

Mezinárodní šetření **PISA 2018**

Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti

Praha, prosinec 2019



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

20¹⁸/₁₉

Mezinárodní šetření PISA 2018 pořádá:

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (**OECD**)

Tento dokument je upravenou a mírně zkrácenou verzí anglického originálu.

Českou verzi Koncepčního rámce hodnocení čtenářské gramotnosti PISA 2018 připravili
Mgr. Eva Potužníková, Mgr. Zuzana Janotová, Mgr. Radek Blažek.

Obsah

1	Úvod	4
1.1	Čtenářská gramotnost jako hlavní hodnocená oblast.....	4
1.2	Změny v pojetí čtenářské gramotnosti.....	4
1.3	Kontinuita a změny v koncepčním rámci mezi lety 2000–2015	5
1.4	Úpravy koncepčního rámce pro šetření PISA 2018	6
1.5	Čtení elektronických textů.....	6
1.6	Motivace ke čtení, čtenářské zvyklosti a metakognice.....	8
1.7	Struktura koncepčního rámce čtenářské gramotnosti	8
2	Definice čtenářské gramotnosti.....	9
3	Struktura čtenářské gramotnosti.....	12
3.1	Model čtenářské gramotnosti.....	12
3.2	Procesy	13
	Procesy zpracování textu.....	15
	Procesy řízení úkolu	17
	Shrnutí čtenářských procesů.....	17
3.3	Texty.....	18
	Zdroj	19
	Struktura textu a navigace	20
	Formát textu.....	20
4	Hodnocení čtenářské gramotnosti	22
4.1	Scénáře	22
4.2	Otázky	23
	Rozdělení otázek	23
4.3	Faktory ovlivňující obtížnost otázek	24
4.4	Faktory ovlivňující pokrytí hodnocené oblasti.....	26
	Situace	26
	Typy textů.....	27
4.5	Formáty odpovědí.....	29
4.6	Hodnocení plynulého čtení.....	30
4.7	Hodnocení motivace ke čtení, čtenářských zvyklostí a čtenářských strategií	31
	Vnitřní motivace a zájem o čtení.....	31
	Čtenářské zvyklosti	32
	Čtenářské strategie.....	32
	Výukové postupy rozvíjející čtenářské dovednosti a zaujetí pro čtení.....	33
4.8	Několik poznámek k adaptivnímu testování	33
5	Prezentace výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti.....	34
5.1	Škály čtenářské gramotnosti	34
5.2	Význam škál	34
5.3	Vymezení úrovní čtenářské gramotnosti	35
Příloha A	37	
	Hlavní změny v koncepčním rámci čtenářské gramotnosti v letech 2000–2015.....	37
Příloha B.....	38	
	Ukázky testových úloh navržených pro šetření PISA 2018.....	38
Literatura	42	

1 Úvod

1.1 Čtenářská gramotnost jako hlavní hodnocená oblast

V šetření PISA 2018 je čtenářská gramotnost potřetí hlavní hodnocenou oblastí a potřetí je významně upraven její koncepční rámec. Revize koncepčního rámce vychází ze současných teorií čtení a zároveň bere v úvahu širokou škálu situací, ve kterých dnes lidé čtou.

Žijeme v rychle se měnícím světě, v němž dramaticky roste množství i rozmanitost psaných materiálů a od stále většího počtu lidí se očekává, že je budou používat novými, často složitějšími způsoby. Spolu se změnami ve společnosti se proměňuje i naše vnímání čtenářské gramotnosti. Čtenářské dovednosti, které lidé potřebovali ke svému osobnímu růstu, vzdělávání a účasti na trhu práce před 20 lety, neodpovídají současným požadavkům a je pravděpodobné, že za dalších 20 let zastarají i ty dovednosti, které jsou dnes považovány za podstatné.

Cíle vzdělávání se postupně vyvíjejí od pouhého shromažďování a zapamatování informací k širšímu pojetí vzdělanosti:

Ať už člověk pracuje jako řemeslník nebo jako odborník, podmínkou životního úspěchu je schopnost komunikovat, sdílet a používat informace při řešení složitých problémů, schopnost přizpůsobit se novým požadavkům a měnícím se okolnostem, schopnost ovládat a používat technologie k budování nových znalostí, rozvoji vlastního potenciálu a produktivity (Binkley et al., 2010, s. 1).

Má-li se člověk plnohodnotně zapojit do života v současné znalostní společnosti, musí umět vyhledávat nejrůznější informace, rozumět jim a přemýšlet o nich. Dobrá úroveň čtenářské gramotnosti není jen základním předpokladem školního úspěchu, ale je nezbytná i pro úspěšné vykonávání většiny životních aktivit v dospělosti (Cunningham & Stanovich, 1998; OECD, 2013a; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000). Hodnocení čtenářské gramotnosti žáků na konci povinné školní docházky se proto musí zaměřit na dovednosti vyhledávání, vybírání, interpretování, propojování a posuzování informací z celé řady textů, s nimiž se lze setkat v různých situacích ve škole i mimo ni.

1.2 Změny v pojetí čtenářské gramotnosti

Vývoj technologií zásadně změnil způsob, jakým lidé čtou a komunikují v soukromém i v pracovním životě. Automatizace rutinních prací vytváří poptávku po lidech, kteří se umí rychle přizpůsobit měnícím se podmínkám, vyhledávat informace z různých zdrojů a učit se z nich. V roce 1997, kdy se začínalo diskutovat o koncepci čtenářské gramotnosti pro první šetření PISA, využívalo internet pouze 1,7 % světové populace. Do roku 2014 tento podíl vzrostl na 40,4 %, což představuje téměř tři miliardy lidí (ITU, 2014a). Mezi lety 2007 a 2013 se počet uživatelů mobilních telefonů zdvojnásobil z 50 % na 95,5 % a počet předplatitelů mobilního širokopásmového přenosu dat stoupl na dvě miliardy (ITU, 2014b). Internet stále více prostupuje životy lidí, kteří ho využívají nejen k učení nebo k práci, ale i k vyřizování osobních záležitostí, jako je péče o vlastní zdraví, placení daní či plánování dovolené.

V minulosti byla podstatou čtenářské gramotnosti schopnost *porozumět* jednotlivým textům, *interpretovat* je a *přemýšlet* o nich. Přestože tyto dovednosti neztrácejí na důležitosti, pronikání informačních technologií do osobního i pracovního života vyžaduje navíc další dovednosti, které jsou nutné pro zvládnání čtenářských úkolů v 21. století (např. Ananiadou & Claro, 2009; Kirsch et al., 2002; Rouet, 2006; Spiro et al., 2015). Současná definice čtenářské gramotnosti musí vedle tradičních čtenářských činností zahrnovat také dovednosti nutné ke čtení elektronických textů a zároveň musí předpokládat, že potřebné čtenářské

dovednosti se budou vlivem nových technologických a společenských změn dále vyvíjet (Leu et al., 2013, 2015).

Nové formáty textů, které čteme z počítačových monitorů a displejů chytrých telefonů, od čtenářů vyžadují cílené čtení spojené s používáním specifických čtenářských strategií a vytyčováním jasnějších cílů. Čtenářská gramotnost už nemůže spočívat pouze ve schopnosti přečíst a pochopit jednotlivý text. Třebaže schopnost porozumět rozsáhlým souvislým textům včetně literárních je stále důležitá, na významu nabývají složitější dovednosti zpracování informací, mezi něž patří analyzování, syntetizování, propojování a interpretování informací z několika různých textů. K efektivnímu vyhledávání, třídění a filtrování informací musí lidé navíc často využívat své znalosti z jiných oborů, například z matematiky nebo přírodních věd, a musí umět používat technologie (OECD, 2013b).

1.3 Kontinuita a změny v koncepčním rámci mezi lety 2000–2015

Původní koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti vytvořený pro šetření PISA 2000 byl výsledkem konsenzu, k němuž dospěla expertní skupina pro čtení složená z odborníků nominovaných zúčastněnými zeměmi. Definice čtenářské gramotnosti vycházela ze studie *Reading Literacy Study* (1992) realizované Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a z mezinárodního šetření funkční gramotnosti dospělých IALS (1994, 1997 a 1998). V návaznosti na šetření IALS zdůrazňovala význam čtenářských dovedností pro každodenní život jedince ve společnosti. Vedle toho byla ovlivněna dobovými, ale stále platnými teoriemi čtení, které poukazují na zapojení mnoha rozmanitých kognitivních procesů a jejich interaktivní povahu (Britt, Goldman, & Rouet, 2012; Kamil, Mosenthal, Pearson, & Barr, 2000; Perfetti, 1985, 2007; Rayner & Reichle, 2010; Snow, 2002), modely porozumění diskurzu (Kintsch, 1998; Zwaan & Singer, 2003) a teoriemi řešení informačních problémů (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990; Rouet, 2006).

Mnohé prvky původní koncepce byly ponechány i v šetření PISA 2009, kdy se čtení stalo opět hlavní hodnocenou oblastí, aby byla zajištěna kontinuita umožňující měřit vývoj čtenářských dovedností v čase. Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti však byl od počátku navržen jako živý dokument, který bude zohledňovat pokroky na poli teoretického poznání i změny v oblasti praxe. Nové výzkumy, které prohloubily naše poznatky o povaze čtení, vedly k širšímu pojetí čtenářské gramotnosti, do níž v současné době řadíme vedle kognitivních složek také složky motivační a behaviorální. Zaujetí pro čtení a metakognice – vědomí toho, jak vytváříme své porozumění textu a jaké čtenářské strategie používáme – byly v koncepčním rámci šetření PISA 2000 jen stručně zmíněny v kapitole Další souvislosti (OECD, 2000). Koncepční rámec šetření PISA 2009 již zaujetí pro čtení a metakognici rozpracoval jako nedílné součásti čtenářské gramotnosti, které lze rozvíjet, formovat a podporovat ve výuce.

Druhá podstatná změna koncepčního rámce v šetření PISA 2009 spočívala v zařazení elektronických textů s vědomím toho, že jejich čtení má v osobním životě lidí stále větší význam (OECD, 2011b). Tato změna se promítla do vytvoření nové sady úloh určených pro zobrazení na monitoru počítače. Šetření PISA 2009 se tak stalo prvním rozsáhlým mezinárodním projektem, který hodnotil čtení elektronických textů. Testový modul zaměřený na čtení elektronických textů byl zúčastněným zemím nabídnut jako volitelná možnost. S ohledem na technologický vývoj a měnící se čtenářské aktivity byla tato iniciativa, která byla navíc podložena aktuálními teoriemi i úspěšnými zkušenostmi s počítačovým testováním čtenářské gramotnosti z různých zemí světa, nevyhnutelným prvním krokem.

V roce 2015 byla čtenářská gramotnost vedlejší oblastí a její hodnocení vycházelo z koncepce vytvořené pro šetření PISA 2009. PISA 2015 však přinesla zásadní přechod z papírových

testů na testy elektronické zadávané ve všech zemích primárně prostřednictvím počítačů. Tato změna si vyžádala i dílčí úpravy koncepčního rámce. Především byly podrobněji rozpracovány dimenze čtenářské gramotnosti *prostředí* a *médium* a bylo zavedeno rozlišení mezi pevnými a dynamickými texty. Všechny podstatné změny v koncepci čtenářské gramotnosti mezi lety 2000 a 2015 jsou přehledně shrnuty v příloze A.

1.4 Úpravy koncepčního rámce pro šetření PISA 2018

Současný koncepční rámec čtenářské gramotnosti zachovává některé prvky koncepcí z let 2009 a 2015, je však upraven v těchto ohledech:

- Současný koncepční rámec propojuje čtení v tradičním smyslu s novými formami čtení, které se objevily v důsledku rozšíření digitálních technologií a elektronických textů.
- Současný koncepční rámec obrací pozornost na základní čtenářské dovednosti, jako je plynulé čtení, doslovná interpretace, propojování vět, rozpoznání hlavní myšlenky či vyvozování bezprostředních závěrů, které jsou nezbytným předpokladem pro zpracování složitých textů či souborů textů. Neuspějí-li žáci v otázkách vyžadujících vyšší kognitivní procesy, je důležité vědět, zda dostatečně dobře ovládají základní dovednosti. Jedině tak bude možné poskytnout žákům v rámci vzdělávacího systému lepší podporu formou cílených intervencí.
- Současný koncepční rámec zařazuje do čtenářské gramotnosti nové činnosti jako posuzování věrohodnosti textů, dohledávání potřebných informací, čtení z většího počtu zdrojů a propojování informací z různých zdrojů. Zařazením těchto čtenářských procesů zdůrazňuje jejich rostoucí význam, třebaže zároveň obsahuje i dříve hodnocené procesy, aby bylo možné sledovat vývojové trendy.
- Současný koncepční rámec se konečně zamýšlí nad tím, jak mohou být nové technické možnosti využity k autentičtějšímu hodnocení čtenářské gramotnosti, které by se co nejvíce blížilo dnešním způsobům práce s texty v reálném životě.

1.5 Čtení elektronických textů

Čtení v dnešní době se výrazně liší od čtení před dvaceti lety. Až do poloviny 90. let 20. století lidé většinou četli z papíru. Tištěné texty se vyskytovaly v mnoha různých podobách, od útlých knížek pro děti po dlouhé romány, od letáků po encyklopedie, od novin a časopisů po vědecké publikace, od úředních formulářů po hesla na reklamních plochách.

