej magazynowania i wydobywania z pamięci podsuwają im nowe pomysły w badaniach nad słownikiem oraz wskazują na bardziej właściwe techniki nauczania słownictwa. Należy jednak stwierdzić, że w podjętych badaniach, zmierzających do określenia stopnia efektywności poszczególnych strategii nauczania słownictwa w poszerzaniu ogólnego zasobu słów badanych, nie uwzględniono w dostatecznym stopniu uprzedniej wiedzy ucznia jako zmiennej współwystępującej z innymi zmiennymi ani też nie stosowano takich strategii nauczania, które aktualizowałyby dostatecznie mocno uprzednią wiedzę ucznia. Poniżej zaprezentowano przykłady badań tego rodzaju.

W badaniach Ahlforsa (1979 – za: Johnson, Toms-Bronowski, Pittelman, 1982) 80 uczniów z klas szóstych zaklasyfikowano do czterech grup badanych. Były to następujące grupy: 1) uczniowie, którzy korzystali

ZNACZENIE ZASOBU LEKSYKALNEGO W PROCESIE ROZUMIENIA TEKSTU

z definicji słownikowych w czasie uczenia się nowych słów; 2) uczniowie, którym zaprezentowano nowe słowa w kontekście; 3) uczniowie, którzy mieli przeprowadzić eksperyment, w którym musieli posłużyć się nowymi słowami oraz 4) grupa kontrolna. Badanym ze wszystkich czterech grup zaprezentowano 10 nowych słów do wyuczenia się w okresie pięciu tygodni. Grupa, która korzystała z definicji słownikowych, opanowywała nowe słowa, wykonując pewne ćwiczenia i rozwiązując zagadki słowne. Grupie korzystającej z kontekstu zaprezentowano nowe słowa w zdaniach, a następnie proszono badanych o określanie znaczenia słów zawartych w tych zdaniach oraz o użycie zaprezentowanych im słów w zdaniach zbudowanych przez badanych. Grupa eksperymentująca tworzyła siatki semantyczne dla podanych im słów; następnie poproszono badanych o napisanie definicji tych nowo przyswojonych słów, które uznali za powiązane z ich osobistymi doświadczeniami. Badani z grupy kontrolnej przeczytali zaprezentowane im opowiadanie i odpowiadali na pytania dotyczące tekstu opowiadania, nie mając możliwości formułowania jakichkolwiek uwag dotyczących przyswajanych słów. Wszystkim czterem badanym grupom zaprezentowano to samo opowiadanie, w którym zawarte były testowane słowa. Wszyscy badani po zakończeniu ćwiczeń rozwiązywali następujące testy: test rozumienia, test wielokrotnego wyboru definicji, test zdań fałszywych, test zdań zmodyfikowanych oraz test swobodnego przypomnienia sobie. Badanym przedstawiono również test odroczonego, wielokrotnego wyboru definicji testowanych słów. Analiza uzyskanych wyników wykazała, że formułowanie definicji nowych słów oraz korzystanie z kontekstu były lepszymi metodami, niż organizowanie eksperymentu przez badanych oraz że opisane metody przyswajania nowych słów doprowadziły do uzyskania wyników lepszych niż w grupie kontrolnej. Korzystanie z kontekstu okazało się istotnie lepszą techniką we wszystkich pomiarach zmiennych zależnych, z wyjątkiem testu definicji wielokrotnego wyboru, w którym lepsze wyniki uzyskała grupa korzystająca z zaprezentowanych jej definicji słów.

W innych badaniach, prowadzonych przez Hagen (1979), określono warunki kontrolne oraz przeprowadzono trzy ćwiczenia wstępne, poprzedzające opanowywanie prezentowanego badanym słownictwa. Ćwiczenia polegały na: a) budowaniu siatek semantycznych słów; b) korzystaniu ze słownika oraz c) wstępnych ćwiczeniach słownikowych, zaaranżowanych przed właściwym czytaniem tekstu. Skuteczność każdej z tych strategii oceniano w kontekście dosłownego rozumienia pewnych akapitów tekstu oraz w odniesieniu do poziomu zrozumienia zaprezentowanego w eksperymencie słownictwa. Badanymi byli uczniowie z klas czwartych i piątych szkoły podstawowej, którzy opanowali sprawność czytania na poziomie klasy trzeciej. W efekcie tak zaaranżowanego eksperymentu stwierdzono, że ćwiczenia słownikowe realizowane przed odczytaniem właściwego tekstu przyczyniły się w znaczącym stopniu do podniesienia zarówno dosłownego rozumienia akapitów tekstu, jak i do zrozumienia określonych słów zawartych w tym tekście. Ćwiczenia poprzedzające odczytanie właściwego tekstu prowadził nauczyciel. Były one ściśle powiązane z fragmentem tekstu zaprezentowanego uczniom.

