

**Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001:  
Koncepce hodnocení**

(Upravený překlad publikace *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*  
vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston College v roce 2000)

Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002

## Předmluva

Schopnost číst je všeobecně považována za základ všech forem individuálního vzdělávání a intelektuálního růstu. V současném světě je gramotná populace základním předpokladem sociálního a ekonomického rozvoje každé země. Je tedy velice důležité, aby političtí činitelé a výzkumníci věděli, jak dobře umějí žáci v jejich zemi číst, a aby měli představu o tom, jak lze jejich čtenářské dovednosti prohloubit. Z tohoto důvodu zařadila Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) čtenářskou gramotnost do pravidelného cyklu svých klíčových studií, který zahrnuje rovněž matematiku a přírodní vědy.

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA byla založena v roce 1959 s cílem provádět srovnávací výzkumy zaměřené na vzdělávací politiku a praxi v nejrůznějších zemích po celém světě. V průběhu uplynulých čtyřiceti let se členská základna IEA rozrostla na více než padesát zemí. Sekretariát asociace sídlí v Amsterdamu, centrum pro zpracování dat v Hamburku. Výzkumy IEA se zabývaly širokým spektrem témat a otázek a každý z nich přispěl k hlubšímu pochopení vzdělávacích procesů v jednotlivých zemích i v rámci širokého mezinárodního kontextu.

Sběr dat pro mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) naplánovala IEA na rok 2001 tak, aby proběhl deset let po realizaci jejího staršího výzkumu čtenářské gramotnosti (Reading Literacy Study – RLS) z roku 1991. Poskytuje tak jednotlivým zemím příležitost ke zhodnocení tendencí, které lze v této oblasti od roku 1991 vysledovat. Zároveň je však výzkum PIRLS 2001 zamýšlen jako první z opakovaných studií, které budou probíhat v pravidelných čtyřletých cyklech, a byl od počátku navržen za účelem monitorování pokroku ve čtenářských dovednostech směrem do budoucna.

Tato publikace představuje přístup IEA k hodnocení čtenářské gramotnosti. Na vývoji metodiky výzkumu PIRLS se podílelo mnoho jednotlivců a skupin, zejména skupina odborníků na oblast čtenářské gramotnosti a národní koordinátoři z bezmála čtyřiceti zúčastněných zemí. Koncepce celého výzkumu byla několikrát přepracována v reakci na komentáře a připomínky zúčastněných zemí a dalších výzkumníků zabývajících se problematikou čtení a odpovídá představám a zájmům celé řady jednotlivců a organizací z celého světa.

K rozvoji metodiky výzkumu PIRLS přispělo Národní centrum pro statistiku ve vzdělávání amerického ministerstva školství a zúčastněné země. Tento dokument je výsledkem úsilí značného množství lidí, kterým bych rád vyjádřil své díky. Mé poděkování patří expertní skupině, která pracovala na vývoji koncepce čtenářské gramotnosti, koordinátorovi v oblasti čtení Jay R. Campbellovi, zaměstnancům Národního fondu pro vzdělávací výzkum v Anglii a Walesu, centru pro zpracování dat a sekretariátu IEA, organizaci Statistics Canada a mezinárodnímu koordinačnímu centru na univerzitě v Bostonu, zvláště pak koordinátorce výzkumu Daně L. Kelly. Obzvláště si cením práce národních koordinátorů i obou ředitelů výzkumu PIRLS, Iny V. S. Mullis a Michaela O. Martina.

Hans Wagemaker,  
výkonný ředitel IEA

## 1. Základní informace o výzkumu PIRLS

Čtenářská gramotnost je jednou z nejdůležitějších schopností, kterou si žáci osvojují v průběhu prvních let školní docházky. Čtení je základem pro studium všech předmětů, může být zdrojem potěšení ve chvílích odpočinku, lze je využít k osobnímu růstu. Pro malé děti je čtenářská zkušenost rovněž příležitostí k zapojení do života místní komunity i širší společnosti.

### IEA a čtenářská gramotnost

Jelikož má čtenářská gramotnost pro vývoj každého dítěte zcela zásadní význam, rozhodla se Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) prozkoumat její úroveň mezi dětmi ze zemí celého světa. Nedílnou součástí výzkumu je i studium faktorů spojených s jejím získáváním. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS se zaměřuje na hodnocení čtenářských dovedností dětí mladšího školního věku (9 až 10 let) a na zkušenosti, které mají tyto děti se čtením doma i ve škole. Výzkum je přitom navržen tak, aby bylo možné v opakovaných šetřeních měřit trendy v dosahované úrovni čtenářské gramotnosti. První šetření se bude konat v roce 2001, další jsou naplánována na roky 2005 a 2009.

Jako základ pro PIRLS posloužila studie čtenářské gramotnosti RLS z roku 1991, která poskytla podklady pro definování čtenářské gramotnosti, pro tvorbu metodiky a pro rozvoj hodnotících nástrojů. Vlastní metodika a nástroje použité pro výzkum PIRLS jsou však nové a odrážejí snahu IEA o začlenění nejnovějších přístupů v oblasti hodnocení čtenářské gramotnosti.

Mnohé ze zemí, které se účastní šetření PIRLS 2001, se účastnily rovněž studie RLS. Tyto země budou moci porovnat své výsledky v oblasti čtenářské gramotnosti mezi lety 1991 a 2001, neboť nad rámec hlavního šetření bude určitý vzorek jejich žáků testován i nástroji z roku 1991.

### Definice čtenářské gramotnosti

Již ve své studii z roku 1991 se Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) rozhodla spojit termíny „čtení“ a „gramotnost“, aby vyjádřila široké pojetí toho, co znamená umět číst – pojetí, které zahrnuje rovněž schopnost uvažovat o přečteném a používat čtení jako nástroj k dosahování individuálních a sociálních cílů. Pojem „čtenářská

gramotnost“ se znovu používá v rámci výzkumu PIRLS, neboť zůstává vhodným termínem k označení toho, co je míněno „čtením“ a co výzkum hodnotí.

Při tvorbě definice čtenářské gramotnosti jako základu pro výzkum PIRLS vycházela IEA ze své studie z roku 1991, kde byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat“. Tato definice byla pro potřeby současného výzkumu dále rozvedena. Novou definici lze použít pro všechny věkové kategorie, její formulace však výslovně odkazuje k aspektům čtenářské zkušenosti malých dětí. Pro potřeby PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako

*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu.*

Tento pohled na čtení odráží řadu teorií, které čtenářskou gramotnost chápou jako konstruktivní a interaktivní proces. Na čtenáře se zde pohlíží jako na osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o přečteném; mají ke čtení pozitivní vztah a čtou jak kvůli rekreaci, tak i pro získání informací. Význam je vytvářen v interakci mezi čtenářem a textem v kontextu konkrétní čtenářské situace. Čtenář si do ní přináší repertoár svých schopností, kognitivní a metakognitivní strategie a určité základní znalosti. Text se skládá z konkrétních jazykových a strukturních prvků a je věnován určitému tématu. Kontext čtenářské situace čtenáře poutá a motivuje k četbě a často na něj klade specifické požadavky.

## **Přehled hodnocených oblastí a jejich zastoupení ve výzkumu**

PIRLS se soustředí na tři aspekty čtenářské gramotnosti:

- procesy porozumění,
- čtenářské záměry
- čtenářské chování a postoje.

Procesy porozumění a čtenářské záměry jsou hodnoceny prostřednictvím písemného testu. Oba tyto aspekty jsou přitom hodnoceny ve vzájemné interakci: každý z procesů porozumění je hodnocen v souvislosti s každým čtenářským záměrem.

**Obrázek 1** Hodnocení procesů porozumění a čtenářských záměrů ve vzájemné interakci

<b>Čtenářské záměry</b>		
<b>Procesy porozumění</b>	Literární zkušenost	Získání a používání informací
Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání		
Vyvozování přímých závěrů		
Interpretace a integrace myšlenek a informací		
Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu		

**Obrázek 2** Zastoupení úloh v testu PIRLS podle čtenářských záměrů a procesů porozumění

<b>Čtenářské záměry</b>	
Získání a používání informací	50 %
Literární zkušenost	50 %
<b>Procesy porozumění</b>	
Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání	20 %
Vyvozování přímých závěrů	30 %
Interpretace a integrace myšlenek a informací	30 %
Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu	20 %

Postoje žáků ke čtení a jejich čtenářské návyky jsou zkoumány pomocí žákovských dotazníků. Dotazníky byly rozdány rovněž rodičům žáků, učitelům a ředitelům škol, aby se tak shromáždily informace o tom, jaké zkušenosti mají žáci s rozvíjením čtenářské gramotnosti doma a ve škole. Informace o národních kontextech poskytne souborná encyklopedie popisující výuku čtení v jednotlivých zúčastněných zemích.

## **Testování žáci**

PIRLS hodnotí čtenářskou gramotnost dětí ve věku 9 a 10 let. Cílová populace je definována jako „vyšší ze dvou po sobě následujících ročníků s největším počtem devítiletých žáků“. Ve většině zemí je to čtvrtý ročník. Tento ročník byl zvolen proto, že představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. Žáci v tomto věku se většinou již naučili číst po technické stránce a začínají čtení používat jako prostředek ke svému dalšímu vzdělávání.

Údaje o žácích čtvrtého ročníku, které budou získány na základě studie PIRLS, zároveň doplní výsledky mezinárodního výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS, který pravidelně hodnotí znalosti a dovednosti žáků čtvrtého a osmého ročníku. Účastí ve výzkumech PIRLS a TIMSS získají jednotlivé země v pravidelných intervalech informace o tom, jak umějí jejich žáci číst a jaké jsou jejich výsledky v matematice a přírodních vědách. PIRLS rovněž doplňuje mezinárodní studii PISA organizovanou OECD, která hodnotí čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost patnáctiletých žáků.