Na počátku 90. let vlastnilo počítač jen malé procento obyvatel. Většinou se používaly stolní počítače, jen málokdo měl laptop. Tablety a chytré telefony byly ještě pouhou fikcí. Na počítači četli jen úzce specializovaní uživatelé, kteří pracovali s technickými či vědeckými informacemi. Kvůli nízké kvalitě zobrazení bylo navíc čtení na počítači pomalejší, chybovější a namáhavější než čtení z papíru (Dillon, 1994). Hypertextová technologie, tj. propojení digitálních textových útvarů tak, aby mezi nimi mohl čtenář dynamicky postupovat svou vlastní cestou (Conklin, 1988), která měla původně „osvobodit“ čtenáře od „svěrací kazajky“ tištěného textu, ve skutečnosti způsobovala spíše syndrom dezorientace a kognitivního zahlcení, neboť webdesign byl ještě v plenkách (Foltz, 1996; Nielsen, 1999; Rouet & Levonen, 1996). Každopádně k nově vynalezené celosvětové síti World Wide Web měl tehdy přístup jen nepatrný počet lidí.

Za dvacet let se počet počítačů na celém světě zvýšil odhadem na dvě miliardy v roce 2015 (ITU, 2014b). V roce 2013 mělo přístup k internetu z domova 40 % světové populace, ovšem s velkými rozdíly mezi rozvinutými zeměmi, kde k němu mělo přístup 80 % obyvatelstva, a méně rozvinutými zeměmi, kde tento podíl nedosahoval ani 20 % (ITU, 2014b). V posledním desetiletí nebývale vzrostlo používání přenosných digitálních zařízení a v roce 2009 převážilo bezdrátové připojení k internetu nad pevným širokopásmovým připojením (OECD, 2012). Prodej počítačů postupně zpomaloval, zatímco prodeje tabletů, čteček a mobilních telefonů rostly dvouciferným tempem (Gartner, 2015).

S rozšířením informačních a komunikačních technologií se čtenáři masivně přesouvají od tištěných textů k elektronickým. Například pro obyvatele Spojených států se druhým nejvyužívanějším zdrojem zpráv po televizi stal počítač, který tak předčil rozhlas a tištěná média (American Press Institute, 2014). Podobně i britské děti a dospívající dávají přednost čtení elektronických textů před tištěnými (Clark, 2014). Podle nedávné zprávy UNESCO dvě třetiny uživatelů čteček v chytrých telefonech z pěti rozvojových zemí uvedly, že jejich zájem o čtení a čas strávený čtením vzrostly, bylo-li možné číst na telefonu (UNESCO, 2014). Tato změna má dalekosáhlé důsledky pro definování čtení jako dovednosti. Zprvu se texty, které čtou lidé online, v mnohém liší od tradičních tištěných textů. Aby čtenáři mohli využívat velké množství informačních, komunikačních a dalších služeb nabízených prostřednictvím elektronických zařízení, musejí umět ovládat menší displeje, přeplněné obrazovky a složité sítě různých stránek. Navíc se objevily nové druhy písemné komunikace, jako například e-mail, krátké textové zprávy, diskuzní fóra a sociální sítě. Je třeba zdůraznit, že ve světě digitálních technologií si lidé jednak musejí vybírat, co budou číst, jednak musejí číst více, častěji a v širším spektru situací. Čtení a psaní textových zpráv dokonce při některých běžných komunikačních příležitostech nahrazuje mluvení, například při domlouvání prostřednictvím telefonu nebo při používání zákaznických linek. Dnešní čtenáři musejí těmto novým textovým žánrům a komunikačním aktivitám rozumět a umět je používat.

Čtenáři elektronických textů si také musejí osvojit nové dovednosti. Musejí mít alespoň základní povědomí o informačních a komunikačních technologiích, aby je byli schopni ovládat. Dále musejí umět pomocí vyhledávačů, menu, odkazů, záložek a dalších navigačních nástrojů vyhledávat a nalézat texty, které potřebují přečíst. V nekontrolovatelné záplavě informací na internetu musejí čtenáři pečlivě vybírat informační zdroje a vyhodnocovat jejich kvalitu a důvěryhodnost. Rovněž musejí srovnávat různé texty, aby si ověřili získané informace, odhalili případné nesrovnalosti a vyřešili je. Význam těchto nových dovedností byl jasně pojmenován v závěrečné zprávě ze studie čtení elektronických textů, která byla volitelnou součástí šetření PISA 2009:

Navigation je klíčovou složkou čtení elektronických textů, neboť čtenáři si pomocí ní sami vytvářejí svůj text. Navigační volby přímo ovlivňují, jaký text budou čtenáři zpracovávat. Pokročilejší čtenáři mají tendenci volit strategie, jež korespondují se zadáním úkolu. Lepší čtenáři většinou minimalizují návštěvy stránek, které se jejich úkolu netýkají, a efektivně vyhledávají potřebné stránky (OECD, 2011a, s. 20).

Také studie o používání počítačů ve třídách (OECD, 2015) ukázala, že úroveň navigačních dovedností žáků vysvětluje významnou část rozdílů ve výsledcích testu čtení elektronických textů mezi zeměmi, které nelze vysvětlit výkonem ve čtení tištěných textů (s. 119; viz také Nauman, 2015).

V mnoha částech světa je schopnost číst elektronické texty nezbytná k dosažení osobních cílů a k zapojení do společnosti. Proto se koncepční rámec čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 snaží postihnout i ty dovednosti, jež jsou zásadní pro čtení elektronických textů a práci s nimi.

1.6 Motivace ke čtení, čtenářské zvyklosti a metakognice

Při čtení hraje významnou roli motivace ke čtení, čtenářské postoje a zvyklosti, ale také znalost efektivních čtenářských strategií. Žáci, kteří čtou častěji, zajímají se o čtení, cítí se ve čtení sebejistí a vědí, které strategie mají v dané situaci použít, dosahují ve čtení zpravidla lepších výkonů. Čtenářské zvyklosti, motivace a metakognitivní dovednosti si ovšem zaslouží pozornost nejen proto, že mohou přispívat ke zlepšení čtenářských výsledků, ale také proto, že jsou samy o sobě důležitými cíli či výsledky vzdělávání, které jsou podstatné pro celoživotní učení. Bylo prokázáno, že zaujetí pro čtení a metakognitivní dovednosti (znalost čtenářských strategií a jejich využívání) lze rozvíjet výukou a vhodnou podporou žáků ve třídě (Brozo & Simpson, 2007; Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Guthrie, Ho, & Klauda, 2013; Reeve, 2012). Motivace ke čtení, čtenářské zvyklosti a metakognitivní dovednosti jsou stručně popsány na konci tohoto koncepčního rámce, protože mají úzký vztah ke čtení. Jelikož jsou však v šetření PISA měřeny prostřednictvím dotazníků, jsou podrobněji rozpracovány v koncepčním rámci pro dotazníky.

1.7 Struktura koncepčního rámce čtenářské gramotnosti

Tato první kapitola objasnila význam čtenářské gramotnosti v dnešní společnosti a její pojetí v šetření PISA. V druhé kapitole je představena definice čtenářské gramotnosti spolu s teoretickými předpoklady, na nichž je tato definice založena. Třetí kapitola popisuje model čtenářské gramotnosti a vysvětluje, které prvky tohoto modelu jsou využity k tvorbě úloh zařazených do šetření PISA 2018. Čtvrtá kapitola uvádí, jak se čtenářská gramotnost v šetření PISA 2018 měří, a závěrečná pátá kapitola popisuje zpracování dat a prezentaci výsledků. Příloha A podává přehled o hlavních změnách v koncepčním rámci v letech 2000 až 2015 a příloha B obsahuje ukázky testových úloh.

2 Definice čtenářské gramotnosti

Pojetí čtení a čtenářské gramotnosti se v průběhu času mění v souladu se společenským, ekonomickým, kulturním a technickým vývojem. Dnes už čtení není považováno za schopnost, kterou si lidé jednou provždy osvojí během prvních let školní docházky, nýbrž za vyvíjející se soubor znalostí, dovedností a strategií, který si lidé budují během celého života při interakci s vrstevníky, v širších sociálních vztazích i v rámci celoživotního učení.

Kognitivně založené teorie čtení zdůrazňují konstruktivní povahu čtenářského porozumění, rozmanitost kognitivních procesů uplatňovaných při čtení a jejich interaktivní charakter (Binkley, Rust, & Williams 1997; Kintsch, 1998; McNamara & Magliano, 2009; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Snow & the RAND Reading Group, 2002; Zwaan & Singer, 2003). Čtenář vytváří své porozumění čtenému textu na základě svých dosavadních znalostí a různých textových i situačních vodítek, která jsou často sociálně a kulturně podmíněna. Zdatný čtenář používá při čtení různé kognitivní procesy, dovednosti a strategie, které mu umožňují vyhledávat informace, kontrolovat a upevňovat porozumění (van den Broek, Ridsen, & Husbye-Hartmann, 1995) a kriticky hodnotit vhodnost a věrohodnost informací (Richter & Rapp, 2014). Předpokládá se, že použití konkrétních postupů a strategií závisí také na kontextu a záměru čtenáře (Britt & Rouet, 2012; Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008).

Rámeček 1: Definice čtenářské gramotnosti v předchozích cyklech šetření PISA

Šetření PISA 2000 používalo následující definici čtenářské gramotnosti:

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.

Do definice v šetření PISA 2009 bylo doplněno *zabývání se psanými texty*, aby se zdůraznil význam motivace a zaujetí pro četbu. Tato definice zůstala zachována i v letech 2012 a 2015:

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.

Definice čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 obsahuje navíc *posuzování textů* a vypouští slovo „psaný“.

Definice čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.

V následujících odstavcích jsou jednotlivé části této definice podrobně rozvedeny. Jejich rozpracování obohacuje původní pojetí z roku 2000 o nejnovější poznatky z šetření PISA, dalších empirických studií i aktuálních teorií čtení a zároveň odráží změny, které od té doby nastaly v oblasti praxe.

Čtenářská gramotnost...

Namísto „čtení“ se v definici dává přednost pojmu „čtenářská gramotnost“, který přesněji vystihuje to, co šetření PISA měří. „Čtení“ je obvykle chápáno jen jako dekódování textu nebo jako čtení nahlas, zatímco PISA míří do větší šířky i hloubky. Čtenářská gramotnost

zahrnuje rozsáhlé spektrum kognitivních a jazykových dovedností od základního dekodování znaků ke znalosti slov, gramatiky a složitějších syntaktických struktur až po propojování významu textu s vlastními znalostmi o světě. Zahrnuje též metakognitivní dovednosti, to znamená povědomí o efektivních strategiích práce s textem a schopnost je při čtení využívat. Metakognitivní dovednosti se uplatňují tehdy, když čtenáři plánují, kontrolují a upravují své čtenářské činnosti, aby dosáhli určitého cíle.

Pojem „gramotnost“ je většinou úzce spojován se schopností jedince získávat, předávat a používat psané a tištěné informace. Tento pohled je blízký pojetí čtenářské gramotnosti v šetření PISA: aktivní, cílené a funkční používání čtení v různých situacích a za různými účely. Do šetření PISA se zapojuje mnoho žáků. Někteří z nich budou později studovat na vysoké škole a možná budou usilovat o vědeckou dráhu, jiní získají odborné vzdělání na střední či vyšší odborné škole a další vstoupí na pracovní trh bezprostředně po ukončení povinné školní docházky. Všichni však budou pro své uplatnění ve společenském, pracovním i osobním životě potřebovat čtenářskou gramotnost.

... je schopnost porozumět textu...

Slovem „texty“ označujeme všechny útvary, v nichž se používá jazyk v grafické podobě: ručně psané, tištěné nebo elektronické. Mezi texty nezařazujeme čistě zvukové formy jazyka, např. zvukové nahrávky, filmy nebo videa. Patří sem však grafické záznamy, jako třeba diagramy, obrázky, mapy, tabulky, grafy a komiksy, které obsahují psaný jazyk (např. popisky). Takovéto „vizuální texty“ mohou vystupovat buď samostatně, nebo mohou být součástí rozsáhlejšího psaného textu.

Od klasických, tzv. statických textů se v mnoha ohledech odlišují tzv. dynamické texty, které jsou charakteristické pro digitální média. Dynamické texty čtenářům nedovolí odhadnout délku a množství textu, neboť fyzická vodítka (např. počet stran) jsou ukryta ve virtuálním prostoru. Na rozdíl od statických textů mohou být dynamické texty propojeny hypertextovými odkazy nebo se mohou skládat z několika vzájemně nesouvisejících textů, které se zobrazí jako výsledky vyhledávání na internetu. Jiný je i způsob, jak čtenáři s dynamickými texty většinou pracují. V daleko větší míře než u statických textů musejí aktivně volit svou vlastní cestu od začátku do konce textu.

Místo výrazu „informace“, který se používá v jiných definicích čtení, zde byl zvolen výraz „text“, který bezprostředněji odkazuje nejen ke čtení kvůli získání informací, ale také ke čtení krásné literatury.

Slovo „porozumět“ odkazuje na široce uznávaný koncept „čtení s porozuměním“, který předpokládá, že veškeré čtení vyžaduje určitou míru propojování informací z textu se znalostními strukturami čtenáře. Už začínající čtenář při dekodování textu využívá své symbolické znalosti a musí znát význam slov, aby textu porozuměl. Nicméně proces propojování může být mnohem složitější, například může obnášet budování mentálních modelů reprezentujících vztahy mezi textem a světem.