W opisanych badaniach nie zdołano wykazać w sposób jednoznaczny tego, że ćwiczenia, które pozwoliły na odniesienie nowo opanowywanych słów do subiektywnych doświadczeń osób badanych lub do poprzednio zdobytych przez nich elementów wiedzy, były w sposób istotny bardziej skuteczne od innych rodzajów ćwiczeń. Uzyskane wyniki pozwalają jednak na sformułowanie kilku istotnych uwag, a mianowicie:

1. Strategie nauczania słów, w których odwołujemy się do związków z wcześniejszymi doświadczeniami badanych okazały się bardziej skuteczne, niż strategie nie odnoszące się do tego typu doświadczeń.
2. W warunkach korzystania z kontekstu zakres odwoływania się uczniów do ich wcześniejszych doświadczeń powinien być kontrolowany przez nauczyciela.
3. W ocenie wyników uzyskanych w procesie nauczania nowych słów należy stosować pomiary adekwatne do warunków, w jakich prowadzony był eksperyment.
4. Strategie relatywizowania nowo nauczanych słów do wcześniej nabytych doświadczeń uczniów powinny być włączone do badań w inny sposób aniżeli strategie budowania siatek semantycznych.

W latach dziewięćdziesiątych zainteresowanie zasobami słownika umysłowego jako jednej z determinant procesu rozumienia tekstu zmalało na rzecz badań dotyczących znaczenia wnioskowania w procesie rozumienia tekstu. Autorzy nielicznych w tym okresie badań nad udziałem zasobów leksykalnych w procesie rozumienia tekstu za teoretyczne podstawy swoich badań przyjmowali założenia sformułowane przez swych poprzedników z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Modele badań opisanych relacji, konstruowane w latach dziewięćdziesiątych, pozostają najczęściej w zgodzie z paradygmatami wypracowanymi w minionych dwudzięcioleciach. Ilustrację tej sytuacji stanowią wybrane przykłady ciekawszych badań przeprowadzonych w ostatnim dziesięcioleciu. I tak, Bos i Anders (1990) porównywali skuteczność stosowania trzech różnych (wyprowadzonych z hipotezy dotyczącej nabytej wiedzy, sformułowanej przez Mezinskigo), interakcyjnych strategii słownikowych, takich jak tworzenie semantycznych map słów, analizowanie semantycznych cech wyrazów oraz semantyczno-syntaktyczna analiza wyrazów – ze skutecznością strategii typu: podawanie definicji słów – w procesie poszerzania zasobu leksykalnego badanych. Uzyskane wyniki wskazały na większą skuteczność interakcyjnych strategii słownikowych, w odniesieniu zarówno do rozumienia,

MARIA J. KLIŚ

jak i zapamiętywania zaprezentowanych badanych słów, w porównaniu ze stosowaniem strategii typu: podawanie definicji słowa.

Kleitzin (1991) wskazała na znaczenie poprawnego rozumienia słów kluczowych zawartych w tekście (obok takich zmiennych, jak procesy wnioskowania oraz wcześniejsze doświadczenia badanych) w procesie rozumienia tekstów o różnym poziomie trudności. Autorka stwierdziła, że wraz z narastaniem trudności tekstu częstotliwość stosowania prawidłowych strategii jego rozumienia maleje w przypadku osób słabiej rozumiejących tekst. Natomiast osoby dobrze rozumiejące tekst, podobnie jak słabo rozumiejące, korzystały z większej ilości strategii wówczas, gdy tekst był łatwy. W średnio oraz bardzo trudnych fragmentach korzystały z takiej samej ilości strategii, jednak znacznie większej od tej, z jakiej korzystali ich słabo rozumiejący tekst rówieśnicy. Kleitzin (1992) udało się też ustalić, że dobrze oraz słabo rozumiejących czytane teksty uczniów różnicuje zdolność do korzystania z informacji przyswojonych z wcześniej przeczytanych fragmentów oraz częstsze stosowanie przez dobrze rozumiejących strategii słownikowych w procesie rozumienia tekstów opisujących zależności przyczynowe oraz prezentujących porównania.