## 2. Aspekty čtenářské gramotnosti

PIRLS zkoumá tři aspekty čtenářské gramotnosti: procesy porozumění, čtenářské záměry a čtenářské chování a postoje. Ačkoli jsou zde tyto aspekty popisovány jednotlivě, je třeba mít na paměti, že se v reálných čtenářských situacích uplatňují vždy ve vzájemných vztazích a rovněž v závislosti na kontextu, v němž žáci žijí a učí se. První dva aspekty, procesy porozumění a čtenářské záměry, jsou v rámci PIRLS hodnoceny prostřednictvím písemného testu. Třetí aspekt, chování a postoje, je zjišťován pomocí žákovského dotazníku.

### Procesy porozumění

Při odvozování významu textu mohou čtenáři postupovat různými způsoby. Mohou se soustředit na vyhledání určitých informací, mohou z přečteného vyvozovat různé závěry, interpretovat a integrovat informace a myšlenky obsažené v textu do jednoho celku nebo zkoumat a hodnotit obsahové či formální charakteristiky textu. Nad těmito procesy stojí metakognitivní procesy a strategie, které čtenářům umožňují ověřit si míru či správnost vlastního porozumění a návazně přizpůsobit způsob čtení. Porozumění čtenému textu je dále ovlivněno znalostmi a zkušenostmi, které si čtenáři do procesu čtení přinášejí.

Výzkum PIRLS pracuje se čtyřmi typy procesů porozumění. Tyto procesy zde slouží jako základ pro tvorbu otázek, zjišťujících míru porozumění úryvkům z textů, které jsou žákům předkládány v testu čtenářské gramotnosti. V testu je použita taková kombinace otázek, kdy každá otázka odpovídá jednomu z procesů a všechny dohromady žákům umožňují předvést řadu schopností a dovedností při odvozování významu psaného textu. Spolu s každým procesem a jeho složkami jsou dále popsány i příklady úloh, které mohou být při hodnocení daného procesu použity.

### ***Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání***

Čtenáři věnují informacím uvedeným v textu různou míru pozornosti. Určité myšlenky v textu mohou vyvolat zvláštní pozornost, kdežto jiné ne. Čtenář se může například zaměřit na myšlenky, které jsou v souladu nebo v rozporu s předběžnou představou, kterou si učinil o významu textu, nebo které se nějak týkají jeho obecného čtenářského záměru. Dále čtenáři často potřebují vyhledat informace explicitně uvedené v textu, aby získali odpověď na otázky, které si v souvislosti s textem kladou, nebo aby si ověřili, do jaké míry porozuměli určitým aspektům významu textu.



Při zaměřování pozornosti na explicitně uvedené informace nebo při jejich vyhledávání používají čtenáři nejrůznější postupy, aby v textu našli a pochopili údaje, které odpovídají položeným otázkám. Získání příslušné informace vyžaduje, aby čtenář nejen rozuměl tomu, co je v textu přímo uvedeno, ale aby také chápal, jak se tyto údaje vztahují k hledané informaci.

Úspěšné získání informace vyžaduje takřka okamžité nebo automatické porozumění textu. K tomuto procesu je zapotřebí jen malá, popřípadě žádná míra usuzování a interpretace. Nejsou zde žádné „mezery“, které by bylo třeba zaplnit vlastní interpretační aktivitou – význam je zjevný a uvedený v textu. Čtenář ovšem musí rozpoznat důležitost nalezených informací nebo myšlenek vzhledem k informaci, kterou hledá.

U tohoto typu práce s textem se čtenář obvykle pohybuje na úrovni vět nebo jejich částí. V určitých případech může být nutné, aby čtenář informaci poskládal z různých částí uvedených na různých místech textu, ovšem i zde je každá část informace obvykle obsažena ve větě nebo její části.

Ke čtenářským úkolům, které mohou být příkladem tohoto typu práce s textem, patří:

- vyhledat informaci, která se vztahuje ke konkrétnímu čtenářskému cíli,
- vyhledat určité myšlenky,
- hledat definice slov nebo slovních spojení,
- určit prostředí příběhu (např. čas, místo),
- nalézt hlavní tematickou větu nebo hlavní myšlenku textu (je-li explicitně uvedena).

### ***Vyvozování přímých závěrů***

Při odvozování významu textu činí čtenáři závěry o myšlenkách nebo informacích, které v textu nejsou přímo uvedeny. Vyvozování závěrů umožňuje čtenáři proniknout pod povrch toho, co je napsáno, a doplnit významové „mezery“, jež se v textu často vyskytují. Některé z těchto závěrů jsou přímé v tom smyslu, že jsou většinou založené na informacích přímo obsažených v textu. Čtenář tak potřebuje pouze spojit dvě nebo více myšlenek či informací. Avšak ačkoli jsou tyto myšlenky v textu explicitně uvedeny, spojení mezi nimi nikoli a je třeba ho odvodit. Přímé závěry jsou nicméně do značné míry založené na textu a i když nejsou v textu explicitně obsaženy, jejich význam je relativně jasný.

Zkušení čtenáři činí tyto typy závěrů automaticky. Například bezprostředně spojí dvě nebo více informací a rozpoznají jejich vztah, ačkoli není v textu uveden. V mnoha případech je text napsán tak, aby čtenáře vedl k jasnému nebo přímému závěru. Například jednání nějaké postavy v průběhu příběhu může jasně ukazovat na určitý její povahový rys, a většina čtenářů si tak o povaze této postavy učiní stejný úsudek.

Při tomto typu práce s textem se čtenář obvykle soustředí na více než jen na význam na úrovni vět. Může se zaměřovat na význam určité části textu nebo na celkový význam textu. Kromě toho mohou některé přímé závěry čtenáře vybídnout ke spojení dílčích a celkových významů.

Ke čtenářským úkolům, které mohou být příkladem tohoto typu práce s textem, patří:

- vyvodit, že jedna událost byla příčinou jiné,
- stanovit hlavní myšlenku řady dílčích argumentů,
- určit, k čemu se vztahuje zájmeno,
- vyhledat zobecnění učiněná v textu,
- popsat vztah mezi dvěma postavami.

### ***Interpretace a integrace myšlenek a informací***

Stejně jako při vyvozování přímých závěrů se i při tomto procesu může čtenář soustředit na lokální nebo celkový význam, případně může uvádět do vztahu detaily s hlavními tématy a myšlenkami. V každém případě pracuje s textem nad úrovní jednotlivých vět.

Když čtenáři interpretují a integrují myšlenky a informace obsažené v textu, musí často vycházet ze svých vlastních zkušeností se světem. Vytvářejí spojení, která nejen že nejsou v textu přímo uvedena, ale mohou být také otevřena určité subjektivní interpretaci, opírající se o čtenářův vlastní pohled na věc. Proces interpretace a integrace myšlenek a informací z textu může po čtenářích vyžadovat, aby ze svých vlastních znalostí a zkušeností čerpali více, než když vyvozují přímé závěry. Z tohoto důvodu se význam textu odvozený na základě interpretování a integrování informací bude pravděpodobně lišit od čtenáře ke čtenáři v závislosti na zkušenostech a znalostech, které si jednotlivci do čtenářských situací přinášejí.

Při tomto typu interpretační aktivity se čtenáři pokoušejí porozumět textu nebo jeho částem tak, že propojují své osobní znalosti a zkušenosti s významem, který je obsažen

v textu. Čtenář může například čerpat z vlastní zkušenosti tehdy, když vyvozuje skrytou pohnutku jednání nějaké postavy nebo když si na základě poskytnutých informací vytváří vlastní představu o popisované situaci.

Ke čtenářským úkolům, které mohou být příkladem tohoto typu práce s textem, patří:

- rozpoznat hlavní poselství nebo téma textu,
- zvážit alternativní možnosti jednání postav,
- porovnat a postavit proti sobě informace z textu,
- posoudit náladu nebo tón příběhu,
- uvažovat o možném využití informace z textu v reálném životě.

### ***Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu***

Když čtenáři zkoumají a vyhodnocují obsah, jazyk a prvky textu, jejich pozornost se přesouvá z odvozování významu na kritické uvažování o textu samotném. Při zkoumání obsahu se čtenář opírá o svou interpretaci toho, co přečetl, a porovnává své porozumění textu s vlastním viděním světa. Následně potom odmítá nebo přijímá to, co je v textu napsáno, nebo k textu zaujímá neutrální postoj. Čtenář kupříkladu může souhlasit nebo nesouhlasit s tvrzeními v textu nebo je srovnávat s myšlenkami a informacemi, které našel v jiných zdrojích.

Při uvažování nad prvky textu, jako jsou například struktura nebo jazyk, čtenář zkoumá, jakým způsobem je význam v textu prezentován. Čerpá přitom ze svých znalostí žánru a struktury textu, stejně jako ze znalosti jazykových konvencí. Může rovněž uvažovat o tom, jaké prostředky autor použil k vyjádření určitého významu, a posuzovat jejich adekvátnost, zvažovat autorův záměr, stanovisko nebo jeho stylistické schopnosti.

Čtenář, který zkoumá a vyhodnocuje obsah nebo formální prvky textu, stojí mimo vlastní text, zkoumá jej a hodnotí. Obsah nebo význam textu lze hodnotit z osobní perspektivy, nebo k němu zaujímat objektivní kritické stanovisko. Čtenář zde spoléhá na své znalosti o světě nebo na předešlou četbu. Při zkoumání a vyhodnocování strukturních nebo jazykových prvků čerpá čtenář ze svých znalostí o používání jazyka a všeobecných nebo žánrově specifických rysech textu. Text je chápán jako způsob vyjádření myšlenek, pocitů a informací. Čtenáři mohou nalézt slabiny v tom, jak je text napsán, nebo naopak rozpoznat

autorovy dovednosti. Rozsah předešlé četby a znalost jazyka hrají při tomto typu práce s textem zásadní roli.