... přemýšlet o něm, posuzovat ho...

Výraz „přemýšlet o textu“ naznačuje interaktivní povahu četby: čtenář při práci s textem čerpá z vlastních myšlenek a zkušeností. Každé čtení vyžaduje určité uvažování o přečteném textu a jeho propojování s informacemi, které v textu nejsou. Čtenář neustále porovnává obsah toho, co čte, s vlastními znalostmi, zkušenostmi a názory, a tak postupně přehodnocuje své porozumění čtenému textu. Přemýšlení o čtených textech může zároveň postupně, téměř nepostřehnutelně, proměňovat čtenářův pohled na svět.

Výraz „posuzovat text“ byl do definice doplněn, aby se zdůraznilo, že čtení je často motivováno určitým záměrem či cílem, a čtenář musí zvažovat takové aspekty, jako je věrohodnost argumentů v textu, úhel pohledu autora nebo vhodnost textu pro zamýšlený účel.

... zabývat se jím...

Čtenářsky gramotný jedinec má nejen patřičné čtenářské dovednosti, ale také si uvědomuje, jakou má čtení hodnotu. Cílem vzdělávání by neměl být jen rozvoj čtenářské zdatnosti, ale také pěstování zaujetí pro četbu. Zaujetí je pojímáno jako komplexní charakteristika zahrnující motivaci číst a soubor emocionálních a behaviorálních charakteristik, jako je zájem o čtení, potěšení z četby, kontrola nad tím, co člověk čte, sdílení čtenářských zkušeností s širším sociálním okolím a samozřejmě i různorodé a pravidelné čtenářské aktivity.

... a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.

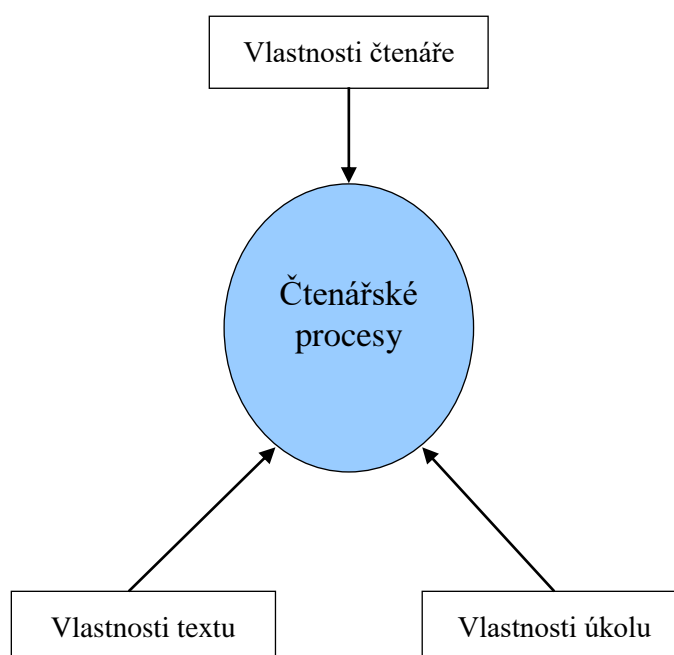
Tato část definice zachycuje celou řadu situací, v nichž se uplatňuje čtenářská gramotnost, od soukromých k veřejným, od školních k pracovním, od formálního vzdělávání k celoživotnímu učení a aktivnímu občanství. Čtenářská gramotnost umožňuje naplňovat životní cíle jedinců – jak ty jasně definované, jako je dosažení vzdělání či získání zaměstnání, tak ty méně určité, které obohacují náš osobní život (Gray & Rogers, 1956). Šetření PISA také zdůrazňuje požadavky, které na čtenáře klade 21. století. Chápe čtenářskou gramotnost jako předpoklad plnohodnotného zapojení do ekonomického, politického, společenského a kulturního života ve společnosti (Hofstetter, Sticht, & Hofstetter, 1999). Lidé s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti mají například lepší možnosti pracovního uplatnění a pozitivnější postoje k institucím (OECD, 2013a). Také bylo zjištěno, že s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti je spojeno pevnější zdraví a nižší kriminalita (Morrisroe, 2014). Aktivní účast ve společnosti však znamená i kritický odstup a úsilí o osobní svobodu a nezávislost (Lundberg, 1991).

3 Struktura čtenářské gramotnosti

Má-li šetření čtenářské gramotnosti postihnout co nejvíce aspektů každodenního čtení, jež má mnoho podob, je třeba vytvořit strukturovaný model, který bude pokrývat nejrůznější složky čtenářské gramotnosti. Tento model pak určí podobu testu a v konečném důsledku také podobu získaných informací o čtenářských dovednostech žáků.

3.1 Model čtenářské gramotnosti

Snow a skupina RAND Reading Group (2002) definovali porozumění čtenému textu jako výsledek společného působení tří vlivů: vlastností *čtenáře*, vlastností *textu* a vlastností *úkolů* neboli účelu čtení. Čtenář, text a úkol se nevyskytují ve vzduchoprázdnu, ale v rámci širšího sociálně-kulturního kontextu, který lze považovat za situaci, v níž čtení probíhá. Šetření PISA pracuje s podobným modelem čtenářské gramotnosti, jehož prvky jsou znázorněny na obrázku 1. Čtenář do čtení vnáší svoje osobní *čtenářské vlastnosti*, mezi něž patří například motivace, dosavadní znalosti, kognitivní schopnosti a dovednosti. Každá čtenářská aktivita je však zároveň závislá na *vlastnostech textu*, tedy na konkrétní podobě textu či textů, jež má čtenář v daném čase a na daném místě k dispozici. Texty se od sebe liší svým rozsahem, způsobem prezentace informací, složitostí použitého jazyka a podobně. Čtení je konečně závislé na *vlastnostech úkolů*, tedy na důvodech, kvůli nimž se čtenář textem zabývá. K vlastnostem úkolů patří čas, který může čtenář textu věnovat, účel čtení a složitost či počet činností, které musí čtenář během čtení vykonávat. Například je rozdíl, jestli člověk čte pro radost, za účelem důkladného prostudování určitého tématu, nebo proto, aby v textu rychle našel konkrétní informaci. Ovlivněn svými osobními vlastnostmi, obtížností textu a svým čtenářským záměrem vykonává čtenář určité *čtenářské procesy*, které mu umožňují vyhledat potřebné informace, porozumět významu textu a posoudit text z hlediska zamýšleného účelu čtení.



Obrázek 1 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Cílem testování čtenářské gramotnosti v šetření PISA je změřit, jak dobře žáci ovládají *čtenářské procesy*, když čtou různé druhy textů v různých situacích. Čtenářské situace jsou v testu modelovány pomocí tzv. scénářů, které žáky provázejí testováním. Součástí scénářů jsou *otázky*, na něž žáci během testování odpovídají. V šetření PISA se dbá na to, aby scénáře co nejvíce napodobovaly skutečné situace z každodenního života a aby testové otázky co nejvěrněji reprezentovaly skutečné úkoly, které vyžadují přečtení textu a porozumění jeho významu. Zařazením různých otázek a různých typů textů jsou v testu záměrně variovány vlastnosti textu a vlastnosti úkolu. Z modelu čtenářské gramotnosti na obr. 1 vyplývá, že porozumění čtenému textu závisí také na individuálních dovednostech, znalostech nebo motivaci žáků, kteří mohou v důsledku rozdílů v osobních vlastnostech přistupovat ve stejné situaci ke stejnému textu různě. Je zřejmé, že osobní čtenářské vlastnosti žáků nemůžeme při testování měnit. Zjišťují se prostřednictvím dotazníků, aby mohly být následně použity k vysvětlování rozdílů ve výsledcích žáků.

Při tvorbě testu čtenářské gramotnosti je věnována pozornost dvěma důležitým hlediskům. Zaprvé je třeba zabezpečit široké pokrytí *materiálů*, které žáci skutečně čtou při různých příležitostech. Zadruhé musí test pokrýt přirozené spektrum *obtížnosti* činností, které žáci mohou při práci s texty vykonávat.

Základem hodnocení čtenářské gramotnosti v šetření PISA jsou tři hlavní pilíře:

- *texty* – materiály předložené žákům ke čtení,
- *procesy* – kognitivní činnosti, které žáci vykonávají při práci s textem,
- *scénáře* – modelové situace, v nichž se žáci za určitým účelem zabývají jedním či několika tematicky souvisejícími texty.

Pro účely hodnocení čtenářské gramotnosti musí být hlavní pilíře přesně definovány. Nejprve se určí, jaké typy čtenářských procesů, textů a čtenářských situací jsou pro dnešní čtenáře důležité. Při tvorbě testu se následně dbá o to, aby v něm byly zastoupeny všechny podstatné kategorie. To pomáhá zajistit *široké pokrytí* hodnocené oblasti. Pokrytí *širokého spektra obtížnosti* se dosáhne záměrným zařazením různě obtížných textů a různě obtížných otázek. Kategorie čtenářských procesů a textů zastoupené v šetření PISA 2018 jsou popsány v kapitolách 3.2 a 3.3. Scénářům je věnována kapitola 4.

3.2 Procesy

Čtenářské procesy (v předchozích cyklech šetření PISA nazývané též postupy, dovednosti nebo aspekty) jsou kognitivní činnosti, které čtenáři vykonávají při práci s textem. Tyto činnosti jsou pokládány za jádro čtenářské gramotnosti již od prvního šetření PISA 2000, kdy byla také vypracována jejich typologie (OECD, 2000). Pro šetření PISA 2018 bylo třeba ji revidovat, a to minimálně ze tří důvodů:

- a) Pojetí čtenářské gramotnosti musí odrážet současné požadavky na čtení ve škole i mimo ni, konkrétně rostoucí množství informací dostupných v tištěné či elektronické podobě a zvyšující se rozmanitost a složitost situací, které jsou spojeny se čtením. Tento vývoj je částečně způsoben rozvojem informačních a komunikačních technologií, především rostoucí dostupností internetu.
- b) Koncepční rámec šetření PISA 2018 musí vzít v úvahu nejnovější poznatky z výzkumu čtení a respektovat odbornou terminologii používanou v současných teoriích.
- c) Konečně je nutné přehodnotit nezbytný kompromis mezi podrobným rozlišováním různých čtenářských procesů a omezenou možností zařadit každý z nich

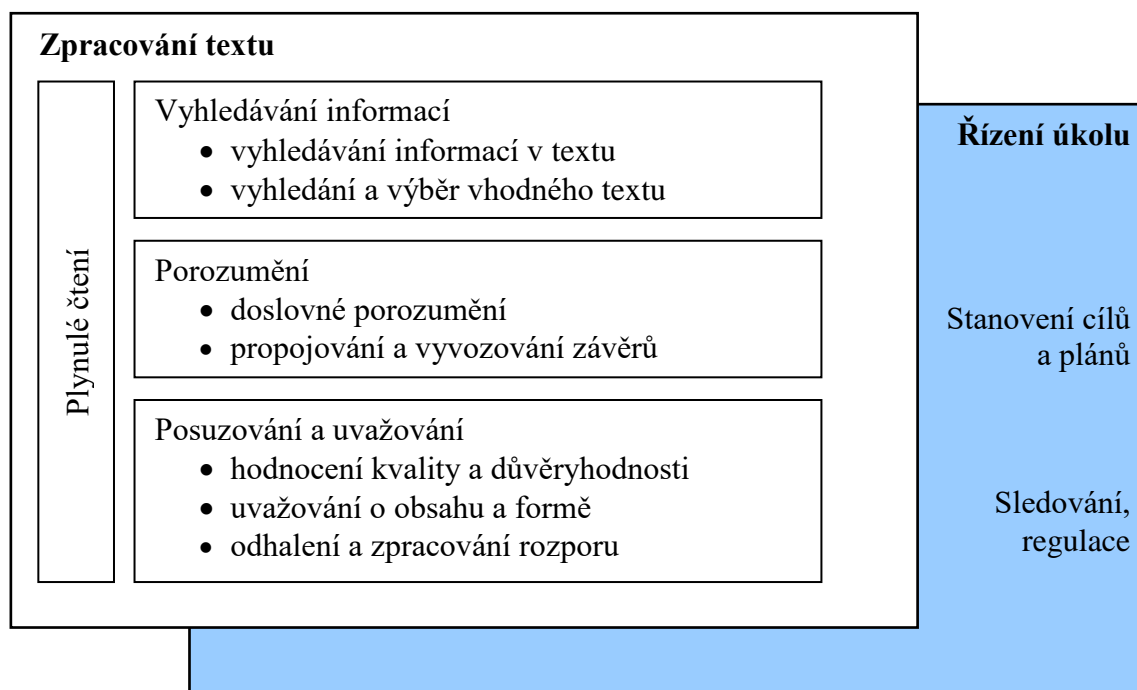
do standardizovaného mezinárodního šetření. Toto přehodnocení je vhodné učinit právě v šetření PISA 2018, kdy se čtenářská gramotnost opět stává hlavní hodnocenou oblastí.

Koncepční rámec šetření PISA 2018 nahrazuje termín „kognitivní aspekty“, který se používal v předchozích verzích koncepčního rámce, termínem „kognitivní procesy“. Tento termín se používá v psychologickém výzkumu čtení a lépe vystihuje podstatu čtenářských dovedností. Termín „aspekt“ byl nejasný a často vedl ke směšování skutečných čtenářských procesů a charakteristik testových otázek.