Stahl i współpracownicy (1991) wykazali, że wcześniej przyswojona wiedza werbalna wywiera wpływ na rodzaj jednostek zapamiętywanego tekstu. Zasób wiedzy dotyczącej tematyki poruszanej w tekście sprzyja zapamiętywaniu istotnych treści zawartych w tekście.

Ciekawe wyniki badań zaprezentowali Calvo, Ramos, Estevez (1992). Autorzy wskazali na znaczenie czynnika niepokoju w procesie rozumienia. Okazało się, że narastający niepokój zmniejsza skuteczność rozumienia tekstu i że ta zmniejszająca się skuteczność rozumienia skojarzona jest z deficytem wiedzy werbalnej oraz – w mniejszym stopniu – z chwilowymi ograniczeniami pamięci pracującej. Równie ciekawe wyniki zaprezentowali Stanovich i inni (1996). Wykazali oni, że niewłaściwe eksponowanie tekstów drukowanych w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym powoduje opóźnienia w budowaniu istotnych struktur dziecięcej wiedzy, takich jak zasób słownikowy, wiedza metalingwistyczna oraz ogólna wiedza o świecie. Tymczasem prawidłowy rozwój wymienionych aspektów wiedzy jest – zdaniem autorów – czynnikiem zapewniającym efektywność czytania ze zrozumieniem na bardziej zaawansowanym poziomie nauki szkolnej. Natomiast Berninger, Abbot i Alsdorf (1997) wykryli pozytywną korelację pomiędzy takimi sprawnościami leksykalnymi, jak zdolność wyszukiwania określonych słów w tekście oraz szybkość zautomatyzowanego podawania nazw słów a poziom czytania ze zrozumieniem.

W połowie lat dziewięćdziesiątych zwrócono również uwagę na znaczenie prezentowania tekstów drukowanych małym dzieciom oraz na strategię współpracy, jakie stosują matki w czasie prezentowania tekstu dzieciom, które nie opanowały jeszcze umiejętności czytania. Reese (1995) (za: Echols i in., 1996) wskazała na silny związek, jaki zachodzi pomiędzy częstością, z jaką rozmawiają matki dzieci w wieku przedszkolnym ze swymi dziećmi, oraz częstością czytania dzieciom książeczek a zdolnością do wykształcenia przez nie pojęcia słowa drukowanego, a także rozwoju zasobu leksykalnego tych dzieci i ich zdolności do rozumienia opowiadań. Podobnie w badaniach Pellegrini i współpracowników (1995) (za: Echols i in., 1996) udało się wykazać, że dobrym wskaźnikiem zdolności do odtwarzania słów przez dzieci w wieku przedszkolnym były takie strategie stosowane przez ich matki, jak zachęcanie dziecka do opowiadania tekstu oraz do naśladowania strategii pracy z tekstem stosowanych przez matkę. Autorzy dostrzegli również korelacje zachodzące pomiędzy zdolnością do przypominania sobie słów i zasobem słownikowym badanych dzieci a językiem przekazu tradycyjnych dziecięcych tekstów.

Wyniki badań przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych wskazują na znaczenie wielu sprawności leksykalnych oraz różnych aspektów wiedzy werbalnej w procesie rozumienia różnych tekstów u badanych w bardzo zróżnicowanym wieku. Okazuje się, że sprawności leksykalne współoddziałują w procesie rozumienia tekstu z takimi czynnikami, jak stopień trudności tekstu, poziom niepokoju czytelnika, jego uzdolnienia ogólne oraz umiejętność korzystania z już nabytej wiedzy, a także sposób eksponowania tekstu oraz formy pracy z tekstem i strategię prezentacji tekstu preferowane przez matki, w przypadku dzieci, które nie opanowały jeszcze techniki czytania. Z zaprezentowanych badań wynikają dość oczywiste wnioski i wskazówki przydatne w pracy z tekstem z dziećmi w wieku przedszkolnym, młodzieżą szkolną oraz z osobami dorosłymi.