Ke čtenářským úkolům, které mohou být příkladem tohoto typu práce s textem, patří:

- zhodnotit pravděpodobnost, že se popsané události skutečně staly,
- popsat, jak se autorovi podařilo vytvořit překvapivý konec,
- posoudit úplnost a srozumitelnost informací v textu,
- určit autorovo stanovisko k hlavnímu tématu,
- popsat, jak volba přídavných jmen ovlivňuje význam.

### **Čtenářské záměry**

Čtenářská gramotnost je úzce spojena s důvody, pro které lidé čtou. Mezi tyto důvody patří čtení ze zájmu a pro osobní potěšení, čtení z důvodů zapojení se do společnosti a čtení kvůli učení. U mladých čtenářů se nejčastěji setkáváme se čtením ze zájmu a pro potěšení a se čtením kvůli učení.

Výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS se zaměřuje právě na tyto dva čtenářské cíle, které se nejvíce uplatňují u mladých čtenářů jak ve škole, tak i mimo ni. V rámci výzkumu jsou označovány jako:

- čtení pro literární zkušenost,
- čtení pro získání a používání informací.

Protože oba uvedené druhy čtení jsou v tomto věku důležité, obsahuje výzkum PIRLS pro posouzení každého z nich rovnocenný podíl testového materiálu. I když jsou ve výzkumu tyto dva čtenářské záměry rozlišeny, procesy a strategie používané čtenáři k oběma cílům jsou spíše podobné.

Každý ze čtenářských záměrů se často pojí s určitými typy textů. Například čtení pro literární zkušenost se často realizuje prostřednictvím četby beletrie, zatímco čtení za účelem získání a používání informací se obecně pojí s informativními články a vzdělávacími texty. Takové přiřazení určitých typů textů k jednotlivým čtenářským záměrům je však pouze orientační a nemusí platit pro každou situaci. Lidský vkus a zájmy jsou nesmírně různorodé, a proto se prakticky každý text může pojit s kterýmkoli záměrem. Obsah, struktura a styl textu, které mohou být typické pro nějaký konkrétní žánr, se odrážejí i v tom, jak čtenář k textu

přistupuje a jak mu rozumí. Odvozování významů probíhá vždy ve vzájemné interakci mezi čtenářem a textem. V interakci s textem také čtenář dosahuje svých záměrů.

Rané čtenářské zkušenosti malých dětí se obvykle opírají o literární a narativní texty. Kromě toho se mnoho mladých čtenářů baví získáváním informací z knih, časopisů a dalších materiálů. Tento druh čtení nabývá na významu, když žáci rozvíjejí své čtenářské schopnosti a ve stále rostoucí míře čtou proto, aby se učili.

V rámci každého z těchto dvou čtenářských záměrů lze stanovit mnoho různých forem textů. Tyto texty se liší způsobem, jakým jsou v nich uspořádány a prezentovány myšlenky, a iniciují různé způsoby odvozování významu. Texty se rovněž liší využitím doprovodných prvků, jako jsou obrázky, grafy nebo tabulky. Při výběru úryvků pro výzkum PIRLS je věnována velká pozornost tomu, aby v rámci každého čtenářského záměru bylo použito široké spektrum různých typů textů. Texty jsou vybírány ze zdrojů, které jsou běžně dostupné pro devítileté žáky ve škole i mimo ni. Cílem je navodit u testovaných žáků takovou čtenářskou zkušenost, která je maximálně podobná jejich autentickým čtenářským zkušenostem, jaké prožívají v běžných situacích.

### **Čtení pro literární zkušenost**

Při čtení pro literární zkušenost se čtenář stává součástí imaginárních událostí, prostředí, činů, postav, atmosféry, pocitů a myšlenek, nebo si vychutnává jazyk textu. Má-li čtenář literaturu rozumět a oceňovat ji, musí při četbě čerpat i ze své vlastní zkušenosti, ze svých pocitů, musí oceňovat jazyk a opírat se o svou znalost literárních forem. Pro mladé čtenáře je literatura příležitostí k fantazijnímu prožití situací a pocitů, s nimiž se ještě nesetkali, při četbě mohou rovněž zakusit určitou osobní nezávislost, která je pro ně zatím nedosažitelná. Hlavní formou literárních textů používaných v rámci výzkumu PIRLS je narativní próza.

Události, jednání a jeho důsledky popsané v narativních textech umožňují čtenáři nepřímě prožívat situace, které – i když jsou pouhou fikcí – osvětlují situace z reálného života. Příběhy mohou být vyprávěny z pohledu vypravěče nebo hlavní postavy, nebo může být v textu obsaženo i více perspektiv, zejména v případě komplexnějších textů. Informace a myšlenky mohou být popsány přímo nebo prostřednictvím dialogů a událostí. Povídky nebo romány někdy vyprávějí události chronologicky, jindy pracují s časem komplexněji a využívají například retrospektivní pohledy nebo časové posuny.

## **Čtení pro získání a používání informací**

Při čtení pro informace se čtenář nezabývá imaginárními světy, nýbrž aspekty světa reálného. Na základě informací v textu může porozumět tomu, jaký svět je nebo byl, nebo proč věci fungují tak, jak fungují. Čtenáři mohou jít za pouhé vyhledávání informací v textu a získané informace využít ve svých úvahách nebo v jednání. Informativní texty nemusí být čteny od začátku do konce, čtenář se může věnovat jen těm částem, které potřebuje. Tyto texty mají mnoho různých forem, je však možné je rozdělit podle toho, zda jsou uspořádány chronologicky nebo nechronologicky. Každá z těchto dvou forem uspořádání informací klade na čtenáře odlišné nároky. Někdy je však obtížné rozlišit, o jaký typ uspořádání se jedná, protože jeden text může obsahovat chronologické i nechronologické prvky.

### *Chronologické texty*

Texty uspořádané chronologicky předkládají informace jako údaje seřazené v čase. Mohou líčit události, jako například historická fakta, deníkové zápisy, osobní zprávy nebo dopisy. Významnou skupinu těchto textů představují biografie a autobiografie, které podrobně popisují události ze skutečného života. Jiné chronologicky organizované texty mohou popisovat postup práce, například kuchařské recepty nebo návody. Zde se často používá rozkazovací způsob a předpokládá se, že čtenář nebude přečtenému textu pouze rozumět, ale že bude také v souladu s ním jednat.

### *Nechronologické texty*

V těchto textech jsou myšlenky uspořádány spíše logicky než chronologicky. Mohou rozebírat nějaké téma, předkládat argumenty a protiargumenty nebo přednášet určité stanovisko, které zdůvodňují podpůrnými důkazy. Cílem přesvědčovacích textů je přímé ovlivnění čtenářova názoru. V diskusi a přesvědčování musí čtenář sledovat rozvíjení myšlenek a vnášet do textu kritický způsob myšlení při formování vlastního mínění. Jiné nechronologicky uspořádané texty představují dokumenty, které podávají informace v různých podobách – patří sem například seznamy, diagramy, tabulky nebo grafy.

## Čtenářské chování a postoje

Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen schopnost odvozovat význam z různých druhů textů, ale také chování a postoje, které podporují celoživotní čtenářství. Takové chování a postoje přispívají k úplné realizaci individuálního potenciálu v rámci gramotné společnosti.

Pozitivní postoje ke čtení patří k nejdůležitějším charakteristikám celoživotního čtenáře. Děti, které dobře čtou, zpravidla projevují pozitivnější postoj ke čtení než děti, které nemají při čtení velké úspěchy. Děti, u nichž se vyvinul pozitivní postoj a pozitivní sebepojetí ve vztahu ke čtení, si rovněž s větší pravděpodobností zvolí četbu jako svůj koníček. Když si děti ve volném čase čtou, demonstrují tím nejen pozitivní postoje, ale rovněž získávají cenné zkušenosti s různými typy textů, což dále podporuje jejich rozvoj coby zdatných čtenářů.

Kromě čtení pro zábavu je charakteristickým znakem rozvoje čtenářské gramotnosti čtení pro získávání znalostí a informací. Získávání znalostí prostřednictvím informativních textů může dětem pomoci rozvíjet důvěru ve vlastní schopnosti, která je důležitá při dosahování cílů. Takto získané informace zároveň zvyšují úroveň dalšího čtení, neboť rozšiřují a prohlubují čtenářovu schopnost interpretace textu.

Diskuse o četbě, ať už v ústní nebo písemné podobě, pomáhají čtenáři zařadit se do gramotné komunity. Ve vzájemných debatách mohou čtenáři dále rozvíjet své porozumění textu a zkoumat nejrůznější perspektivy a interpretace. Takovéto výměny názorů a zkušeností přispívají k rozvoji gramotné komunity, která je schopna společností propůjčit intelektuální hloubku a otevřít ji novým myšlenkám.