Současné teorie čtenářské gramotnosti zdůrazňují, že čtení se neodehrává ve vzduchoprázdnu (Snow & the RAND Reading Group, 2002; viz také McCrudden & Schraw, 2007; Rouet & Britt, 2011). Většina každodenních čtenářských aktivit je ve skutečnosti motivována specifickými záměry a cíli (White, Chen, & Forsyth, 2010). Čtenářovy cíle mají vliv nejen na jeho rozhodnutí pustit se do čtení, na výběr určitých textů nebo jejich částí, na používání konkrétních čtenářských strategií, ale také na rozhodnutí určitý text odložit, sáhnout po jiném a porovnávat či propojovat informace z různých textů (Britt & Rouet, 2012; Goldman, 2004; Perfetti, Rouet, & Britt, 1999).

Koncepční rámec čtenářské gramotnosti PISA 2018 vychází z toho, že čtení je orientováno na cíl, je kritické a často vyžaduje propojování informací z různých textů (McCrudden & Schraw, 2007; Rouet, 2006; Vidal-Abarca, Mañá, & Gil, 2010). Původní typologie čtenářských dovedností (OECD, 2000) je v souladu s tím revidována a rozšířena, aby reprezentovala širší škálu činností, které zdatní čtenáři při čtení provádějí.

V šetření PISA 2018 jsou definovány dvě hlavní kategorie čtenářských procesů: procesy zpracování textu a procesy řízení úkolu (obrázek 2). Toto rozlišení odpovídá současným pohledům na čtení jako na záměrnou činnost, která je vázána na konkrétní situaci (viz např. Snow & the RAND Reading Group, 2002). Nicméně test čtenářské gramotnosti PISA se zaměřuje pouze na *procesy zpracování textu*.



Obrázek 2 Čtenářské procesy v šetření PISA 2018

Procesy zpracování textu

Typologie čtenářských procesů, nově vypracovaná pro šetření PISA 2018, vyčleňuje proces plynulého čtení jako specifickou dovednost, která se liší od ostatních procesů spojených s porozuměním čtenému textu.

Plynulé čtení

Plynulé čtení můžeme definovat jako schopnost jedince číst slova a ucelené úseky textu snadno a přesně, správně je frázovat a automaticky je zpracovávat s cílem porozumět celkovému významu textu (např. Kuhn & Stahl, 2003). Řada empirických studií prokázala vztah mezi snadným či plynulým čtením a porozuměním čtenému textu (Chard, Pikulski, & McDonagh, 2006; Jenkins et al., 2003b; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Wagner et al., 2010; Wayman et al., 2007; Woodcock, McGrew, & Mather, 2001). Tento vztah se vysvětluje tím, že plynulé čtení je známkou dobrého ovládnutí základních čtenářských dovedností, jako je dekodování a rozpoznávání slov, a pochopení syntaktické struktury textu. Čtenář, který čte plynule, nemusí zatěžovat svoji pozornost a paměť dekodováním jednotlivých slov, ale má svoji mentální kapacitu uvolněnou pro složitější procesy porozumění. Naproti tomu nedostatečná plynulost čtení odvrací pozornost a paměť k jednodušším procesům zpracování textu, což se projevuje slabším výkonem v porozumění (např. Cain & Oakhill, 2007; Perfetti, Marron, & Foltz, 1996). S vědomím silné souvislosti mezi plynulostí a porozuměním doporučil americký Národní panel pro čtení (National Reading Panel, 2000) podporovat plynulé čtení, aby se zvýšila schopnost žáků porozumět textu.

Vyhledávání informací

Zdatný čtenář přečte text hned napoprvé natolik pečlivě, aby pochopil hlavní myšlenky a dokázal uvažovat o textu jako celku. V běžném životě však čtenáři často čtou texty, aby v nich našli určité informace, a zbytkem textu se zabývají mnohem méně nebo vůbec (White et al., 2010). Vyhledávání informací je také nezbytnou součástí práce s digitálními informačními systémy, například s vyhledávací nebo webovými stránkami (Brand-Gruwel, Wopereis, Vermetten, 2005; Leu et al., 2013). Konceptní rámec šetření PISA 2018 rozlišuje dva procesy vyhledávání informací: v jednom textu a v souboru textů. Když má čtenář k dispozici větší počet textů, musí z nich dokázat vybrat ten, který bude nejspíše obsahovat hledanou informaci. Tato dovednost nabývá na významu s rostoucí dostupností textů na internetu.

Vyhledávání informací v textu. Hledání informací v tabulkách, kapitolách nebo celých knihách je považováno za specifickou dovednost (Dreher & Guthrie, 1990; Moore, 1995; Rouet & Coutelet, 2008). Způsob vyhledávání informací vychází z čtenářova záměru, z jeho znalosti prostředků organizace textu a z jeho schopnosti posoudit vhodnost textu. Schopnost nalézt informaci se zakládá na čtenářově představě o tom, jakou informaci potřebuje, a na jeho schopnosti odvrátit svou pozornost od nepodstatných částí textu (McCrudden & Schraw, 2007). To vyžaduje schopnost měnit rychlost čtení, hloubku zpracování textu a rozhodování, zda určitou informaci zohlednit nebo pominout (Duggan & Payne, 2009). K získání potřebné informace je někdy zapotřebí zběžně prohlédnout (*skim*) velké množství textu. V testu PISA 2018 se otázky na vyhledávání informací v textu vztahují vždy pouze k jednomu textu a často vyžadují jeho tzv. „skenování“ (*scanning*), kdy oči putují textem, aby našly konkrétní informaci. Ta bývá tvořena jedním či několika slovy, slovními spojeními nebo číselnými hodnotami. Vyhledávání informací v textu vyžaduje porozumění, které nepřesahuje úroveň jednotlivých vět. K identifikaci potřebných informací stačí doslovné nebo téměř doslovné přiřazení slov či vět z otázky k odpovídajícím slovům či větám z textu.

Vyhledání a výběr vhodného textu. Zdatní čtenáři jsou schopni nalézt potřebnou informaci nejen v jednom textu, ale také v souboru několika textů. V elektronickém prostředí často množství dostupných informací výrazně přesahuje míru, kterou jsou čtenáři schopni zpracovat. V takových situacích se musí čtenář rozhodnout, který z dostupných textů je nejdůležitější, nejvhodnější, nejpresnější nebo nejdůvěryhodnější (Rouet & Britt, 2011). Tato rozhodnutí se zakládají na posouzení kvality textu, které vychází z dílčích – někdy skrytých – náznaků, například z informací uvedených v adresním řádku (Gerjets, Kammerer, & Werner, 2011; Mason, Boldrin, & Ariasi, 2010; Naumann, 2015; Rieh, 2002). Schopnost čtenáře vyhledat a vybrat vhodný text ze souboru textů je nedílnou součástí čtenářské gramotnosti. V šetření PISA 2018 vyžadují otázky na vyhledání a výběr vhodného textu, aby žáci porovnávali nadpisy, informace o zdroji (např. o autorovi, médiu, datu zveřejnění), obsahy, vložené odkazy či stručné popisy zobrazené například na stránce s výsledky vyhledávání pomocí webového vyhledávače.

Porozumění

Velké množství čtenářských aktivit vyžaduje analýzu a propojování rozsáhlejších úseků textu s cílem porozumět jejich významu. Porozumění textu lze chápat jako vytvoření představy obsahu textu v mysli čtenáře. Tato tzv. mentální reprezentace neboli situační model (Kintsch, 1998) toho, o čem text je, je výsledkem dvou základních kognitivních procesů: vytváření paměťové reprezentace doslovného významu textu a propojování doslovného obsahu textu s dosavadními zkušenostmi na základě vzájemného přiřazování a vyvozování závěrů (McNamara & Magliano, 2009; Zwaan & Singer, 2003).

Doslovné porozumění. Vytvoření reprezentace doslovného významu vychází z porozumění větám nebo krátkým úsekům textu. Doslovné porozumění je v šetření PISA ověřováno otázkami, v nichž žáci musejí spárovat informace z otázky s informacemi z textu. Ve složitějších případech musejí myšlenky z příslušné části textu nejprve vyjádřit jiným způsobem nebo zobecnit, aby je mohli spárovat. Otázky vyžadující propojování informací z celého textu jsou však již řazeny do kategorie propojování a vyvozování závěrů.

Propojování a vyvozování závěrů. Vytvoření ucelené představy obsahu textu vyžaduje práci s různě rozsáhlými úseky textu, od jednotlivých vět až po celý text. Čtenář musí vyvozovat různé typy závěrů, které mohou vyjadřovat jednoduché (např. porozumění významu zájmena), ale i složitější vztahy (např. prostorové, časové, kauzální) mezi prvky textu. Někdy čtenář vyvozuje závěry z několika částí jednoho textu, jindy musí vyvodit závěr při propojování otázky s textem. Vyvozování závěrů se také uplatňuje v otázkách, v nichž má čtenář určit hlavní myšlenku textu, která není přímo vyjádřena, zformulovat shrnutí textu nebo navrhnout vhodný nadpis. V řadě případů musí čtenář propojovat informace z většího počtu textů (Perfetti, Rouet, & Britt, 1999). Při propojování informací z několika textů nastávají specifické problémy, jestliže texty obsahují nekonzistentní, nebo dokonce protichůdné informace. Čtenář musí texty posoudit (viz níže), aby si rozpor mezi nimi uvědomil a navrhl, jak ho vyřešit (Bråten, Strømsø, & Britt, 2009; Stadler & Bromme, 2014).

Posuzování a uvažování

Zdatní čtenáři se ve svém uvažování o textu neomezuji jen na doslovný význam textu a závěry, které z něj lze vyvodit. Dokážou uvažovat o obsahu a formě textu a kriticky hodnotit kvalitu a věrohodnost informací.

Hodnocení kvality a důvěryhodnosti. Zdatní čtenáři jsou schopni posoudit kvalitu a důvěryhodnost textu (např. zda jsou informace platné, aktuální, přesné a objektivní). Při posuzování kvality musí čtenář někdy určit zdroj informací a rozhodnout, zda je autor kompetentní, dobře informovaný, nezaujatý atd. Posuzování textu bylo vždy součástí

čtenářské gramotnosti, ale jeho význam výrazně vzrostl v dnešní době, pro kterou je charakteristické přibývající množství informací různorodé kvality.

Uvažování o obsahu a formě. Zdatní čtenáři musejí být také schopni uvažovat o kvalitě a stylu psaní. Musejí umět posoudit formální aspekty textu, vzájemné vztahy mezi formou a obsahem a mezi formou, obsahem a záměrem autora. Při uvažování o textu vycházejí ze svých znalostí, názorů a postojů, vztahují informace obsažené v textu k vlastnímu vidění světa a porovnávají či staví proti sobě různé perspektivy a úhly pohledu.

Odhalení a zpracování rozporu. Když se čtenář setká s texty, které si odporují, musí být schopen jejich vzájemný rozpor odhalit a najít způsob, jak s ním naložit (Britt & Rouet, 2012; Stadtler & Bromme, 2013; 2014). Musí přiřadit jednotlivá odporující si tvrzení ke zdrojům, z nichž pocházejí, a posoudit věrohodnost jednotlivých tvrzení anebo obecnou důvěryhodnost zdrojů. Pro řadu čtenářských situací v současnosti je charakteristické právě propojování a porovnávání několika různých textů na stejné téma (Bråten et al., 2011; Coiro et al., 2008; Goldman, 2004; Leu et al., 2015; Mason et al., 2010; Rouet & Britt, 2014). Proto je důležité zjistit, jak dobře žáci tyto nové dovednosti ovládají.

Procesy řízení úkolu

V každém testování čtenářské gramotnosti, ale i v mnoha běžných životních situacích (White et al., 2010), se čtenáři zabývají texty, protože jim to bylo zadáno. Nedílnou součástí čtenářské gramotnosti je proto také schopnost jedince pochopit požadavky, které jsou na něj v dané situaci kladeny, stanovit si cíl, kterého by chtěl (či měl) dosáhnout, zvolit vhodné čtenářské strategie a v průběhu čtení sledovat a kontrolovat svůj postup ke stanovenému cíli (pro podrobnější diskuzi o autoregulaci čtení viz Hacker, 1998; Winne & Hadwin, 1998).

Cíl, který je dán úkolem, směřuje čtenáře k vyhledávání vhodných textů nebo pasáží v textu (McCrudden & Schraw, 2007; Rouet & Britt, 2011; Vidal-Abarca, Mañá, & Gil, 2010). Kontrolní (metakognitivní) procesy pak umožňují cíl během čtení dynamicky měnit. Procesy řízení úkolu jsou na obrázku 2 znázorněny v pozadí procesů zpracování textu, aby se zdůraznilo, že představují metakognitivní rovinu zpracování.

Ačkoli porozumění zadanému úkolu je důležitou součástí procesů řízení úkolu, je třeba si uvědomit, že čtenář si může stanovit cíle také na základě vlastního zájmu a vlastní iniciativy. Šetření PISA pochopitelně zohledňuje pouze ty cíle, které jsou žákům zadány. V rámci testování však nejsou procesy řízení úkolu přímo hodnoceny, ačkoli se předpokládá, že je žáci při zodpovídání testových otázek provádějí. Prostřednictvím dotazníku se zjišťuje povědomí žáků o různých čtenářských strategiích. Do budoucna lze uvažovat o hodnocení procesů řízení úkolu pomocí automaticky generovaných ukazatelů práce s textem (např. informací o navštívení určité stránky, o počtu návratů k otázce apod.).