STRATEGIE POSZERZANIA ZASOBÓW SŁOWNIKA UMYŚLOWEGO

Możliwość odwoływania się do uprzednio zdobytej wiedzy ucznia w procesie poszerzania jego słownika umysłowego nie przekreśla znaczenia tradycyjnych technik nauczania słownictwa takich, jak analiza fonologiczna słowa, analiza strukturalna słowa, analiza kontekstowa, korzystanie ze słowników czy zasobów słownikowych oraz technik mnemotechnicznych. Docenienie znaczenia uprzednio zdobytej wiedzy zmienia jedynie rozkład akcentów, przesuwając je z hipotezy instrumentalnej oraz z hipotezy szczególnych zdolności językowych w stronę hipotezy podkreślającej znaczenie uprzednio przyswojonej wiedzy w procesie

ZNACZENIE ZASOBU LEKSYKALNEGO W PROCESIE ROZUMIENIA TEKSTU

opanowywania nowych słów. Zachodzi więc potrzeba sformułowania takich strategii nauczania słownictwa, które najlepiej wspierałyby hipotezę podkreślającą znaczenie wiedzy ogólnej w procesie opanowywania słownika umysłowego. Wydaje się, że kilka strategii opanowywania nowych słów, jakie stosowane są w życiu codziennym, można byłoby włączyć do teorii podkreślającej znaczenie wiedzy ogólnej w procesie opanowywania słownika umysłowego. Są to: analiza kontekstowa, tworzenie siatek semantycznych oraz analiza cech semantycznych słowa. Poniżej ogólnie scharakteryzowano wymienione strategie.

Analiza kontekstowa

Analiza kontekstowa, czyli zdolność do identyfikowania znaczenia słów w kontekście, opiera się na przekonaniu, że kontekst nadaje znaczenie słowom. Posługiwanie się analizą kontekstową zmusza czytelnika do poszukiwania wskazówek semantycznych, syntaktycznych lub graficznych dotyczących nieznanego słowa lub odnoszących się do nieznanego słowa w celu zredukowania liczby możliwych znaczeń tego słowa (Smith, Barrett, 1980). Stosując tę technikę uczeń spodziewa się, że zrozumie znaczenie nieznanego słowa dzięki zrozumieniu słów i fraz sąsiadujących z tym słowem. Stosowanie strategii kontekstowego opanowywania nowych słów okazało się pomocne w nauczaniu słownictwa (Ahlfors, 1979), zgodnie z koncepcją wskazującą na znaczenie wiedzy ogólnej w przyswajaniu słownika umysłowego. Słowa lub frazy dotyczące nieznanego słowa lub odnoszące się do nieznanego słowa w zdaniu mogą zostać skategoryzowane jako różne typy wskazówek kontekstowych. W wielu taksonomiach określających typy wskazówek kontekstowych (zob. np. Ives, 1979) pojawiają się często trzy wyraźnie określone typy takich wskazówek, a mianowicie: a) wyjaśnianie wprost; b) wyjaśnianie przydawkowe (*appositive*) i c) wyjaśnianie przy użyciu kontekstu. Na podstawie różnych typów wskazówek kontekstowych można wprowadzać wiele różnych form aktywności podejmowanych w sytuacji uczenia się słownika. Na przykład w badaniach Gipe (1979) uczniowie korzystający z kontekstu zachęceni byli do kojarzenia słowa, którego uczyli się w kontekście, ze słowem lub frazą znanymi im z własnego doświadczenia. Na podstawie wyników uzyskanych w tych badaniach stwierdzono, że skuteczność opanowywania nowych słów może faktycznie zależeć od umiejętności korzystania z wcześniej przyswojonej wiedzy.

Budowanie siatek semantycznych

Tworzenie siatek semantycznych polega na kategoryjnym strukturalizowaniu informacji przedstawionych w formie graficznej. Jest to zindywidualizowany sposób rozumienia treści nauczanych słów, w którym wymaga się od ucznia, aby zrelatywizował nowe słowa do swoich własnych doświadczeń oraz wiedzy już nabytej (Johnson, Pearson, 1978). Obserwowanie sposobu budowania przez uczniów siatek semantycznych dostarcza nauczycielowi informacji na temat wiedzy już nabytej przez uczniów oraz odsłania punkty zakotwiczenia, na podstawie których można wprowadzać nowe pojęcia.