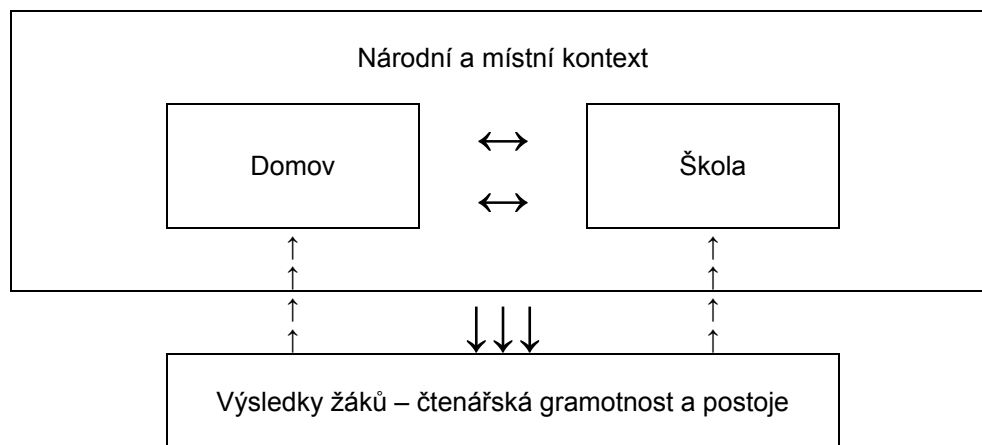
### 3. Kontexty, ve kterých se děti učí číst

Malé děti si čtenářskou gramotnost osvojují prostřednictvím celé řady činností a zkušeností v rámci různých kontextů. Žáci čtvrtého ročníku rozvíjejí schopnosti, chování a postoje spojené se čtenářskou gramotností zejména doma a ve škole. K rozvoji čtenářské gramotnosti tu přispívají nejrůznější prostředky a aktivity. Některé ze čtenářských zkušeností těchto dětí jsou poměrně strukturované, obzvláště ty, k nimž dochází ve třídách. Jiné, méně strukturované, jsou běžnou a přirozenou součástí každodenních činností dítěte. Oba typy zkušeností jsou pro rozvoj čtenářské gramotnosti malých dětí velmi významné. Nadto se zkušenosti z obou prostředí vzájemně podporují, a vztah mezi domovem a školou hraje tedy při učení také důležitou roli.

Vedle domova a školy, které mají na dětskou četbu přímý vliv, má význam také širší prostředí, v němž děti žijí a učí se. Škola a domov jsou umístěny v lokalitách s různými možnostmi, cíli a organizačním uspořádáním. Tyto aspekty pravděpodobně ovlivní domácí a školní prostředí dítěte, a tím i jeho čtenářskou gramotnost. Ještě širší, ovšem neméně důležitý, je národní kontext, v němž děti vyrůstají a chodí do školy. Prostředky, které má stát k dispozici, rozhodnutí vlády týkající se vzdělávání, vzdělávací cíle, programy a politika ve vztahu k výuce čtení – to vše ovlivňuje školní i domácí kontext, v němž se děti učí číst.

Protože výsledné charakteristiky žáků – úroveň jejich čtenářské gramotnosti a jejich postoje ke čtení – do určité míry rovněž zpětně působí na domácí a školní kontext, v němž se rozvíjejí, pracuje výzkum PIRLS s komplexním modelem systému vzájemných vztahů.

**Obrázek 3** Kontexty, v nichž se rozvíjí čtenářská gramotnost, a jejich vzájemné vztahy





Informace o domácích i školních faktorech souvisejících s rozvojem čtenářské gramotnosti a také o širším kontextu, v němž děti žijí a učí se, shromažďuje PIRLS prostřednictvím dotazníků, které vyplňují testovaní žáci, jejich rodiče nebo opatrovníci, učitelé a ředitelé škol. PIRLS chce rovněž poskytnout informace o národním kontextu, a proto připravuje encyklopedii o výuce čtení v zúčastněných zemích.

## **Národní a místní kontext**

### *Demografická situace a prostředky*

Úspěšnost států ve vzdělávání dětí a rozvoji gramotnosti v populaci závisí do značné míry na prostředcích, které jsou k dispozici. Státy s velkou a rozmanitou populací a malým množstvím materiálních a lidských zdrojů mají větší obtíže než země s příznivějšími podmínkami. Obecně lze říci, že prostředky dostupné pro vzdělání ovlivňuje charakteristika dané populace, politický systém a národní hospodářství. Obtížnost vzdělávacích úkolů se také liší v závislosti na počtu jazyků, jimiž se v daném státě hovoří, úrovni gramotnosti dospělých a dalších sociálních a zdravotních charakteristikách populace. Mnohé z těchto faktorů se uplatňují také v místních kontextech, v nichž žáci žijí a učí se.

### *Vzdělávací politika a organizace vzdělávacího systému*

Organizace vzdělávání a přístup k němu může mít na fungování škol obrovský vliv. Některé státy mají vysoce centralizovaný systém vzdělávání, v němž se většina metodických rozhodnutí činí na národní nebo regionální úrovni, a značný stupeň uniformity ve vzdělávání, pokud jde o učebnice, osnovy a obecný přístup k výuce. Jiné země mají systém mnohem více decentralizovaný a mnoho významných rozhodnutí se činí na lokální úrovni nebo přímo ve školách. Výsledkem je větší množství alternativních možností ve fungování škol a výuce žáků.

Způsob, jakým žáci procházejí školou, se v každé zemi liší. Pro čtenářské výsledky žáků čtvrtého ročníku je obzvláště důležitý věk, ve kterém začínají chodit do školy, a věk, ve kterém začíná formální výuka čtení. Důležitý je rovněž typ školy, kterou žáci obvykle navštěvují během mladšího školního věku, a také to, zda budou dále pokračovat ve všeobecném nebo specializovaném typu studia.

## *Kurikulární charakteristiky*

Učební plány jsou vytvářeny mnoha různými způsoby. Na nejvyšších úrovních mohou být do určité míry formovány vládními a jurisdikčními požadavky. Ty se mohou pohybovat od rozhodnutí, která určují věk nebo ročník, kdy začíná formální výuka čtení, až po předepisování konkrétních učebních materiálů a způsobů výuky čtení. I v případech silné externí kontroly nad učebními osnovami však může být způsob jejich realizace ovlivněn lokálními školními charakteristikami a praxí. Mezi důležité aspekty kurikula a vzdělávací praxe, které mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti, patří standardy nebo měřítko stanovená pro rozvoj čtení, způsob hodnocení, pravidla pro rozdělování žáků do tříd nebo skupin, doba věnovaná výuce čtení, výukové metody a materiály a způsoby identifikace žáků, kteří potřebují doplňující výuku.

## **Domácí kontext**

Výzkumem domácího prostředí a jeho významu pro rozvoj čtenářské gramotnosti se zabývala již řada výzkumů. Mnohem dříve, než se u dětí rozvinou kognitivní a jazykové dovednosti nutné ke čtení, formují rané zkušenosti s psaným a mluveným slovem základy pro pozdější učení. Konkrétní domácí charakteristiky mohou vytvořit klima, které děti povzbuzuje k experimentování s jazykem a různými formami textů. Jakmile děti začnou provozovat náročnější a komplexnější herní nebo rekreační aktivity, ať už samy nebo se svými vrstevníky, čas věnovaný aktivitám vztahujícím se ke čtenářské gramotnosti začíná mít mimořádný význam. Po celou dobu dětského vývoje připadá nejdůležitější role při osvojování čtenářské gramotnosti rodičům nebo opatrovníkům. Následující řádky vyzdvihují některé z hlavních aspektů domácího prostředí, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti.

### *Aktivity, které pomáhají rozvíjet gramotnost*

V domácím prostředí mají největší význam takové aktivity, do nichž se rodiče nebo opatrovníci zapojují společně se svými dětmi nebo je v nich podporují. Když děti rozvíjejí své řečové schopnosti, učí se přitom pravidla používání jazyka, a tyto znalosti se pak přenášejí i do očekávání v souvislosti s tištěným textem.

Zřejmě nejobvyklejší a nejdůležitější ranou čtenářskou aktivitou je hlasité předčítání ze strany dospělých a starších dětí. Když dětem čteme nahlas a když je povzbuzujeme, aby se zabývaly textem a obrázky v knize, učíme je, že tištěný text nese nějaký význam a že umět číst se vyplatí. Rovněž další činnosti pomáhají dětem navazovat blízký vztah k textu a

podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti. Jedná se například o jednoduché psaní, například psaní jmen, nebo o kreslení, obzvláště ve spojitosti s vyprávěním příběhů. Výzkumy také naznačují, že i hraní s knížkami a jinými tištěnými materiály pomáhá položit základy čtenářské gramotnosti. Spojují-li si děti v raném věku tištěný text se zábavou, vytváří se u nich pozitivní postoj ke čtení, který je bude později motivovat k vlastní četbě.

### *Jazyk v domácím prostředí*

Protože počátky čtení velmi úzce závisí na rané zkušenosti dítěte s jazykem, patří k významným faktorům ovlivňujícím rozvoj čtenářské gramotnosti jazyk (jazyky), jimiž se v domácím prostředí hovoří, a způsob jejich používání. Děti, jejichž znalosti jazyka, ve kterém probíhá vyučování, jsou výrazně pod očekávanou úrovní vzhledem k jejich věku, budou pravděpodobně zpočátku v nevýhodě. Navíc používání odlišného jazyka nebo dialektu doma a ve škole může mladším žákům působit při výuce čtení problémy.

### *Domácí zdroje*

Jak děti vyrůstají, rozšiřují se i možnosti domácí podpory rozvoje čtenářské gramotnosti. Významným aspektem domácího prostředí je dostupnost materiálů ke čtení a dalších vzdělávacích zdrojů. Výzkumy dlouhodobě ukazují, že existuje silný pozitivní vztah mezi čtenářskými výsledky a socioekonomickým statusem nebo jeho indikátory, tedy například s profesí rodičů nebo úrovní jejich vzdělání. Výzkumy dále ukazují, že přímý přístup k různým druhům tištěných materiálů rovněž významně souvisí se čtenářskými úspěchy. Pokud jsou tyto materiály dostupné přímo v domácím prostředí, vytváří si dítě očekávání, že naučit se číst je žádoucím cílem, který má smysl.