Shrnutí čtenářských procesů

V předcházejících odstavcích byla představena podrobná typologie kognitivních procesů uplatňovaných při záměrném čtení samostatných textů či souborů textů. Kvůli nutnému omezení rozsahu testu však není možné prezentovat výsledky pro každý z těchto procesů zvlášť. Proto jsou procesy sloučeny do menšího počtu obecnějších kategorií, které se stanou základem pro konstrukci škál a prezentaci výsledků (tabulka 1).

Typologie procesů pro šetření PISA 2018 umožňuje rovněž sledovat vývoj čtenářských dovedností v čase, neboť dříve hodnocené čtenářské dovednosti (označované též jako „postupy porozumění“ nebo „kognitivní aspekty“) lze přiřadit k nově vytvořeným kategoriím

procesů. Tabulka 1 ukazuje vzájemné vztahy mezi typologií procesů v šetření PISA 2018 a předešlou typologií z roku 2009, která byla používána i v letech 2012 a 2015.

Tabulka 1 Vzájemné vztahy mezi typologií procesů v šetření PISA 2018, škálami čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 a typologií dovedností z let 2009–2015

PISA 2018 Kognitivní procesy	PISA 2018 Nadřazené kategorie pro konstrukci škál	PISA 2009–2015 Kognitivní dovednosti (aspekty)
plynulé čtení	výsledky budou prezentovány, avšak ne na škále čtenářské gramotnosti	nehodnoceno
vyhledávání informací v textu vyhledání a výběr vhodného textu	vyhledávání informací	získávání informací
doslovné porozumění propojování a vyvozování závěrů	porozumění	zpracování informací
hodnocení kvality a důvěryhodnosti uvažování o obsahu a formě odhalení a zpracování rozporu	posuzování a uvažování	zhodnocení textu komplexní (pouze pro elektronické texty)

3.3 Texty

Text či soubor textů vybraný pro hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti musí obsahovat dostatek informací, aby se jím žáci mohli smysluplně zabývat, porozumět mu a své porozumění prokázat při zodpovídání otázek. Ačkoli je zřejmé, že existuje mnoho různých druhů textů a každý test čtenářské gramotnosti by měl zahrnovat jejich širokou škálu, nikdy nebyla vytvořena jediná, všemi uznávaná klasifikace typů textů. Snahy o klasifikování textů dnes navíc komplikuje nástup digitálních médií spojený se vznikem nových textových žánrů, z nichž některé budou možná nahrazeny jinými stejně rychle, jako se objevily.

Rámeček 2: Kritéria použitá pro klasifikování textů v šetření PISA 2009

V šetření PISA 2009 byly texty klasifikovány podle čtyř hlavních hledisek:

- médium: tištěné, elektronické;
- prostředí: autorské, založené na příspěvcích;
- formát textu: souvislý text, nesouvislý text, smíšený text, soubor textů;
- typ textu: popis, vyprávění, výklad, argumentace, instrukce, transakce.

V letech 2009 a 2012 měly země zapojené do šetření PISA možnost doplnit klasický papírový test čtenářské gramotnosti o nepovinný test čtení elektronických textů zadávaný na počítačích. Do šetření PISA 2015, které již probíhalo primárně na počítačích, byly pro hodnocení čtenářské gramotnosti převzaty původně tištěné texty z dřívějších cyklů PISA. Tyto texty byly rozděleny na pevné a dynamické podle rozsahu textu vzhledem k dostupnému prostoru pro jeho zobrazení. Delší texty musely být přeformátovány a doplněny o navigační tlačítka pro „listování“ mezi stránkami. Díky tomu získaly dynamickou povahu. Médium rozlišováno

nebylo, protože všechny použité texty byly původně tištěné, i když je nyní žáci četli v elektronickém prostředí. Test neobsahoval žádné nově vytvořené úlohy, protože čtenářská gramotnost byla v roce 2015 pouze vedlejší hodnocenou oblastí. Proto nebyly do testu zařazeny dynamické texty ve vlastním slova smyslu, tj. např. webové stránky obsahující hypertextové odkazy, menu a další navigační nástroje typické pro elektronické texty.

V šetření PISA 2018 je čtenářská gramotnost hlavní hodnocenou oblastí, a proto může být do testu zařazena širší škála textů, od těch charakteristických pro tištěná média až po různé žánry elektronických textů, které se zrodily v prostředí digitálních technologií. Některé elektronické texty jsou, stejně jako texty tištěné, převážně statické v tom smyslu, že obsahují jen základní interaktivní nástroje (např. rolovací lišty a funkci vyhledávání). Typickým příkladem jsou dokumenty určené pro tisk, ale zobrazené na počítačovém monitoru (např. dokumenty psané v textovém editoru nebo soubory pdf). Mnohé elektronické texty však přicházejí s prvky, které výrazně rozšiřují možnosti interakce čtenáře s textem. Tyto texty jsou v šetření PISA 2018 označovány jako dynamické. Dynamické texty obsahují hypertextové odkazy, které čtenáře zavedou k dalším částem textu nebo dalším webovým stránkám, a pokročilé vyhledávací funkce vytvářející ad hoc seznamy hledaných klíčových slov s odkazy na jejich umístění v textu. K dynamickým textům řadíme také diskuze a konverzace vedené prostřednictvím e-mailu, diskuzních fór a SMS, protože jejich obsah se v čase dynamicky proměňuje.

V koncepčním rámci šetření PISA 2018 jsou definována čtyři kritéria pro klasifikování textů:

- zdroj: samostatný text, soubor textů;
- struktura textu a navigace: statický text, dynamický text;
- formát textu: souvislý text, nesouvislý text, smíšený text;
- typ textu: popis, vyprávění, výklad, argumentace, instrukce, transakce.

První tři kritéria určují čtenářskou situaci a jsou svázané s určitými kognitivními procesy. Čtvrté kritérium slouží hlavně k zajištění dostatečného pokrytí hodnocené oblasti.

Zdroj

V koncepčním rámci šetření PISA 2018 se kritérium **zdroj** používá pro rozlišení mezi samostatnými texty a soubory textů. *Samostatný text* má jednoho autora (či skupinu autorů), byl napsán či publikován v jednom čase a má jeden název. Autor může vystupovat pod svým skutečným jménem, jak je tomu u většiny tradičních tištěných knih, nebo může být určen méně jasně. Například v internetovém diskuzním fóru může autor vystupovat pod přezdívkou, za autora lze také považovat firmu či organizaci, která vytvořila či financovala webovou stránku. Za samostatný text se rovněž považuje text, který je čtenáři prezentován izolovaně od jiných textů. U takového textu nemusí být uveden autor, datum ani název. Samostatné texty mohou obsahovat vložené zdroje, tedy odkazy na jiné autory či texty (Rouet & Britt, 2014; Strømsø et al., 2013).

Soubor textů zahrnuje texty, které mají různé autory, byly publikovány v různých časech nebo mají různé názvy. V tomto koncepčním rámci chápeme „název“ jako bibliografickou katalogovou jednotku. Delší texty, které jsou rozděleny do několika kapitol s různými názvy, jsou pořád samostatnými texty, pokud je napsal jeden autor (nebo skupina autorů) v jednom čase. Podobně jsou samostatnými texty i weby s mnoha stránkami, pokud není na některé z nich výslovně uveden jiný autor či jiné datum. Naopak soubory textů se mohou vejít na

jednu stránku, jako je tomu například v novinách, diskuzních fórech nebo zákaznických recenzích na internetu.

Kritérium „zdroj“ v šetření PISA 2018 nahrazuje rozlišení mezi „soubory textů“ a jinými „formáty textů“, které se používalo v předchozích cyklech.

Struktura textu a navigace

Digitální zařízení mohou mít různě velké obrazovky, od displejů mobilních telefonů, které jsou menší než tradiční kartotékové lístky, po velké monitory, na nichž může být současně otevřeno několik oken. V době vytváření tohoto koncepčního rámce měly standardní monitory stolních počítačů nebo notebooků o velikosti 15 či 17 palců rozlišení 1024 × 768 pixelů, což při běžné velikosti písma umožňuje zobrazit necelou polovinu stránky A4, tedy poměrně krátký text. Elektronické texty však obsahují řadu různých nástrojů, jejichž prostřednictvím se v nich uživatelé mohou pohybovat. Mezi tyto nástroje patří nejen běžná rolovací lišta, záložky či nástroje pro zvětšení, zmenšení a posouvání textu na obrazovce, ale i sofistikovanější nástroje umožňující pohyb mezi jednotlivými částmi textu, jako například menu, interaktivní obsah či vložený hypertextový odkaz. Mnohé studie potvrzují, že k práci s elektronickými texty jsou zapotřebí specifické dovednosti (OECD, 2011b; Rouet, Vörös, & Pléh, 2012). Proto je důležité hodnotit schopnost čtenářů zacházet s texty, které obsahují velké množství navigačních nástrojů.

V šetření PISA 2018 se rozlišuje mezi *statickými* texty, které jsou strukturovány lineárně a navigační nástroje se v nich vyskytují jen zřídka (typickým příkladem je jedna či několik stránek textu, které následují po sobě), a *dynamickými* texty, které mají nelineární strukturu a navigační nástroje se v nich objevují častěji. Přitom není podstatný absolutní počet navigačních nástrojů, ale jejich hustota, tj. množství vzhledem k celkové délce textu.

Zbývající dvě kritéria pro klasifikování textů – formát a typ textu – jsou v prakticky nezměněné podobě převzata z předchozí verze koncepčního rámce.

Formát textu

Důležitým kritériem pro třídění textů, které se objevilo již v koncepčním rámci šetření PISA 2000, je rozlišení textů souvislých a nesouvislých. Souvislé texty se skládají z vět, které jsou uspořádány do odstavců. Ty mohou být seskupeny do ještě obsáhlejších útvarů, jako jsou kapitoly nebo celé knihy. Nesouvislé texty mají nejčastěji podobu nejrůznějších seznamů. V souvislých i nesouvislých textech se často vyskytují i jiné než textové objekty, například obrázky, grafické prvky, videa, animace či zvukové soubory. Při hodnocení čtenářské gramotnosti v šetření PISA není netextovým objektům věnována samostatná pozornost, mohou však být přítomny jako součást textů. Z praktických důvodů jsou využívány především obrázky a grafické prvky.

Souvislé texty

Souvislý formát mají například novinové články, eseje, romány, povídky, recenze či dopisy, ať už v tištěné, nebo v elektronické podobě (např. na monitoru počítače nebo na čtečce). Struktura souvislých textů je dána jejich rozčleněním do vět a odstavců, které jsou od sebe vizuálně odděleny interpunkčními znaménky a mezerami. Souvislé texty mají obvykle hierarchickou strukturu, jež je naznačena nadpisy, které čtenáři pomáhají zorientovat se v textu. Nadpisy jsou záchytné body ukazující hranice uvnitř textu (např. začátek nové kapitoly). Vyhledávání informací v textu může být usnadněno použitím různých velikostí písma, kurzivy, tučného písma, rámečků apod. Využívání typografických a formátovacích vodítek čtenářem je důležitá dovednost, jež svědčí o jeho efektivním čtení. Informace

o struktuře textu poskytují i určité jazykové prostředky. Například slova vyjadřující posloupnost (zprvé, zadruhé; nejprve, potom; atd.) naznačují vzájemný vztah mezi jednotlivými pasážemi i jejich pozici v textu jako celku. Kauzální vztahy mezi částmi textu mohou být vyjádřeny příčinnými a důsledkovými spojkami (proto, z toho důvodu, jelikož atd.).

Nesouvislé texty

Nesouvislé texty mají jinou strukturu než texty souvislé, jejich čtení tedy vyžaduje odlišný přístup. Většina nesouvislých textů je tvořena seznamy (Kirsch & Mosenthal, 1990), často kombinacemi několika seznamů různého typu. Příkladem nesouvislých textů jsou tabulky, grafy, diagramy, reklamy, jízdni řady, katalogy, rejstříky a formuláře.

Smíšené texty

Mnoho textů je tvořeno celky, které se skládají z prvků v souvislém i nesouvislém formátu. V dobře vystavěných smíšených textech na sebe jednotlivé části (např. souvislý popis, který je doplněn tabulkou) vzájemně odkazují a navazují, takže text působí soudržně a uceleně.

Smíšený text je formát, který se běžně vyskytuje v časopisech, příručkách a zprávách, kde autor podává informace různými způsoby. V kategorii dynamických textů jsou smíšenými texty obvykle webové stránky, které obsahují kombinaci seznamů, souvisle psaných odstavců a grafických prvků. Kombinace souvislých a nesouvislých textů nacházíme také v prostředích, do nichž mohou uživatelé vkládat příspěvky, jako jsou různé online formuláře, diskuzní fóra nebo e-mailové zprávy.

4 Hodnocení čtenářské gramotnosti

V předcházející kapitole byl představen model čtenářské gramotnosti a podrobně definovány dva prvky tohoto modelu – procesy a texty. Tato kapitola se zaměřuje na třetí prvek – scénáře, jimiž jsou v šetření PISA modelovány čtenářské situace a záměry. Nejprve popíšeme princip scénářů a jejich vztah k testovým otázkám používaným k měření úrovně čtenářských dovedností žáků. Dále se budeme zabývat faktory ovlivňujícími obtížnost testových otázek, dostatečným pokrytím hodnocené oblasti a dalšími otázkami, které souvisejí s tvorbou testu.