Ogólna sekwencja działań w sytuacji budowania przez uczniów siatki semantycznej przedstawia się następująco:

1. Nauczyciel wskazuje słowo (temat) interesujące uczniów w klasie lub też potrzebne im w dalszej pracy (np. słowo kluczowe w opowiadaniu, które zostanie odczytane uczniom).
2. Następnie nauczyciel zapisuje to słowo na tablicy.
3. W dalszej kolejności prosi uczniów, aby wymyślili tyle słów, w jakis sposób powiązanych ze słowem napisanym na tablicy, ile tylko potrafią, oraz aby je zapisali na kartce, grupując słowa w odpowiednie kategorie pojęciowe.
4. Dysponując napisanymi przez uczniów słowami, nauczyciel wypisuje je na tablicy i przystępuje do klasyfikowania tych słów w odrębne kategorie semantyczne.
5. Następnie numeruje wypisane kategorie semantyczne słów i zachęca uczniów do nadawania tym kategoriom nazw.

Należy podkreślić, że w posługiwaniu się metodą tworzenia sieci semantycznych bardzo istotną rolę odgrywa dyskusja, jaką nauczyciel powinien zaaranżować wśród uczniów. W toku takiej dyskusji uczniowie uczą się zarówno nadawania słowom znaczeń oraz posługiwania się nowymi słowami, jak i przyswajania nowych znaczeń słów wcześniej im znanych. Co więcej, uczniowie mogą postrzegać znane im już słowo w jego nowym znaczeniu, a także dostrzegać relacje zachodzące pomiędzy słowami.

Ponowne skoncentrowanie uwagi uczniów na sieci semantycznej przyswojonych już przez nich słów stosowane jest w celu dopomożenia uczniom w zapoznaniu się ze specyficznymi znaczeniami słów zawartych w tekście, skojarzonymi z pojęciem centralnym dla omawianego tekstu (Hagen, 1979). Po skonstruowaniu mapy semantycznej zrozumienie tekstu staje się łatwiejsze. Wówczas nauczyciel może zainicjować analizę różnych znaczeń słów, podając kilka przykładów słów powiązanych z pojęciem centralnym dla omawianego tekstu.

Analizowanie cech semantycznych nowych wyrazów

Ten sposób analizowania kształtuje się dzięki zdolnościom ludzkiej pamięci do kategoryzowania struktur

MARIA J. KLIŚ

pojęciowych, odnoszących się zarówno do izolowanych słów, jak i słów zawartych w kontekście. Strategia analizowania cech semantycznych wyrazów polega na wydobywaniu podobieństw oraz różnic dotyczących słów pozostających w obrębie danej kategorii semantycznej oraz na znajdowaniu w czasie dyskusji związków zachodzących pomiędzy znaczeniami tych słów a wiedzą uprzednio opanowaną przez uczniów (Johnson, Pearson, 1978). W toku analizowania semantycznych cech wyrazów własne zasoby słownikowe uczniów odsłaniają się im jako uporządkowane w logiczny sposób oraz sklasyfikowane. Siatka relacji semantycznych obejmuje związki zachodzące pomiędzy słowami, a także pewne niuanse w obrębie i pomiędzy pojęciami. Zdaniem Clark (1973), ta zdolność do coraz lepszego różnicowania znaczeń słów rozwija się u dzieci wraz z wiekiem.

Ogólna kolejność podawania instrukcji w przypadku zastosowania analizy właściwości semantycznych pojęć przedstawia się następująco:

1. W pierwszej kolejności należy dokonać wyboru tematu opowiadania.
2. Następnie w kolumnie po lewej stronie kartki należy wypisać słowa, które pozostają w związku z wybranym tematem.
3. W górnym szeregu tak wypisanych słów należy wypisać cechy wspólne dla słów występujących w kolumnach.
4. Następnie nauczyciel powinien nakłonić uczniów do postawienia plusów lub minusów w powstającej siatce pojęciowej, wskazujących na to, czy każde ze słów wypisanych w kolumnie ma cechy wspólne ze słowami wypisanymi w szeregu.
5. Na tym etapie należy zachęcić uczniów do wpisania w utworzone przez nich układy słów, dodatkowych słów oraz cech tych słów.
6. W dalszej kolejności należy polecić uczniom uzupełnienie zapoczątkowanej przez nich sieci semantycznej plusami oraz minusami wskazującymi na to, czy każde słowo ma cechy wspólne z innymi słowami.
7. W końcowym etapie analizowania właściwości semantycznych wyrazów należy przeprowadzić dyskusję dotyczącą niepowtarzalności każdego słowa, określonego przez plusy i minusy zaznaczone w sieci semantycznej. Podobnie jak w przypadku tworzenia semantycznej sieci wyrazów, tak też w przypadku analizowania właściwości semantycznych wyrazów dyskusja jest istotną częścią procedury analizowania.