Rodiče a opatrovníci, kteří se sami věnují mnohým čtenářským aktivitám, podporují pozitivní vztah dětí ke čtení. Většina dětí u rodičů nachází jak vzory čtenářského chování, tak i přímou podporu ve vztahu k vlastním aktivitám spojeným s nabýváním gramotnosti. Malé děti, které vidí, jak si dospělí a starší děti čtou nebo jinak pracují s texty, se učí samy používat a oceňovat tištěné materiály. Rodiče a opatrovníci mohou rovněž přímo podporovat čtenářský rozvoj tak, že vyjadřují pozitivní názory ohledně čtení a gramotnosti.

### *Vztah mezi domovem a školou*

Mezi všemi domácími faktory spojenými s nabýváním čtenářské gramotnosti může mít pro čtenářský vývoj dítěte klíčový význam zapojení rodičů nebo opatrovníků do jeho školního vzdělávání. Výzkumy ukazují, že žáci, kteří si s rodiči povídají o škole nebo o tom,

co právě čtou, mají lepší výsledky než ti, kteří tak nečiní. Rodiče nebo opatrovníci, kteří se zajímají o to, co se děje ve škole, mohou děti podporovat v tom, že učit se číst má smysl, mohou sledovat, jak děti plní své úkoly ze čtení, a v neposlední řadě je mohou také povzbuzovat prostřednictvím pochval a poskytnuté podpory.

### *Mimoškolní čtenářské aktivity žáků*

S postupujícím rozvojem čtenářské gramotnosti začíná mít rozhodující význam čas, který děti věnují čtení a dalším volnočasovým aktivitám. Když si dítě ve volném čase čte, procvičuje si tím získané dovednosti. Čtení pro zábavu nebo ze zájmu o určitá témata jsou charakteristickým znakem celoživotního čtenářství. Děti si mohou ve volném čase číst knihy a časopisy, vyhledávat informace pomocí internetu nebo navštěvovat místní knihovnu a půjčovat si knížky domů. Plodnou půdou pro rozvoj takového chování a postojů může být domácí prostředí. Důležitý může být rovněž vliv vrstevníků.

V prostředí domova je důležitým znakem poměr mezi časem stráveným četbou a časem, který dítě tráví jinou, možná méně obohacující zábavou. Výsledky některých výzkumů nasvědčují tomu, že existuje negativní korelace mezi časem stráveným sledováním televize a čtenářskými úspěchy, kdežto čas strávený četbou má korelaci pozitivní. Rovněž povídání o knížkách s kamarády pomáhá mladým čtenářům nahlédnout, jak různě mohou být texty různými lidmi interpretovány.

### **Školní kontext**

Ačkoli může být domácí kontext bohatým prostředím pro rozvoj čtenářské gramotnosti, pro většinu dětí zůstává hlavním místem formálních vzdělávacích aktivit škola. Ve čtvrtém ročníku (9 až 10 let) si již většina žáků osvojila základní čtenářské dovednosti, a začíná se samostatným čtením komplexnějších materiálů. Příčinou je částečně změna nároků, jaké jsou na žáky v této době ve škole kladeny. V tomto období děti přecházejí od „učení se číst“ k „učení se pomocí čtení“. Školní zkušenosti žáků mohou být v tomto věku pro vývoj jejich čtenářské gramotnosti zvláště významné.

Osvojování čtenářské gramotnosti ovlivňuje mnoho školních faktorů, ať již přímo nebo nepřímo. Celkové prostředí školy a její zdroje se odrážejí ve výkonové atmosféře ve třídách, ačkoli jejich vliv může být méně přímý než každodenní aktivity žáků. Pokrok žáků může být ovlivněn také chováním a postoji nebo úrovní gramotnosti jejich spolužáků. Je zřejmé, že jeden z nejpřímějších vlivů uplatňuje učitel. Jeho příprava a zkušenosti, stejně jako

přístup k výuce a používané materiály jsou pro prostředí ve třídě rozhodně důležité. Některé z hlavních faktorů, přispívajících k osvojování čtenářské gramotnosti, jsou popsány níže.

### *Školní prostředí a zdroje*

Prostředí školy zahrnuje mnoho faktorů, které ovlivňují osvojování vědomostí. Stabilní vzdělávací prostředí je částečně dáno pocitem bezpečí, který se vyvíjí tehdy, když ve škole prakticky neexistují vážnější kázeňské problémy a je zde nízká nebo žádná míra zločinnosti. Význam mohou mít rovněž celoškolské programy, pečující o základní potřeby žáků a jejich rodin (například programy péče o děti před začátkem a po skončení vyučování). Jiné celoškolské programy, zaměřující se speciálně na rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti, mohou přímo podporovat nabývání dovedností a postojů ke čtení. Kvalitu školního prostředí rovněž zvyšují pozitivní vztahy mezi žáky a učiteli a jejich vzájemná spolupráce při výukových i mimovýukových činnostech.

Podstatný je také rozsah a kvalita školních zdrojů. Jde jak o základní faktory, jako jsou kvalifikovaní učitelé nebo adekvátní učebny, tak i o prostředky, které možná nejsou tak zásadní, ale přesto jsou užitečné, jako například pohodlný nábytek a příjemné okolí školy. Přímou pro výuku čtení může mít význam přítomnost školní knihovny nebo mediátek (multimediálního centra). Významnou roli může také sehrát pedagog věnující se speciálně výuce čtení nebo odborník na jazykovou výuku.

### *Příprava učitelů*

Kvalifikace a schopnosti učitele mohou mít kritický význam. Hodně se již napsalo o tom, jaké vlastnosti by měl mít kvalitní pedagog. Svou roli hraje jistě jeho povaha, rozsah a obsah vzdělání a praxe. Pro osvojování čtenářské gramotnosti může být obzvláště významné, zda učitel byl nebo nebyl speciálně vyškolen, pokud jde o výuku čtení. Důležité je rovněž to, aby se učitel neustále vzdělával a sledovat současný vývoj. Další vzdělávání učitelů prostřednictvím seminářů, kurzů, workshopů, konferencí a profesních časopisů může učitelům pomáhat zvyšovat vlastní kompetence a rozšiřovat si znalosti. V některých zemích jsou učitelé povinni se takových aktivit účastnit. Kromě toho se obecně předpokládá, že profese učitele vyžaduje celoživotní vzdělávání a že neefektivnější učitelé pokračují v nabývání nových znalostí a dovedností po celou svou kariéru.

### *Prostředí a struktura třídy*

Mladší žáci tráví každý den mnoho hodin v jedné nebo více třídách. Prostředí třídy a struktura vyučovací hodiny mají nesporný vliv na rozvíjení čtenářských dovedností. Jednotlivé vyučovací hodiny se od sebe mohou velice lišit, od vysoce strukturovaných a soustředěných na učitele po více otevřené a soustředěné na žáky. Jednou ze základních charakteristik, které mohou ovlivňovat přístup učitelů k výuce, je velikost třídy, případně počet žáků na jednoho učitele. Některé výzkumy naznačily, že méně početné třídy během prvních let školní docházky mohou rozvoji čtenářské gramotnosti žáků prospět.

K dalším důležitým aspektům patří rozsah materiálu ke čtení, který mají žáci k dispozici. Přítomnost školní knihovny nebo místa vyhrazeného pro samostatné čtení může podporovat pozitivní čtenářské návyky a postoje a navíc poskytuje žákům přímý přístup k široké škále různých typů textů. Dalšími důležitými faktory jsou vztahy mezi žáky a neformální či učitelem řízené rozhovory o čtení a aktivitách, které se čtením souvisejí. Obzvláště efektivní mohou být třídy, které podporují jazykový vývoj a vytvářejí podpůrné prostředí pro rozhovory o čtení.

### *Vyučovací metody*

Existuje bezpočet přístupů a aktivit, které mohou učitelé používat při výuce čtení. Mnoho výzkumů se snažilo zjistit, která z nich je nejefektivnější. Většina pedagogů a výzkumníků se však shoduje v tom, že nejlepší je zřejmě používat prvky různých přístupů, zvláště když je učitelé přizpůsobí konkrétním potřebám svých žáků. Mezi aktivity, které jsou pro rozvíjení gramotnosti nejdůležitější, patří ty, které souvisejí s rozpoznáváním slov, porozuměním, kognitivními a metakognitivními čtenářskými strategiemi, vytvářením příběhů a integrováním všech jazykových procesů – čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Je rovněž důležité, jakým způsobem se čtení ve třídě hodnotí.

### *Výukové materiály*

Materiály, které učitelé používají při výuce čtení, tvoří jádro žákovské čtenářské zkušenosti ve škole. Používané materiály se mohou pohybovat od jedné učebnice nebo čítanky, která obsahuje různé typy textů, až po soubor několika knih a dalších tiskovin, sestavený učitelem. Výzkumy naznačují, že pokud mají žáci zkušenosti s různými typy textů, je to bez ohledu na jejich formát spojeno se čtenářskými úspěchy. V poslední době se významnou součástí čtenářské gramotnosti stává používání elektronických textů a dalších

nových technologií. Je možné, že se čtení „on-line“ brzy stane nezbytnou dovedností, neboť stále více různých textů a informací je žákům dostupných prostřednictvím internetu.

## 4. Design výzkumu PIRLS

K měření výsledků čtenářské gramotnosti žáků a ke shromáždění informací o kontextu, v němž se gramotnost vyvíjí, používá mezinárodní výzkum PIRLS 2001 písemný test čtenářského porozumění a sérii dotazníků zaměřených na kontext rozvoje čtenářské gramotnosti. Navíc pro státy, které se zúčastnily studie čtenářské gramotnosti IEA RLS v roce 1991, obsahuje PIRLS tzv. desetiletou vývojovou studii.