4.1 Scénáře

V mnoha běžně používaných testech čtenářské gramotnosti je žákům předloženo několik vzájemně nesouvisejících úryvků na různá témata. Žáci ke každému z nich odpovědí na několik samostatných otázek a poté přejdou k dalšímu úryvku, který se týká něčeho jiného. Při tomto způsobu testování se od žáků očekává, že „zapomenou“, co četli v předchozích úryvcích, když odpovídají na otázky k novému úryvku. To znamená, že čtení nemá jiný účel než správně odpovědět na izolované otázky (Rupp et al., 2006). Tento přístup k testování opomíjí skutečnost, že čtení je záměrná aktivita, která se odvíjí od čtenářových cílů.

V běžném životě čteme většinou proto, že k tomu máme nějaký důvod. Například se chceme dozvědět více informací o tématu, které nás zaujalo. Nebo si chceme se skupinou kamarádů domluvit program na víkend. V jiné situaci chceme třeba babičce pomoci s výběrem pračky. Ve všech těchto situacích máme důvod číst různé druhy textů (odborný článek, příspěvky kamarádů v diskuzním fóru, uživatelské recenze apod.). Scénáře v šetření PISA žákům poskytují právě takový důvod ke čtení jednoho či více tematicky souvisejících textů převzatých například z odborné či krásné literatury, učebnic, e-mailů, blogů, webových stránek, novinových článků, historických dokumentů aj. Za pomoci scénářů navozuje PISA situace z každodenního života, kdy si lidé vybírají a čtou texty proto, aby dosáhli určitého cíle. Tomuto cíli podřizují procesy vyhledávání informací, vyhodnocování zdrojů a/nebo propojování informací z různých textů.

Scénáře přirozeně navazují na přístup k testování, který je pro šetření PISA příznačný od počátku a který spočívá v rozdělení testu do tematicky souvisejících jednotek (testových úloh) obsahujících několik testových otázek vázaných na společný zdrojový text. Scénáře tento přístup obohacují o „legendu“, která žáky uvádí do konkrétní situace, aby se do ní mohli lépe vcítit a ztotožnit se s cíli, k jejichž dosažení by měli během řešení testové úlohy směřovat. Tyto cíle jsou popsány v zadání úlohy, žáci si je tedy nestanoví sami, ale díky scénáři je spíše přijmou za své. V úlohách obsahujících větší počet zdrojových textů scénář propojuje jednotlivé texty do smysluplného celku.

Hodnocení čtenářské gramotnosti založené na scénářích napodobuje skutečný způsob práce s texty autentičtější než běžné hodnocení založené na úryvcích vytržených z kontextu. Předkládá žákům realistické problémy, při jejichž řešení mohou uplatnit základní i pokročilé čtenářské dovednosti (O'Reilly & Sabatini, 2013). Ačkoli scénáře nedávají žákům svobodu určit si vlastní cíle ani číst libovolné texty vztahující se k zadanému cíli, nabízejí jim určitou míru volnosti ve výběru konkrétního textu z předloženého souboru zdrojů a v pořadí jejich pročitání. V rámci omezení vyplývajících ze standardizovaného testování lze tímto způsobem hodnotit záměrné čtení motivované předem stanovenými cíli. Scénáře navíc využívají možnosti počítačového testování, například možnost zobrazovat jednotlivé texty postupně a poskytovat žákům zpětnou vazbu. Scénáře byly již dříve použity v testu řešení problémů

PISA 2012 a v testu týmového řešení problémů, který byl volitelnou součástí šetření PISA 2015.

4.2 Otázky

V rámci každého scénáře je žákům položeno několik otázek, z nichž každá je zaměřena na jeden kognitivní proces (viz kapitola 3.2), podobně jako v předchozích cyklech šetření PISA. Některé otázky vyžadují tradiční dovednosti porozumění textu (vyhledávání informací, vyvozování závěrů, propojování informací v rámci jednoho textu), jiné se zaměřují na práci se souborem textů, například na syntézu a propojování několika textů, posouzení informací pocházejících z různých zdrojů či ověřování informací napříč texty. Šetření PISA předpokládá, že testování založené na scénářích umožní hodnotit určité čtenářské procesy lépe než testy obsahující izolované úryvky (např. Sabatini et al., 2014, 2015).

Otázky mohou být ve scénáři seřazeny s rostoucí obtížností. Například v první otázce musí žák z nabízených výsledků vyhledávání na internetu vybrat dokument, který se týká určitého tématu. V druhé otázce vyhledá v tomto dokumentu konkrétní informaci. V třetí otázce pak rozhodne, zda je stanovisko autora tohoto dokumentu stejné jako stanovisko autora jiného textu na stejné téma. Testové úlohy jsou však koncipovány tak, že i když žák v prvním kroku nenajde správný dokument, bude mu poté tento dokument poskytnut (automaticky se zobrazí na monitoru), aby mohl odpovědět na druhou otázku. Díky tomu nebudou ani složitější vícekrokové scénáře aktivitou typu „všechno nebo nic“, ale prostředkem umožňujícím ohodnotit úroveň různých žakových dovedností v realistickém kontextu.

Rozdělení otázek

Otázky jsou koncipovány tak, aby umožňovaly hodnotit kognitivní procesy (čtenářské dovednosti) definované v kapitole 3.2. Každá otázka primárně hodnotí jeden proces. Přibližné rozdělení otázek v testu čtenářské gramotnosti PISA 2018 ve srovnání s šetřením PISA 2015 je uvedeno v tabulce 2.

Tabulka 2 Přibližné rozdělení otázek podle kognitivních procesů a počtu zdrojových textů

PISA 2015		PISA 2018			
		samostatný text		soubor textů	
získávání informací	25 %	vyhledávání informací v textu	15 %	vyhledání a výběr vhodného textu	10 %
zpracování informací	50 %	doslovné porozumění	15 %	vyvozování závěrů	15 %
		vyvozování závěrů	15 %		
zhodnocení textu	25 %	hodnocení kvality a důvěryhodnosti	20 %	odhalení a zpracování rozporu	10 %
		uvažování o obsahu a formě			

V testu je rovněž použito několik úloh z předchozích cyklů šetření PISA, aby bylo možné měřit vývoj čtenářské gramotnosti v čase. Jelikož předchozí cykly šetření PISA obsahovaly pouze úlohy se samostatnými texty, budou se nově vytvořené úlohy zaměřovat především na práci se soubory textů. Zároveň však bude třeba vytvořit i dostatečné množství úloh se samostatnými texty, aby bylo zajištěno pokrytí celého koncepčního rámce i do budoucnosti.

4.3 Faktory ovlivňující obtížnost otázek

Cílem hodnocení čtenářské gramotnosti v šetření PISA je zmapovat čtenářské dovednosti patnáctiletých žáků na konci povinné školní docházky. Každá otázka v testu je navržena tak, aby poskytla konkrétní doklady o těchto dovednostech v situacích, které napodobují reálné čtenářské aktivity žáků ve škole i mimo ni.

Testové otázky v šetření PISA pokrývají široké spektrum obtížnosti od velmi přímočarého vyhledávání informací až po značně komplikované propojování informací z několika textů. Obtížnost jakékoli testové otázky závisí na kombinaci několika proměnných. Podle Kirsche a Mosenthala (viz např. Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990) lze obtížnost otázek ovlivňovat nastavením náročnosti kognitivních procesů nutných k jejich správnému zodpovězení a záměrnou volbou určitých charakteristik textu. Konkrétní příklady jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 3 Faktory ovlivňující obtížnost testových otázek

Samostatné texty	Soubory textů
<p>Obtížnost otázek zaměřených na <i>vyhledávání informací v textu</i> je podmíněna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • množstvím informací, které čtenář musí vyhledat, • rozsahem potřebného usuzování, • množstvím a důležitostmi konkurenčních informací, které pro zodpovězení otázky nejsou podstatné, • délkou a složitostí textu. 	<p>Obtížnost otázek zaměřených na <i>vyhledávání</i> v souboru textů je podmíněna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • počtem textů, • složitostí hierarchie dokumentů (hloubkou a šířkou), • obeznameností se strukturou, • množstvím nehierarchických odkazů, • vzdáleností od cíle, • výstižností nadpisů, • podobností či rozdílností vzhledu/struktury jednotlivých textů.
<p>Obtížnost otázek zaměřených na <i>doslovné porozumění a vyvozování závěrů</i> je podmíněna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • druhem požadované interpretace (např. porovnání je snazší než hledání protikladu), • množstvím informací, které je třeba vzít v potaz, • množstvím a důležitostmi konkurenčních informací v textu, • povahou textu: čím je obsah textu méně obvyklý a abstraktnější, čím je text delší a složitější a čím méně soudržná je jeho struktura, tím je otázka obtížnější. 	<p>Obtížnost otázek zaměřených na <i>vyvozování závěrů</i> v souboru textů je podmíněna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • počtem textů, • výstižností nadpisů, • podobností obsahu (např. nesrovnalostmi v obsahu textu/argumentech, odlišnostmi hledisek), • podobností či rozdílností vzhledu/struktury jednotlivých textů, • explicitním uvedením zdroje informací.
<p>Obtížnost otázek zaměřených na <i>uvažování o obsahu a formě</i> je podmíněna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • druhem požadovaného uvažování (od nejméně obtížného po nejobtížnější: propojování, vysvětlování a porovnávání, vyjadřování domněnek a posuzování), • povahou předpokládaných předchozích znalostí (např. otázka je obtížnější, pokud čtenář potřebuje úzce zaměřené, specializované znalosti, než když staví na obecných a běžných znalostech), • mírou abstrakce a délkou textu, • požadovanou hloubkou porozumění textu. <p>V otázkách zaměřených na <i>hodnocení kvality a důvěryhodnosti</i> lze kvalitu a důvěryhodnost zdroje ovlivnit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • více či méně explicitním použitím textových signálů, které naznačují, z jak důvěryhodného zdroje text pochází. 	<p>Obtížnost otázek zaměřených na <i>syntetizování, ověřování informací a zpracování rozporů</i> v souboru textů je podmíněna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • počtem textů, • podobností obsahu (např. nesrovnalostmi v obsahu textu/argumentech), • podobností či rozdílností vzhledu/struktury jednotlivých textů, • explicitním uvedením zdroje informací, • mírou důvěryhodnosti zdroje.

Rámeček 3: Dostupnost textu a její dopad na porozumění

V posledním desetiletí probíhala diskuze o tom, zda zodpovídání otázek na porozumění textu po paměti, když žák nemá text po přečtení k dispozici, není lepším ukazatelem dovednosti číst s porozuměním než zodpovídání otázek s možností nahlížet do textu. Z teoretického hlediska lze nalézt argumenty pro obě možnosti. Na jednu stranu může mít zodpovídání otázek s textem větší ekologickou validitu, neboť v mnoha reálných situacích (zvláště v dnešní digitální době) se čtenář může k textu vracet. Navíc nemají-li žáci text po ruce, může být jejich výkon ovlivněn jejich paměťovými schopnostmi. Na druhou stranu je však běžné i zodpovídání otázek na porozumění textu bez jeho bezprostřední přítomnosti, např. když při obědě komentujeme novinový článek, který jsme si přečetli ráno. V takové situaci by výkon žáka mohl být méně ovlivněn jeho motivací a strategiemi používanými při vyplňování testu. Současné studie (Ozuru et al., 2007; Schroeder, 2011) přinášejí empirické doklady o tom, že zodpovídání otázek bez textu by mohlo citlivěji měřit kvalitu procesů probíhajících při čtení a stabilitu výsledné paměťové reprezentace. Oba způsoby měření však spolu úzce korelují. V současné době nemáme dosud dostatek důkazů, které by opodstatňovaly zásadní změny v zadávání testu PISA. Jsou však vítány snahy začlenit do analýzy další indikátory, např. čas strávený zodpovídáním otázky, čas strávený úvodním čtením textu atd., které umožní toto téma lépe prozkoumat.

4.4 Faktory ovlivňující pokrytí hodnocené oblasti

Situace

Scénáře mohou reprezentovat širokou škálu čtenářských situací. *Situací* rozumíme kontext a zamýšlený účel použití textu. Situace je tedy definována také s ohledem na předpokládaný účel čtení, nikoli pouze na základě prostředí, v němž čtenářská aktivita probíhá.

Koncepční rámec používá typologii situací vycházející ze Společného evropského referenčního rámce (Common European Framework of Reference, CEFR), který byl vytvořen pro Radu Evropy (Council of Europe, 1996). Tato typologie rozlišuje osobní, veřejné, pracovní a vzdělávací situace, které jsou blíže popsány v rámečku 4. Na rozdíl od předchozích šetření čtenářské gramotnosti PISA mohou být do jednoho scénáře zařazeny texty z různých situací. Žák bude například muset uvést do souvislosti vzdělávací text pojednávající o určité historické události s osobními texty pamětníků.

Mnoho textů lze samozřejmě přiřadit k různým situacím. Určitý text může být například určen jak pro zábavu, tak pro výuku (osobní a vzdělávací situace). Jiný text může obsahovat profesní sdělení, které je zároveň všeobecnou informací (pracovní a veřejná situace). V šetření PISA to nevadí, protože obsah textu není proměnnou, u níž je sledován vztah k výkonu žáků. Výběr textů z různých situací slouží především k pokrytí co nejširšího spektra účelů, proč žáci čtou.