WNIOSKI KOŃCOWE

Wyniki badań dotyczące wpływu zasobu słownikowego czytelnika na proces rozumienia tekstu, prowadzone głównie w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w USA, doprowadziły do sformułowania trzech różnych koncepcji, które miały wyjaśnić wysoką korelację, jaka zachodzi pomiędzy zasobem słownikowym a kompetencją rozumienia tekstu. Zainspirowały one w pewnej mierze badania nad kształtowaniem się ogólnej wiedzy o świecie, zawartej w zasobach słownika umysłowego, oraz doprowadziły do sformułowania hipotezy usiłującej wyjaśnić, co dzieje się w umyśle odbiorcy tekstu wówczas, gdy stara się on zrozumieć słowa czy dłuższe dyskursy. Rezultatem podjętych wówczas badań było dostrzeżenie znaczenia już nabytej wiedzy zarówno w przebiegu procesu opanowywania nowego słownictwa, jak i rozumienia tekstu. Szczególnie istotnym osiągnięciem prowadzonych wówczas badań było dostrzeżenie znaczenia kategoryalnych relacji pojęciowych, zawartych w nabytej przez czytelnika wiedzy, dla efektów procesu rozumienia tekstu. Implikacją dydaktyczną wynikającą z omawianych badań był postulat dotyczący formułowania w procesie nauczania takich instrukcji, które aktywizowałyby wiedzę już nabytą przez ucznia, zawartą w świadomości przyswojonych przez niego relacjach koniecznościowych. Wskazano również na badania, z których wynika, że strategie nauczania polegające na prezentowaniu uczniom uporządkowanych struktur pojęciowych sprzyjają powiększaniu się ogólnego zasobu słownikowego uczniów. Co prawda, postulowane ćwiczenia mające na celu zrelatywizowanie nowo przyswajanego słownictwa w stosunku do poprzednio opanowanej przez ucznia wiedzy nie okazały się w sposób jednoznaczny bardziej skuteczne od tradycyjnych ćwiczeń, jednak pozwoliły one na sformułowanie wielu praktycznych wskazówek dydaktycznych oraz na zaadaptowanie kilku strategii nauczania nowych słów, zgodnie z założeniami koncepcji podkreślającej znaczenie wiedzy ogólnej w opanowywaniu nowego słownictwa. Strategie te stanowią przykłady technik stosowanych w celu aktywizowania już istniejących struktur pamięciowych oraz procesów rozumienia zwerbalizowanej wiedzy uczniów. Niektóre z tych strategii wydają się bardziej skuteczne w rozwoju ogólnego słownika umysłowego uczniów, inne mogą być bardziej użyteczne w rozwoju słownictwa specyficznego. Potrzebne są dalsze badania, które pozwoliłyby określić przydatność różnych strategii nauczania w różnych sytuacjach szkolnych. Należy także nadal poszukiwać lepszych sposobów pomagania dzieciom w korzystaniu z już nabytej przez nie wiedzy oraz w wydobywaniu większej ilości informacji zawartych w tekście. Celowe wydaje się kontynuowanie badań nad efektywnością różnych strategii nauczania słownictwa zarówno w zakresie języka ojczystego, jak i w sytuacji nauczania języków obcych. Równie celowe wydaje się analizowanie relacji, jakie zachodzą pomiędzy uczniem a nauczycielem w procesie relatywizowania uprzednio