### Testový sešit

Vzhledem k širokému spektru výzkumných cílů a důrazu na používání autentických textů bylo nevyhnutelné počítat s dlouhou testovací dobou. Skupina expertů pro rozvoj čtení došla k závěru, že validní ohodnocení dvou čtenářských záměrů – čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací – si vyžádá přinejmenším čtyři hodiny, dvě hodiny na každý záměr. I když by měl čtyřhodinový testovací materiál dostatečným způsobem pokrýt různé druhy textů, se kterými se žáci setkávají v každodenním životě, není rozumné očekávat, že by každé jednotlivé dítě bylo schopné zvládnout celou sadu textových úryvků a s nimi spojených testových úloh. Jelikož malé děti nemohou být vystaveny příliš dlouhým testům a jelikož opakované testování těchto dětí s určitými časovými odstupy by se podařilo naplánovat jen s velkými obtížemi, je testovací doba omezena na 80 minut pro každého žáka s dodatečnými 15 – 30 minutami na vyplnění žákovského dotazníku.

S celkovou testovací dobou čtyři hodiny, ale pouze jednou hodinou a dvaceti minutami na žáka, musí být materiál mezi žáky nějak rozdělený. PIRLS používá maticovou techniku výběru, jejímž prostřednictvím se textové úryvky a doprovodné otázky rozdělí do skupin nebo bloků a z nich se pak podle plánu vytvoří jednotlivé testové sešity. Ve výzkumu PIRLS je čtyřhodinová testovací doba rozdělená do osmi čtyřicetiminutových bloků označených L1 až L4 (literární úryvky) a I1 až I4 (informační úryvky). Těchto osm bloků se rozdělí do deseti testových sešitů. Každý žákovský testový sešit se skládá ze dvou čtyřicetiminutových bloků textových úryvků s doprovodnými otázkami a ze žákovského dotazníku. S cílem předložit alespoň některé úryvky v přirozenější, autentičtější podobě jsou dva bloky (jeden literární a jeden informační) vytištěny barevně, podobně jako články v časopise. Otázky k těmto úryvkům jsou obsaženy ve zvláštním sešitě. Tento testový sešit je označen jako *Čítanka*.



**Obrázek 4** Bloky pro maticový výběr

Čtenářské záměry	Blok			
Literární zkušenost	L1	L2	L3	L4
Získání a používání informací	I1	I2	I3	I4

**Obrázek 5** Testové sešity PIRLS

Sešit										Čítanka
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
L1	L2	L3	I1	I2	I3	L1	I2	I3	L4	
L2	L3	I1	I2	I3	L1	I1	L2	L3	I4	

Aby bylo možné vytvářet souvislosti mezi jednotlivými sešity, musí být alespoň některé bloky spojeny s jinými. Pokud by měl být každý blok spojen se všemi ostatními, byl by celkový počet sešitů příliš velký. Proto bylo nutné rozumně zvolit možné kombinace bloků. V návrhu deseti testových sešitů používaných v rámci výzkumu PIRLS je devět sestaveno z kombinací tří literárních (L1, L2 a L3) a tří informačních (I1, I2 a I3) bloků. Desátý sešit, *Čítanka*, je tvořen zbývajícími dvěma bloky L4 a I4. *Čítanka* je distribuována třikrát častěji než ostatní sešity, aby mohlo být zajištěno, že bloky L4 a I4 případnou dostatečnému počtu žáků.

V tomto návrhu, který obsahuje polovinu možných spojení mezi bloky L1 až I3, se každý blok objevuje ve třech z devíti sešitů. Bloky L1 a L2 jsou společně obsaženy v sešitě 1 a bloky L2 a L3 se společně objevují v sešitě 2. Jelikož blok L2 je společný pro oba sešity 1 a 2, mohou být prostřednictvím těchto dvou sešitů všechny tři literární bloky spojeny. Analogickým způsobem mohou být propojeny tři informační bloky prostřednictvím sešitů 4 a 5. Sešity 3, 6, 7, 8 a 9 zajišťují dobrá propojení mezi literárními a informačními bloky. Bloky L4 a I4 obsažené v *Čítance* nejsou propojeny s žádným z ostatních bloků.

## **Výběr úryvků pro testování**

Aby bylo možné přiblížit se v rámci šetření autentické čtenářské zkušenosti, musí být předkládané úryvky charakteristické pro běžnou každodenní četbu žáků. Texty, které děti čtou ve škole i mimo ni, byly obvykle napsány úspěšnými autory, ovládajícími psaní pro mladé publikum. K vyvolání plného rozsahu procesů porozumění jsou takové texty vhodnější než texty vytvořené speciálně pro test. Autentické texty jsou vhodnější rovněž proto, že vzbuzují zájem žáků, takže doprovodné testové otázky, jejichž prostřednictvím je hodnocena úroveň porozumění, se mohou do značné míry podobat otázkám, které si při četbě děti samy kladou, a vyvolávat tak reakce podobné těm, které by vyvolala skutečná čtenářská zkušenost. V kontextu mezinárodní studie může být dosažení autenticity čtenářské zkušenosti poněkud omezeno nutností přeložit text do celé řady jazyků. Velká péče proto byla věnována výběru textů, jež lze přeložit bez ztráty významu nebo potenciálu pro zaujetí žáků.

Při výběru textů pro použití v mezinárodním výzkumu čtenářské gramotnosti je třeba zvážit riziko kulturních odlišností. Soubor vybraných úryvků by měl zahrnovat širokou škálu textů pocházejících z různých kultur a zemí, žádná země ani kultura by zde neměla být zastoupena nadměrně. V prvním kroku je třeba nalézt potenciálně využitelné texty z co nejvíce zemí. Konečný výběr je částečně založen na národním a kulturním zastoupení celé sady textů vybíraných pro hodnocení. Vyloučeny jsou texty, které ve větší míře předpokládají určité kulturně specifické znalosti.

Čtivost textů a jejich vhodnost pro použití v hodnocení devítiletých dětí hodnotí pedagogové a specialisté na učební osnovy ze zúčastněných zemí. Vhodnost textů je hodnocena na základě několika kritérií, mezi něž patří: motivy a témata odpovídající příslušné věkové skupině, spravedlnost a citlivost k oběma pohlavím, různým rasám, etnickým a náboženským skupinám, povaha a úroveň použitého jazyka a hustota informací. Délka textu je do značné míry omezena časem vyhrazeným pro testování. Obecně lze říci, že vybrané texty nejsou delší než 1 000 slov, takže žáci mají čas přečíst si všechny úryvky a odpovědět na otázky. Délka úryvků se ovšem do jisté míry liší, neboť rychlost čtení ovlivňují rovněž jiné vlastnosti textu.

## **Typy otázek a způsob vyhodnocování odpovědí**

Schopnost žáků pochopit text prostřednictvím čtyř procesů porozumění je zjišťována doprovodnými otázkami, které následují za každým úryvkem. Výzkum PIRLS používá dva formáty otázek – otázky s výběrem odpovědi z několika možností a otázky s tvorbou vlastní

odpovědi. Každá otázka s výběrem odpovědi je ohodnocena jedním bodem. Otázky s tvorbou odpovědi jsou hodnoceny jedním, dvěma nebo třemi body v závislosti na hloubce porozumění, kterého je zapotřebí k jejich zodpovězení. Až polovina z celkového množství bodů je tvořena otázkami s výběrem odpovědi. Rozhodnutí, zda se použije otázka s výběrem nebo s tvorbou odpovědi, závisí na zkoumaném procesu a na tom, který formát nejlépe umožňuje testovaným žákům předvést, že čtenému textu rozumí.

### *Otázky s výběrem odpovědi*

Otázky s výběrem odpovědi poskytují žákům čtyři možnosti odpovědí, z nichž pouze jedna je správná. Tyto otázky lze použít ke zkoumání jakéhokoli procesu porozumění. Jelikož však žákovi neumožňují podat vysvětlení nebo podpůrné stanovisko, mohou být méně vhodné pro zkoumání schopnosti žáků činit komplexnější interpretace nebo hodnocení.

Při testování devítiletých dětí je důležité, aby jazyková úroveň otázek odpovídala jejich vývojovému stupni. Z tohoto důvodu musí být otázky formulovány jasně a výstižně. Rovněž možnosti odpovědí, z nichž žáci volí tu správnou, je třeba formulovat stručně, a minimalizovat tak zátěž při čtení otázky. Nesprávné možnosti musí být formulovány tak, aby byly přijatelné, nesmí být však klamavé. Pro žáky, kteří nemají s tímto formátem testových otázek zkušenosti, je v pokynech na začátku testu uveden příklad otázky s výběrem z několika odpovědí, který ilustruje, jak mají při výběru a označení zvolené odpovědi postupovat.

### *Otázky s tvorbou odpovědi*

Tento typ testových úloh po žácích požaduje, aby sami vytvořili písemnou odpověď, místo aby vybírali z řady nabízených možností. Důraz, který výzkum PIRLS klade na tvorbu vlastních odpovědí, je v souladu s definicí gramotnosti, která je podstatou jeho metodiky. Odráží interaktivní, konstruktivní přístup ke čtení, podle něhož je význam odvozován ve vzájemné interakci mezi čtenářem, textem a kontextem čtenářského úkolu. Tento typ otázek je možno použít pro zkoumání jakéhokoli ze čtyř zkoumaných procesů porozumění. Je ovšem zvláště vhodný pro zkoumání aspektů porozumění, které vyžadují poskytnutí podpůrného argumentu nebo které ústí v interpretaci závislou na vlastních znalostech a zkušenostech žáků.