Rámeček 4: Typologie textů podle situace

Osobní texty se vztahují k osobním zájmům jedince nebo k udržování osobních styků s jinými lidmi. Patří sem osobní dopisy, beletrie, biografie a informační texty, které lidé čtou ze zájmu ve volném čase. Z elektronických textů sem patří osobní e-maily, SMS zprávy a blogy psané deníkovou formou.

Veřejné texty předpokládají více či méně anonymní kontakt s druhými a často se týkají obecných společenských záležitostí. Tato kategorie zahrnuje oficiální dokumenty a informace o veřejných událostech. Dále sem patří diskuzní fóra, zpravodajské weby a veřejná oznámení publikovaná na internetu nebo v tisku.

Obsah *vzdělávacích* textů je obvykle navržen pro účely výuky. Typickými příklady vzdělávacích textů jsou tištěné či elektronické učebnice a interaktivní výukový software. Čtení ve vzdělávacích situacích se obvykle zaměřuje na získávání informací v rámci obecnějšího vzdělávacího úkolu. Materiály si čtenář často nevybírám, ale jsou mu zadány vyučujícím.

Typickou čtenářskou aktivitou v *pracovní* situaci je čtení při vykonávání pracovního úkolu, kterým může být například hledání zaměstnání pomocí inzerátů nebo plnění pokynů na pracovišti. Přestože jen někteří patnáctiletí žáci skutečně čtou pracovní texty, je důležité je do testu zařadit. Stěžejním cílem šetření PISA je totiž hodnotit připravenost mladých lidí na život a jejich schopnost využít vlastní vědomosti a dovednosti k řešení reálných životních problémů včetně těch, které se vztahují k oblasti práce.

Mnohé texty, které se využívají ve třídách, nejsou specificky určeny pro výuku. Například v hodinách literatury čtou žáci literární texty, které byly původně určeny k četbě pro potěšení. Vzhledem k jejich původnímu účelu jsou tyto texty v šetření PISA klasifikovány jako osobní. Jak ukázal Hubbard (1989), některé druhy textů, které jsou běžně spojovány s mimoškolním prostředím (např. výsledky sportovních zápasů), žáci často neformálně čtou i ve škole. V šetření PISA jsou však takové texty klasifikovány jako veřejné. Naopak učebnice jsou řazeny mezi vzdělávací texty, i když je žáci čtou také doma.

Typy textů

Jiným způsobem klasifikace textů je jejich třídění na různé typy. V šetření PISA se rozlišují tyto typy textů: popis, vyprávění, výklad, argumentace, instrukce, transakce.¹ Texty obvykle není snadné přiřadit k určitému typu, protože autoři se obvykle neřídí klasifikačními pravidly a mají tendenci v rámci jednoho textu přecházet z jednoho typu do druhého. Například kapitola v učebnici může obsahovat definici (výklad), návod, jak řešit určitý problém (instrukce), krátkou zprávu o objevu tohoto řešení v minulosti (vyprávění) a popis některých typických prvků tohoto řešení (popis). Přesto však je v šetření PISA užitečné třídit texty podle převládajících charakteristik na různé typy, aby test obsahoval příklady různých textů, které reprezentují různé druhy čtení.

Klasifikace typů textů užívaná v šetření PISA vychází z Werlicha (1976).

Popis je typ textu, který podává informace o vlastnostech předmětů v prostoru. Typickými otázkami, na které dává odpověď popis, jsou otázky uvozené slovy *co* a *jaký*. Popisy mohou

¹ V koncepčním rámci prvního šetření PISA 2000 tvořily tyto typy textů podkategorie souvislých textů. V šetření PISA 2009 se typ textu stal samostatným klasifikačním kritériem, aby se zdůraznilo, že i nesouvislé texty mohou být psány se záměrem něco popsat, vyprávět, vyložit, o něčem argumentovat či někoho instruovat.

mít různé podoby. Impresionistické popisy zprostředkují subjektivní dojmy o vlastnostech, vztazích a umístění předmětů v prostoru. Technické popisy vyjadřují výsledky objektivního pozorování. V technických popisech jsou často používány nesouvislé textové formáty, například schémata a ilustrace. Příklady textových útvarů řazených do kategorie popisu jsou popis nějakého místa v cestopisu či deníku, výňatek z katalogu, zeměpisná mapa, letový řád nebo popis nějakého zařízení, funkce či procesu v technickém manuálu.

Vyprávění je typ textu, který podává informace o průběhu událostí v čase. Ve vyprávění lze obvykle nalézt odpovědi na otázky *kdy* či *v jakém pořadí*. Kromě toho vyprávění často naznačuje motivy jednání postav. Vyprávění může mít různé podoby. *Příběhy* líčí děj nebo událost ze subjektivního hlediska jedné či několika osob. *Výzkumné zprávy* zaznamenávají děje a události z hlediska objektivního situačního rámce tak, aby si je ostatní mohli ověřit. *Novinové zprávy* jsou psány tak, aby umožnily čtenářům utvořit si vlastní názor na fakta a události, aniž by byli ovlivněni osobními názory autora. Příklady textových útvarů řazených do kategorie vyprávění jsou romány, povídky, divadelní hry, životopisy, komiksy či reportáže.

Výklad je typ textu, ve kterém jsou informace podávány ve formě pojmů, myšlenkových konceptů nebo prvků, na něž lze prezentované pojmy či koncepty rozložit. Výklad vysvětluje vzájemné vztahy mezi prvky tvořícími smysluplný celek a často podává odpověď na otázku *jak*. Výklad může mít různé podoby. *Výkladové eseje* poskytují jednoduché vysvětlení pojmů či koncepcí ze subjektivního hlediska. *Definice* vysvětlují vzájemné vztahy mezi myšlenkovými koncepty a jejich názvy. *Vysvětlení* je analytický výklad, který se používá při objasňování myšlenkového konceptu jeho rozložením na jednotlivé prvky a pojmenováním vztahů mezi nimi. *Shrnutí* je syntetický výklad používaný ke sdělení obsahu určitého textu ve zkrácené podobě. *Zápis* zaznamenává výstupy ze schůze nebo prezentace. *Interpretace textu* je analyticko-syntetický výklad, který se používá k vysvětlení abstraktních pojmů vyskytujících se v určitém (literárním či faktografickém) textu. Příklady textových útvarů řazených do kategorie výkladu jsou školní referát, obrázek představující model paměti, graf populačních trendů, myšlenková mapa nebo heslo v internetové encyklopedii.

Argumentace je typ textu, který se zaměřuje na vztah mezi pojmy či výroky. Argumentační texty často odpovídají na otázku *proč*. Důležitou podkategorií argumentačních textů jsou přesvědčovací a názorové texty, které vyjadřují názory a stanoviska autora. *Komentář* propojuje události, předměty a ideje s osobním systémem představ, hodnot a přesvědčení. *Vědecká argumentace* vztahuje události, předměty a ideje k teoretickým systémům a poznatkům tak, aby výsledná tvrzení mohla být kýmkoli ověřena. Příklady textových útvarů řazených do kategorie argumentace jsou dopis vydavateli, reklama na plakátu, příspěvek v internetovém diskuzním fóru nebo recenze knihy či filmu.

Instrukce je typ textu, který uvádí pokyny. *Návody* ukazují, jak se chovat při plnění určitého úkolu. *Pravidla, směrnice, zákony a předpisy* stanovují přijatelné a nepřijatelné způsoby chování z pohledu neosobní autority, např. podniku nebo státu. Příklady textových útvarů řazených do kategorie instrukce jsou kuchařské recepty, diagram zobrazující postup při poskytování první pomoci nebo manuál k počítačovému programu.

Transakce je typ textu, jehož účelem je dosažení určitého, v textu zmíněného cíle, např. vyřízení žádosti, zorganizování schůzky či udržování kontaktu s kamarádem.² Před rozšířením informačních a komunikačních technologií byly transakce doménou dopisů a (v ústní podobě) telefonických rozhovorů. Werlichova (1976) klasifikace, z níž vychází

² V šetření PISA není pojem „transakce“ používán k označení obecného procesu odvozování významu z textů (jako v recepční teorii čtení), nýbrž k označení typu textu, který byl napsán za účelem dosažení určitého cíle.

konceptní rámec šetření PISA, tento typ textu nezahrnovala. Transakční texty jsou často osobní, a zřejmě proto nebývají zastoupeny v běžných typologiích. Např. na webových stránkách, které bývají častým předmětem lingvistických výzkumů (např. Santini, 2006), se s tímto typem textu běžně nesetkáme. Protože je komunikace pomocí e-mailů, textových zpráv, blogů a sociálních sítí mimořádně pohodlná, nabyl tento typ textu v posledních letech na významu. Transakční texty se zakládají na sdílení, ale často soukromém porozumění mezi komunikujícími – prozkoumat tento rys v rozsáhlém standardizovaném šetření je pochopitelně obtížné. Příkladem textových útvarů řazených do kategorie transakce jsou výměny e-mailů a textových zpráv mezi kolegy či kamarády, kteří se na něčem domlouvají nebo si potvrzují, co si ujednali dříve.

Některé texty předkládají výpovědi o skutečném světě (v přítomnosti nebo v minulosti), a proto jsou označovány jako faktografické. Naproti tomu literární texty mají ke skutečnému světu spíše metaforický vztah a vypovídají o tom, jaký by svět mohl být nebo jaký se zdá být. V některých šetřeních zabývajících se čtenářskou gramotností žáků – např. v americkém Národním hodnocení vzdělávacího pokroku (NAEP) nebo v mezinárodním šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – je dělení mezi literárními a faktografickými texty základním klasifikačním kritériem (*čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání informací* či *splnění úkolu* v NAEP; *čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací* v PIRLS). Toto dělení se však stále více rozostřuje, neboť autoři literárních textů používají také jazykové struktury typické pro faktografické texty. Šetření PISA využívá faktografické i literární texty, ale kromě nich také texty, jež nelze jednoznačně zařadit ani do jedné z těchto kategorií. Tato nejednoznačnost však nevádí, protože záměrem šetření PISA není porovnávat výkony žáků ve čtení faktografických a literárních textů.

4.5 Formáty odpovědí

Formát odpovědi, tedy způsob, jakým mají žáci prokázat své porozumění textu, je volen s ohledem na druh informací, které chceme získat, a také s ohledem na praktická omezení. Tak jako v každém testování je i v šetření PISA rozsah použitých formátů limitovaný. Díky počítačovému zadávání testu lze však vedle klasických otázek s výběrem odpovědi a s tvorbou odpovědi (v nichž žáci zapisují odpověď vlastními slovy) zařadit i různé způsoby interakce s textem, například zvýrazňování nebo přetahování částí textu pomocí myši.

Různé formáty odpovědí mohou být různě citlivé na rozdíly mezi žáky. Například otázky s výběrem odpovědi jsou obvykle více závislé na dovednostech dekódování než otevřené otázky, protože žáci musí dekódovat všechny nabízené možnosti (Cain & Oakhill, 2006). Z několika studií provedených na datech z šetření PISA vyplývá, že formát odpovědi má významný vliv na výkon různých skupin žáků, například žáků s různou úrovní dovedností (Routitsky & Turner, 2003), žáků z různých zemí (Grisay & Monseur, 2007), žáků s různou úrovní vnitřní motivace ke čtení (Schwabe, McElvany, & Trendtel, 2015) nebo žáků různého pohlaví (Lafontaine & Monseur, 2006a, 2006b; Schwabe et al., 2015). Pro měření trendů v průběhu času je proto důležité zachovat v každém cyklu šetření podobný podíl otázek s výběrem odpovědi a s tvorbou odpovědi.

Otázky s tvorbou odpovědi neboli otevřené otázky se hodí zvláště pro hodnocení procesů uvažování a posuzování, kde je často důležitější sledovat žákův myšlenkový postup než jeho výsledek. Jelikož je však šetření zaměřeno na čtení, nikoliv na psaní, neměl by být u otevřených otázek kladen velký důraz na hodnocení písemného projevu, například na pravopis nebo stylistiku.

Rámeček 5: Dovednosti písemného vyjadřování v šetření čtenářské gramotnosti PISA 2018

V některých zemích se při výuce čtení od žáků vyžaduje psaní komentářů, pořizování poznámek, vytváření osnov či anotací nebo zapisování myšlenek o textech, které přečetli. V šetření PISA se sice uznává, že psaní úzce souvisí s čtenářskou gramotností, ale dovednosti písemného vyjadřování se přímo nehodnotí. Řada testových otázek od žáků vyžaduje, aby své porozumění textu sdělili vlastními slovy. Při hodnocení těchto otázek se vychází z písemného projevu žáků, ale jeho kvalita (pravopis, gramatika, stylistika) se neposuzuje. Podstatné je, zda se žákovi podařilo podat dostatečný důkaz o porozumění textu.

4.6 Hodnocení plynulého čtení

Novou součástí šetření PISA 2018 je hodnocení plynulosti čtení, která je definována jako schopnost snadno a efektivně číst jednoduché texty s porozuměním. Toto hodnocení umožní lépe vysvětlit potíže žáků s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti. Žáci s nízkou úrovní základních čtenářských dovedností pravděpodobně zaměřují tolik pozornosti a kognitivního úsilí na dekodování, rozpoznávání slov a analýzu větné stavby, že už jim nezbývá kapacita na provádění náročnějších čtenářských procesů. To bylo pozorováno nejen u začínajících čtenářů, ale i u dospívajících žáků (Rasinski et al., 2005; Scammacca et al., 2006).