ZNACZENIE ZASOBU LEKSYKALNEGO W PROCESIE ROZUMIENIA TEKSTU

opanowanej przez ucznia wiedzy w stosunku do nowo przyswajanej wiedzy werbalnej. Zaprezentowane w artykule strategie poszerzania zasobu słownikowego uczniów, a tym samym ułatwiania im procesu rozumienia różnych tekstów, mogą stanowić przykłady inspirujące nauczycieli do twórczego opracowywania nowych metod pracy z uczniami w szeroko pojętym wieku: od okresu przedszkolnego do dorosłości. Natomiast badania z lat dziewięćdziesiątych wskazały na interakcyjne związki, w jakie wchodziły różne sprawności leksykalne z innymi podmiotowymi cechami czytelników oraz z właściwościami prezentowanych im tekstów w procesie rozumienia tekstu. W ten sposób odsłonięty został skomplikowany charakter procesu recepcji tekstu oraz różnorodność oddziaływań czynników determinujących ten proces.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, R. C. Freebody, P. (1979). Vocabulary knowledge and reading. *Reading Education Report* No. 11). Urbana-Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: The University Press.
- Berninger, V. W., Abbot, R. D., Alsdorf, R. D. (1997). Lexical and sentence level processes in comprehension of written sentences. *Reading and Writing*, 9 (2), 135-152.
- Bos, C. S., Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13(15), 31-42.
- Bower, G. H., Lesgold, A. M., Tieman, D. (1969). Grouping operation in free recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 481-493.
- Carroll, J. B. (1964). Words, meanings, and concepts. *Harvard Educational Review*, 34, 178-202.
- Calvo, M. G., Ramos, P. M., Estevez, A. (1992). Text anxiety and comprehension efficiency: The role of prior knowledge and working memory deficits. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 5(2), 125-130.
- Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. [W:] T. C. Moore (red.), *Cognitive development and the acquisition of language* (s. 65-110). New York: Academic Press.
- Collins, A. M., Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407-428.
- Collins, A. M., & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
- Collins, A. M., Quillian, M. R. (1970). Does category size affect categorization time? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 432-438.
- Dale, E. (1965³). *Bibliography of Vocabulary studies*. Columbus: Ohio State University Press.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197.
- Davis, F. B. (1972). Psychometric research on comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 7(4), 628-678.
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 296-304.
- Gipe, J. P. (1978-79). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly*, 14, 624-644.
- Hagen, J. E. (1979). *The effects of selected pre-reading vocabulary building activities on literal comprehension, vocabulary understanding, and attitude of fourth and fifth grade students with reading problems*. University of Wisconsin Press.
- Harris, L. A., Smith, C. B. (1976³). *Reading instruction: diagnostic teaching in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ives, J. P. (1979). *Word identification techniques*. Chicago: Rand McNally College Publishing Co.
- Johnson, D. D., Pearson, P. D. (1978). *Teaching reading vocabulary*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, D. D., Toms-Bronowski, S., Pittelman, S. D. (1982). Vocabulary development, (cz. 1). *Volta-Review*, 84 (5), 11-24.
- Kintsch, W. (1977). On comprehending stories. [W:] M. A. Just, P. A. Carpenter (red.), *Cognitive processes in comprehension* (s. 33-62). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kletzein, S. E. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository texts of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 67-86.
- Kletzein, S. E. (1992). Proficient and less proficient comprehenders' strategy use for different top-level structures. *Journal of Reading Behavior*, 24 (2), 191-215.
- Lindsay, P., Norman D. (1984). *Procesy przetwarzania informacji u człowieka: wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Long, G., Hein, R., Coggiola, D. (1978). *Networking: A semantic-based learning strategy for improving prose comprehension*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada (Typescript).
- Massaro, D. W. (red.) (1975). *Understanding language: An information processing analysis of speech perception, reading, and psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- O'Rourke, J. P. (1974). *Toward a science of vocabulary development*. The Hague: Mouton.
- Pearson, P. D., Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Perfetti, C. A., Goodman, D. (1970). Semantic constraint on the decoding of ambiguous words. *Journal of Experimental Psychology*, 86 (3), 420-427.
- Pressley, M., Lewin J. R., Delaney, H. D. (1981). *The mnemonic keyword method* (theoretical paper no. 92). Madison, WI: Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes of a schema for stories. [W:] D. G. Bobrow, A. M. Collins (red.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (s. 211-236). New York: Academic Press.

MARIA J. KLIŚ

- Schank, R. C., Abelson R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, R. J., Barret, T. C. (1980²). *Teaching reading in the middle grades*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Stahl, S. A., Hare, V. C., Sinatra, R., Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23 (4), 407-500.
- Stanovich, K. E., West, R. F., Cunningham, A. F., Ciepielewski, J. i in. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinants of reading comprehension problems. [W:] C. Cornoldi, J. Oakhill (red.), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention* (s. 15-32). Hillsdale, HJ-Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A. (1977). Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse Comprehension. [W:] M. A. Just, P. A. Carpenter (red.), *Cognitive processes in comprehension* (s. 3-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.