Ve výzkumu PIRLS mají otázky s tvorbou odpovědi hodnotu jednoho, dvou nebo tří bodů v závislosti na požadované hloubce porozumění nebo rozsahu textové podpory. Při formulování těchto otázek je důležité poskytnout žákům dostatek informací k tomu, aby jasně pochopili, jaký typ odpovědi je od nich očekáván.

Podstatné rysy přiměřené a úplné odpovědi na každou otázku s tvorbou odpovědi jsou uvedeny v pokynech pro vyhodnocování. V těchto pokynech jsou popsána kritéria prokazující pouze částečné porozumění a kritéria úplného nebo rozsáhlého porozumění. Důležitou pomůckou pro hodnotitele jsou příklady konkrétních žakovských odpovědí na každé úrovni porozumění.

Při vyhodnocování žakovských odpovědí se klade důraz výhradně na žakovo porozumění textu, nikoli na jeho schopnost správně psát. Při hodnocení se rovněž pamatuje na možnost různých interpretací, které mohou být přijatelné, existuje-li pro ně odpovídající opora v textu. Z tohoto důvodu mohou být jako úplné ohodnoceny i velice různorodé odpovědi.

### *Bodový skór*

Při vytváření testu bylo cílem vytvořit bloky, z nichž každý může poskytnout v průměru 15 bodů, získaných z přibližně sedmi testových úloh s výběrem odpovědi (1 bod za každou úlohu), dvou nebo tří úloh s tvorbou krátké odpovědi (1 nebo 2 body za každou úlohu) a jedné úlohy s tvorbou rozsáhlé odpovědi (3 body). Přesný počet bodů a konkrétní rozložení typů otázek do jednotlivých bloků se však do jisté míry liší tak, jak s sebou různé texty nesou různé typy otázek.

### **Škály znázorňující celkové výsledky**

Jelikož každý žák pracuje pouze s částí testového materiálu, je třeba jednotlivé části propojit, aby bylo možné získat celkový přehled o výsledcích žáků v každé zemi. Jednotlivé žakovské odpovědi na testové otázky související s příslušným čtenářským záměrem jsou s využitím metod IRT (item response theory) umístěny na společnou škálu. Pro dva definované čtenářské záměry existují dvě samostatné škály:

- čtení pro literární zkušenost,
- čtení pro získání a používání informací.

Výsledky budou prezentovány jak pro každý záměr zvlášť, tak pro čtenářskou gramotnost celkově.

### **Poskytnutí výzkumného materiálu veřejnosti**

Sběr dat pro PIRLS v roce 2001 byl plánován jako první z pravidelného čtyřletého cyklu studií, jejichž cílem je poskytnout data o trendech ve vývoji čtenářské gramotnosti. Další šetření mezinárodního výzkumu PIRLS se uskuteční v roce 2005, 2009 a dále vždy po

čtyřech letech. Výzkum byl navržen tak, aby po zveřejnění národních zpráv o jeho výsledcích bylo možné část textových úryvků a testových otázek zpřístupnit veřejnosti, zatímco nezveřejněné části testového materiálu budou použity v dalších šetřeních pro měření vývojových trendů. Zveřejněné úryvky a otázky budou nahrazeny novými.

Po prvním sběru dat bude zveřejněn jeden blok literárních a jeden blok informačních textů. Tyto bloky budou před příštím výzkumným cyklem nahrazeny novými texty a úlohami. Zveřejněn bude i obsah *Čítanky*, což poskytne veřejnosti další informace. Rovněž *Čítanka* bude před příštím sběrem dat nahrazena. Tento plán tedy počítá s poskytnutím poloviny dat veřejnosti, zatímco druhá polovina bude uchována v tajnosti, aby umožnila měření trendů ve vývoji čtenářské gramotnosti. Po druhém sběru dat mohou být zveřejněny další dva bloky z původního výzkumu a *Čítanka*, které budou opět nahrazeny před třetím výzkumem v sérii. Úplný soubor otázek z původního výzkumu bude nahrazen novým materiálem v průběhu čtyř výzkumných cyklů.

### **Měření desetiletých trendů ve vývoji čtenářské gramotnosti: 1991 až 2001**

Jelikož byl sběr dat pro PIRLS 2001 navržen tak, aby se konal deset let po mezinárodním výzkumu čtenářské gramotnosti RLS z roku 1991, není překvapením, že je zde velký zájem o zhodnocení změn ve výkonech žáků za uplynulé období. Zemím, které se zúčastnily staršího výzkumu, poskytuje nyní PIRLS příležitost změřit trendy ve vývoji čtenářské gramotnosti tak, že reprezentativnímu vzorku jejich žáků budou za stejných podmínek jako před deseti lety zadány původní testy z roku 1991. Poté bude možné zjistit, jaké výkony podávají žáci v těchto testech nyní, a srovnat jejich výsledky s výkony žáků v roce 1991.

Výzkum čtenářské gramotnosti z roku 1991 obsahuje pro devítileté žáky texty ze tří oblastí – narativní, výkladové a dokumentární. Tyto tři oblasti jsou zastoupeny 15 úryvky s celkem 66 otázkami. V roce 1991 byl test uspořádán do dvou sešitů (každý žák vyplňoval oba sešity) a trval 75 minut. Předcházel mu krátký test na rozpoznávání slov a po něm následoval dotazník o čtenářských návycích žáků a jejich domácím a školním kontextu týkajícím se rozvoje čtenářství. Nová administrace testů z roku 1991 v roce 2001 zahrnuje test na rozpoznávání slov a dva sešity s úryvky a testovými otázkami. Časové rozvržení a pokyny žákům se shodují s rokem 1991.

Získaná data budou spolu s daty sebranými v roce 1991 vyhodnocena pomocí metod IRT (item response theory) a výsledky žáků v obou výzkumech budou umístěny na společnou

škálu. Poté bude možné srovnat výkon žáků čtvrtého ročníku v roce 2001 s výkonem jejich vrstevníků v roce 1991 pro země, které se zúčastnily obou studií.

## **Dotazníky**

Důležitým cílem výzkumu PIRLS je zkoumat domácí a školní faktory spojené se čtenářskou gramotností žáků čtvrtého ročníku. Z tohoto důvodu jsou žákům, jejich rodičům, učitelům a ředitelům škol rozdány dotazníky. Otázky v dotaznících jsou navrženy tak, aby zjišťovaly klíčové aspekty domácího i školního prostředí testovaných žáků.

### *Žákovský dotazník*

Tento dotazník vyplňuje každý žák, který se účastní testování. Je zaměřen na různé aspekty žákova života doma i ve škole, ptá se na jeho zkušenosti ze třídy, na zkušenosti s domácími úkoly ze čtení, na jeho sebepojetí v souvislosti se čtením, na postoje ke čtení, na mimoškolní čtenářské aktivity, na používání počítače, domácí literární zdroje a na základní demografické informace. K vyplnění dotazníku je zapotřebí 15 – 30 minut.

### *Dotazník pro rodiče*

Tento krátký dotazník je určen rodičům nebo opatrovníkům každého žáka, který se účastní výzkumu PIRLS. Zkoumá vzájemné interakce mezi dítětem a rodiči v souvislosti s rozvojem gramotnosti, ptá se na domácí literární zdroje, čtenářské chování a postoje rodičů a na vztahy mezi domovem a školou. Dále shromažďuje základní demografické a socioekonomické údaje. Spolu s informacemi zjištěnými od žáků poskytnou odpovědi rodičů komplexnější obrázek domácího kontextu, v němž se žáci učí číst. Vyplnění dotazníku trvá 10-15 minut.

### *Učitelský dotazník*

O vyplnění tohoto dotazníku jsou požádáni učitelé čtení v každém čtvrtém ročníku účastnícím se výzkumu PIRLS. Dotazník byl navržen za účelem získání informací o třídním kontextu rozvoje čtenářské gramotnosti. Učitelé jsou dotazováni na charakteristiky testované třídy, jako je její velikost, čtenářská úroveň a jazykové schopnosti žáků, na dobu výuky, materiály a aktivity používané při výuce čtení a pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, na rozdělování žáků do skupin, třídní zdroje, způsob hodnocení a na vztahy mezi rodiči a školou. Učitelé mají rovněž zhodnotit, jaké jsou jejich možnosti spolupráce s jinými učiteli a

možnosti dalšího vzdělávání. Poskytují též informace o sobě, svém vzdělání a praxi. K vyplnění dotazníku je zapotřebí 30 minut.

### *Školní dotazník*

O vyplnění dotazníku je požádán ředitel každé školy účastníci se výzkumu PIRLS. Dotazník je věnován charakteristikám školy, jako je její umístění, celkový počet žáků, zdroje dostupné v okolí školy a charakteristiky socioekonomického zázemí žáků. Dále se zabývá dobou výuky, materiály používanými při výuce čtení žáků prvního stupně, dostupností školních zdrojů, například výukových materiálů nebo pedagogického personálu, vztahy mezi rodiči a školou a školním klimatem. Vyplnění trvá 30 minut.

### **Encyklopedie výuky čtení**

Encyklopedie výuky čtení poskytne profil vzdělávacího systému každé země se zvláštním zřetelem na výuku čtení žáků prvního stupně základních škol. Vedle obecných informací o populaci, státním zřízení, ekonomice a zdrojích v ní budou k dispozici údaje o organizaci vzdělávacího systému a vzdělávací politice. Nabídne rovněž popis osnov výuky čtení včetně cílů, učebních materiálů, forem výuky a způsobu hodnocení výsledků žáků ve čtení.

### **Studie o elektronických textech**

Děti používají v rostoucí míře doma i ve škole elektronické technologie, aby vyhledávaly, posuzovaly a kombinovaly nejrůznější psané a vizuální materiály. Používají počítače, aby si prohlížely internet, komunikovaly s kamarády a s rodinou a aby četly a psaly různé typy textů. Je zřejmé, že texty čtené ve škole i mimo školu budou postupně zahrnovat stále více elektronických formátů. Současně s tím bude docházet k proměně čtenářské gramotnosti v souvislosti se specifickými charakteristikami elektronických textů. Podoba textu prezentovaného na obrazovce může být v některých případech blízká tištěným dokumentům, často je ovšem jiná a vyžaduje odlišné čtenářské procesy.

Aby mohl mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS poskytnout relevantní informace o současné a budoucí úrovni čtenářské gramotnosti, musí začít zkoumat schopnosti dětí číst elektronický text. Vzhledem k narůstajícímu rozšíření elektronických textů v každodenní dětské zkušenosti vyvíjí PIRLS studii dětské gramotnosti v souvislosti s elektronickými texty. Tato studie, ač průzkumná, poskytne důležité informace o schopnostech dětí číst a používat informace získané prostřednictvím internetu. Obeznamenost

s počítači a se čtením elektronických textů bude pravděpodobně zásadním faktorem ovlivňujícím míru toho, jak dobře děti tyto typy textů čtou a jak jim rozumí. PIRLS bude proto shromažďovat informace o způsobech, jakými děti používají počítače a internet, a informace o jejich postojích vůči takto prezentovaným textům.



## 5. Srovnání výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS byl navržen tak, aby poskytl informace o čtenářské gramotnosti žáků čtvrtého ročníku (věk 9 až 10 let) se zvláštním důrazem na faktory, které malým dětem usnadňují osvojení čtenářských dovedností, ať už doma nebo ve škole. Zaměřuje se tedy na žáky prvního stupně ZŠ a jeho hlavním výzkumným cílem je osvojování čtenářské gramotnosti. Tím doplňuje přístup uplatněný ve výzkumu PISA, založeného na představě čtenářské gramotnosti, která probíhá napříč školními osnovami a je orientována směrem k požadavkům pracovního trhu. Zatímco PISA hodnotí úroveň gramotnosti žáků v období, kdy přecházejí ze světa školy do světa práce, PIRLS se věnuje jejímu vývoji v neméně významném období, v němž žáci přecházejí od učení se číst k učení se pomocí čtení.

Právě v tomto období si děti osvojují dovednosti, které tvoří základ pozdější gramotnosti. Lze tedy očekávat, že zlepšení učebních plánů a výuky čtení provedená na této úrovni školního vzdělávání později přinesou své ovoce. PIRLS plánuje rozsáhlé zkoumání učebních osnov a způsobů výuky čtení, a to nejen u žáků čtvrtého ročníku, ale i v nižších ročnících. Tím se opět liší od studie PISA, která sbírá podstatně méně informací o osnovách nebo o výukových faktorech ve školách. Zemím, které se účastní obou projektů, tak PIRLS poskytne velké množství informací, které bude možné použít nejen ke zlepšení učebních osnov a výuky čtení mladších žáků, ale které rovněž poslouží při interpretaci výsledků patnáctiletých žáků v rámci výzkumu PISA.

Ústředním bodem metodiky obou šetření, PIRLS i PISA, je definice toho, co výzkum hodnotí. V obou programech je tato definice založena na rozšířeném pojetí čtení – proto se v obou případech objevuje termín „čtenářská gramotnost“ spíše než jednoduše „čtení“. Obě definice zahrnují nejen procesy a dovednosti čtenářského porozumění, ale také používání čtení a postoje k němu, které jsou charakteristické pro zdatné čtenáře. PIRLS i PISA chápou čtení jako interaktivní, konstruktivní proces a zdůrazňují důležitost schopnosti žáků uvažovat o přečteném a používat čtení k různým záměrům.

Pro výzkum PIRLS je čtenářská gramotnost devítiletých dětí definována jako

*... schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu.*

Pro výzkum PISA je čtenářská gramotnost patnáctiletých žáků definována jako

*... schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*

Obě definice berou v úvahu široký rozsah materiálu, který si žáci vybírají ke čtení nebo který musí číst. Čtení tak není považováno za jednotnou dovednost, ale spíše za soubor procesů, přístupů a dovedností, které se u různých čtenářů, čtenářských záměrů, typů textu nebo v různých čtenářských situacích liší. V obou definicích jsou dále zdůrazněny sociální, osobní a školní prvky čtenářské gramotnosti, avšak na druhou stranu jsou zde patrné i vývojové odlišnosti mezi dvěma věkovými skupinami. U devítiletých žáků klade PIRLS důraz na typické prostředí, v němž čtou. Navíc zatímco PISA zdůrazňuje připravenost žáků účastnit se života širší společnosti, PIRLS podtrhuje jejich schopnost zapojit se do života „společenství čtenářů“ (doma a ve třídě).

#### *Čtenářské záměry / situace a typy textu*

Při popisu čtenářských záměrů nebo situací a typů textu, které jsou s nimi spojeny, se projekty PIRLS a PISA poněkud rozcházejí, což odráží vývojové odlišnosti obou věkových skupin. U devítiletých žáků PIRLS zdůrazňuje čtenářské *záměry* a popisuje dva pro tuto věkovou skupinu nejobvyklejší – čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací. PISA u patnáctiletých popisuje čtenářské *situace* a odráží přitom širší používání četby v tomto věku – čtení pro soukromé využití, pro veřejné využití, pro práci a pro vzdělávání.

#### *Procesy porozumění / postupy*

Obě studie popisují způsoby porozumění textu nebo reagování na něj, na jejichž základě jsou vytvářeny testové úlohy. Ve výzkumu PIRLS jsou popsány čtyři „procesy porozumění“, výzkum PISA rozlišuje pět „postupů“. Vymezení způsobů porozumění textu je v obou výzkumech srovnatelné.

**Obrázek 6** Srovnání procesů porozumění v PIRLS a postupů v PISA

PIRLS – procesy porozumění	PISA – postupy
<p><b>Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání</b> – najít a pochopit relevantní informace nebo myšlenky, které jsou v textu přímo uvedeny</p> <p><b>Vyvozování přímých závěrů</b> – proniknout pod povrch toho, co je napsáno, za účelem vyvození přímých závěrů založených na textu</p> <p><b>Interpretace a integrace myšlenek a informací</b> – vycházet z významu slov, zkušeností nebo jiných znalostí za účelem nalezení spojení mezi myšlenkami a informacemi v textu</p> <p><b>Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu</b> – kriticky posoudit text, přemýšlet o jeho obsahu a zhodnotit jej, zhodnotit strukturu textu, použití jazyka, literárních prostředků nebo autorova záměru a jeho stylistických schopností</p>	<p><b>Obecné porozumění</b> – uvažovat o textu jako celku s cílem určit, zda odpovídá zamýšleným cílům, vystihnout hlavní myšlenku nebo účel textu</p> <p><b>Získávání informací</b> – vyhledat v textu požadovanou informaci</p> <p><b>Vytvoření interpretace</b> – zobecnit prvotní dojmy a zpracovat informace logickým způsobem za účelem specifičtějšího nebo úplnějšího porozumění textu</p> <p><b>Posouzení obsahu textu</b> – porovnat informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů nebo s již nabytými vědomostmi, vytvořit si a zdůvodnit vlastní názor na text</p> <p><b>Posouzení formy textu</b> – objektivně zhodnotit kvalitu napsaného textu, posoudit například strukturu textu, žánr, jazyk či styl autora</p>

### *Způsob hodnocení*

Oba výzkumy, PIRLS i PISA, používají v testech jak otázky s výběrem odpovědi, tak i otázky s tvorbou vlastní odpovědi. V otázkách s výběrem odpovědi je v obou výzkumech správná pouze jediná z nabízených možností a odpovědi žáků jsou přímo hodnoceny jako správné nebo nesprávné. Naopak u otázek s tvorbou odpovědi používají obě studie vedle kódů pro nesprávnou odpověď bodové skóry pro úplnou a pro částečnou správnost. Částečné bodové odhodnocení se přiděluje neúplným odpovědím, které jsou přijatelné jen zčásti. Ve výzkumu PIRLS připadá na otázky s výběrem odpovědi přibližně polovina bodů, u studie PISA je to 55 %.

Kromě hodnocení porozumění psanému textu, které je v obou případech ústředním tématem projektu, jsou v obou výzkumech použity dotazníky ke sběru informací o tom, s jakými různými druhy textů se žáci setkávají, o jejich čtenářských návycích a postojích, zkušenostech z výuky a také o charakteristikách škol. Studie PIRLS věnuje použití dotazníků

a důvodům jejich včlenění do výzkumu více pozornosti. Je to pochopitelné, neboť jedním z primárních cílů PIRLS je zkoumání faktorů spjatých s osvojováním čtenářské gramotnosti u dětí ve věku devíti let.

Srovnání dvou koncepcí hodnocení čtenářské gramotnosti, reprezentovaných studii PIRLS a PISA, ukazuje, jak se dva různé mezinárodní srovnávací výzkumy mohou do určité míry shodovat v přístupu k hodnocení. Jádrem každé z koncepcí je definice předmětu hodnocení. V tomto ohledu se podobnosti a odlišnosti mezi nimi zdají být přiměřené stupni vývoje žáků obou věkových populací. Metodiky obou výzkumů chápou čtení jako interaktivní, konstruktivní proces, ovšem v diskusi o materiálech, kontextech a návycích spjatých se čtenářskou gramotností se odrážejí rozdílné požadavky kladené společností a osnovami na devítileté a patnáctileté žáky. Obecně lze říci, že se obě metodiky navzájem doplňují a ilustrují vývoj čtenářských dovedností na těchto dvou věkových úrovních.