Třebaže pomalé čtení nemusí být vždy totéž co slabé čtení, výzkumná zjištění dokládají, že nedostatečné zautomatizování základních čtenářských procesů bývá často spojeno s nízkou mírou porozumění a může znemožňovat dosažení vyšších úrovní čtenářské gramotnosti (např. Rayner et al., 2001). Pro správnou interpretaci nízkých výkonů žáků v testu čtenářské gramotnosti je proto důležité zjistit, jak snadno a efektivně dokážou číst jednoduché texty.

Efektivní čtení je navíc důležitou schopností pro zpracování obrovského množství textů dostupných na internetu (OECD, 2011). Jednoduchý indikátor rychlosti čtení v nenáročných podmínkách může tedy posloužit i k jiným účelům než jen k identifikaci slabých čtenářů, například ke zkoumání, nakolik žáci regulují rychlost čtení při řešení složitějších čtenářských úkolů nebo při práci s velkými objemy textu.

I když snadnost, efektivitu či plynulost čtení je možné definovat a měřit nejrůznějšími způsoby, v testech založených na tichém čtení je nejběžnější měřit přesnost a rychlost čtení. Testy hlasitého čtení umožňují hodnotit také frázování a expresivitu čtenáře, ale tyto projevy se obtížněji měří a odborníci se neshodují, zda je jejich měření skutečně přínosnější než osvědčené indikátory přesnosti a rychlosti (Eason et al., 2013; Kuhn, Schwannenflugel, & Meisinger, 2010). Kromě toho by bylo prakticky nemožné testovat hlasité čtení jednotně ve všech jazycích, v nichž je zadáváno šetření PISA. Proto bylo rozhodnuto použít test tichého čtení.

Aby bylo možné lépe porozumět obtížím, s nimiž se potýkají patnáctiletí žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, je test PISA 2018 zahájen úlohou hodnotící schopnost snadného a efektivního čtení. Výsledky žáků v této úloze budou prezentovány samostatně, tedy nikoli na hlavní škále čtenářské gramotnosti. Jak bylo vysvětleno výše, pomalé čtení může být příznakem nízké úrovně základních čtenářských dovedností. Mohou však existovat i pomalí čtenáři, kteří ovládají čtenářské strategie, s jejichž pomocí zvládnou i náročnější čtenářské úkoly, mají-li na ně dostatek času. Těmito čtenáři mohou být například žáci s odlišným mateřským jazykem. Proto je rozumnější použít indikátor plynulosti čtení jako nezávislou

proměnnou, která pomůže odlišit žáky s nedostatečnými základními dovednostmi od těch, kteří jsou sice pomalí, ale jinak zdatní čtenáři.

Ukazatel plynulosti čtení může být rovněž použit jako jeden z indikátorů, na jejichž základě se určí úroveň obtížnosti při adaptivním testování (podrobněji v kapitole 4.8). Z důvodů zmíněných v předchozím odstavci nemůže být ukazatel plynulosti čtení jediným kritériem pro určení čtenářské úrovně, ale ve spojení s dalšími ukazateli může posloužit k nastavení vhodné obtížnosti testu.

V dřívějších výzkumech byl pro měření schopnosti snadného a efektivního čtení s úspěchem použit test, v němž mají žáci číst věty a posoudit, zda dávají smysl. Hodnotí se správnost odpovědi a čas potřebný na odpověď. Tento test čtení vět je součástí Woodcock-Johnsonova testu (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001) a testu efektivity tichého čtení s porozuměním TOSREC (Wagner, Torgesen, Rashotte, & Pearson, 2010). Pod názvem test základních čtenářských dovedností byl použit také v šetření funkční gramotnosti dospělých PIAAC (OECD, 2013a; Sabatini & Bruce, 2009). Podobný test byl zadáván v Rakousku v rámci šetření PISA 2000 a jeho výsledky vysoce korelovaly ($r = 0,64$) s celkovou úrovní čtenářské gramotnosti (Landerl & Reiter, 2002). Rychlé a správné čtení vět lze tedy považovat za dobrý indikátor snadného a efektivního čtení vhodný pro použití v mezinárodním šetření. V příloze B jsou uvedeny ukázky vět použitých v testu základních čtenářských dovedností PIAAC.

Ačkoli v budoucích cyklech šetření PISA by mohla být snadnost a efektivita čtení posuzována pouze na základě automaticky generovaných dat o činnostech žáků během vyplňování elektronického testu, který obsahuje pouze běžné, tedy složitější otázky na čtení s porozuměním, v šetření PISA 2018 se to nedoporučuje. Má-li být získán validní indikátor efektivity čtení, měla by se příslušná testová úloha cíleně zaměřovat právě na efektivní čtení jednoduchých textů. Texty musí být krátké a jednoduché, aby se namísto efektivního čtení nehodnotilo používání čtenářských strategií. Testová úloha pro měření efektivního čtení by dále měla klást minimální nároky na uvažování, aby se do rychlosti čtení nepromítaly individuální rozdíly v čase potřebném k rozhodování. Ačkoli bylo doporučeno analyzovat datové soubory obsahující informace o činnostech, které žáci provádějí během standardního testu čtenářské gramotnosti, a zjistit korelace mezi těmito daty a efektivitou čtení měřenou testem čtení vět, z pilotního ověřování nových úloh zařazených do testu čtenářské gramotnosti se nezdá pravděpodobné, že by tyto datové soubory mohly poskytnout dostatečně validní důkazy o efektivitě čtení.

4.7 Hodnocení motivace ke čtení, čtenářských zvyklostí a čtenářských strategií

Význam motivačních vlastností čtenářů (například postoje ke čtení) a jejich čtenářských zvyklostí byl zdůrazněn již v koncepčním rámci šetření PISA 2000. K měření těchto důležitých konstruktů byly vyvinuty dotazníkové položky, z nichž byly později vytvořeny škály. Je známo, že motivace a čtenářské zvyklosti každého čtenáře se mohou měnit v závislosti na kontextu a typu textu. Proto by se dotazníkové položky zjišťující čtenářovu motivaci, zvyklosti a strategie měly vztahovat k širokému spektru konkrétních situací reprezentujících různé čtenářské aktivity. Položky odkazující na konkrétní situace mohou navíc snížit riziko zkreslení, které bývá spojeno se sebeposuzovacími škálami.

Vnitřní motivace a zájem o čtení

„Zatímco *motivace* se vztahuje k cílům, hodnotám a přesvědčením v určité oblasti, například ve čtení, *zaujetí* je charakterizováno behaviorálním vynaložením úsilí, času a vytrvalosti v dosahování žádoucích cílů“ (Klauda & Guthrie, 2015, s. 240). Zaujetí pro čtení, motivace

a čtenářské zvyklosti podle mnoha studií úzce souvisejí se čtenářskou zdatností (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Guthrie & Klauda, 2014; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Mol & Bus, 2011; Morgan & Fuchs, 2007; Pfost, Dörfler, & Artelt, 2013; Schaffner, Philipp, & Schiefele, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). V šetření PISA 2000 mělo zaujetí pro čtení (konstrukt složený ze zájmu, vnitřní motivace a čtenářských zvyklostí) silný vztah se čtenářskou gramotností, dokonce silnější než socioekonomický status (OECD, 2002, 2010a). V jiných studiích souviselo zaujetí pro čtení se čtenářským výkonem více než kterákoli jiná proměnná, nepočítáme-li předchozí výsledek ve čtení (Guthrie & Wigfield, 2000). Tendence dokončovat započatou činnost, která tvoří jednu složku zaujetí, souvisela s výsledky v učení a s úspěchem mimo školu (Heckman & Kautz, 2012). Motivaci a zaujetí pro čtení lze tedy považovat za významné proměnné, jejichž formováním lze zlepšit čtenářskou gramotnost a snížit rozdíly mezi různými skupinami žáků.

V předchozích cyklech šetření PISA, které se primárně zaměřovaly na čtenářskou gramotnost (PISA 2000 a PISA 2009), byl hlavním zkoumaným motivačním konstruktem *zájem o čtení a vnitřní motivace*. Škála zájmu a vnitřní motivace obsahovala také položky indikující *vyhýbání se četbě* neboli nedostatek zájmu a motivace, který úzce koreloval s čtenářským výkonem slabých čtenářů (Klauda & Guthrie, 2015; Legault et al., 2006). V šetření PISA 2018 se sledují ještě další dva důležité motivační konstrukty – *vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy)*, tj. vnímaná osobní účinnost v konkrétních čtenářských situacích, a *sebepojetí (self-concept)*, tj. vnímané schopnosti související obecně se čtením. Podobné konstrukty týkající se matematické a přírodovědné gramotnosti byly použity v předchozích šetřeních PISA.

Čtenářské zvyklosti

Vedle motivace byly v předchozích šetřeních PISA u žáků zjišťovány také *čtenářské zvyklosti* formou vlastního posouzení frekvence čtení různých druhů textů v různých médiích včetně internetu. PISA 2018 rozšiřuje výčet sledovaných čtenářských aktivit v prostředí digitálních technologií, aby získala aktuální údaje o čtení nových textových žánrů (např. e-knih, výsledků vyhledávání na internetu, krátkých textových zpráv, příspěvků na sociálních sítích apod.).

Čtenářské strategie

Se čtenářskou gramotností souvisí také *metakognice* neboli schopnost jedince přemýšlet o vlastních čtenářských strategiích a cíleně je využívat. Souvislost mezi čtenářskými dovednostmi a metakognicí byla potvrzena v řadě studií (Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001; Brown, Palincsar, & Armbruster, 1984). Podstatné je, že metakognitivní dovednosti lze rozvíjet učením. Přímá výuka čtenářských strategií vedla ke zlepšení v porozumění textu a využívání informací (Cantrell et al., 2010). Předpokládá se, že když si žáci osvojí strategie zpracovávání textu, naučí se je bez větší námahy používat i bez pomoci učitele. Ke čtení pak přistupují jako k problémovému úkolu, který vyžaduje strategické uvažování. V předcházejících šetřeních PISA se potvrdilo, že zaujetí pro čtení a metakognice jsou silnými prediktory úrovně čtenářské gramotnosti, které zmírňují vliv pohlaví a socioekonomického statusu (OECD, 2010b) a mohou přispět ke zmenšení rozdílů mezi žáky. V šetření PISA 2018 jsou indikátory motivace, metakognice a čtenářských zvyklostí aktualizovány a rozšířeny, aby byly získány údaje nejen o nově se prosazujících čtenářských činnostech (např. čtení e-knih, vyhledávání na internetu, komunikace prostřednictvím sociálních sítí), ale i o výukových postupech, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Zdatní čtenáři znají a používají strategie, díky nimž dokážou zužitkovat text pro svůj záměr či cíl. Žáci musí například vědět, kdy je vhodné text pouze rychle prolétnout a kdy je naopak třeba jej důkladně prostudovat. V šetření PISA 2009 byly žákům představeny dvě čtenářské

situace. V první bylo jejich úkolem zhodnotit efektivitu různých strategií, je-li cílem četby *shrnutí informací*. V druhé měli posoudit efektivitu jiných strategií, když je třeba *porozumět textu a zapamatovat si ho*. V šetření PISA 2018 budou v souladu s novou typologií čtenářských procesů sbírány také informace o čtenářských strategiích spjatých s *hodnocením kvality a důvěryhodnosti textu*.

Výukové postupy rozvíjející čtenářské dovednosti a zaujetí pro čtení

Mnohé výzkumy potvrdily, že k rozvoji čtenářských dovedností přispívají určité výukové metody, např. přímá výuka čtenářských strategií (Pressley, 2000; Rosenshine & Meister, 1997; Waters & Schneider, 2010). Také podpůrné vyučování a podpora autonomie žáků zlepšuje jejich čtenářské dovednosti, povědomí o strategiích a zaujetí pro čtení (Guthrie, Ho, & Klauđa, 2013; Guthrie, Wigfield, & You, 2012). Ačkoli ve většině vzdělávacích systémů není ve věku 15 let čtení na rozdíl od matematiky a přírodních věd vyučováno jako samostatný předmět, v hodinách mateřského jazyka či dalších předmětů (např. společenských či přírodních věd, cizích jazyků, občanské výchovy, informatiky) mohou učitelé záměrně či nezáměrně dávat žákům pokyny týkající se čtení. Rozptýlení výuky čtení do mnoha předmětů komplikuje tvorbu dotazníkových otázek, které by umožnily sledovat výukové metody a příležitosti k učení. Navzdory těmto obtížím je považováno za velice důležité zachytit pomocí žakovských dotazníků základní výukové procesy – příležitosti k učení a výukové metody – které mohou u žáků podporovat rozvoj čtenářských dovedností, zvyklostí a motivace.

4.8 Několik poznámek k adaptivnímu testování

Zadávání testu na počítačích otvírá možnost adaptivního testování. Adaptivní testování umožňuje dosáhnout vyšší úrovně přesnosti měření při použití menšího množství otázek pro jednotlivé žáky, neboť žákům jsou cíleně zadávány otázky, které odpovídají konkrétní úrovni jejich dovedností.

Adaptivní testování má potenciál zvýšit rozlišovací schopnost a citlivost testu, a to především pro žáky s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti. Žáci, kteří prokázali slabý výkon v úloze hodnotící snadnost a efektivitu čtení (plynulost čtení), budou mít pravděpodobně potíže se zodpovídáním velmi složitých otázek vyžadujících syntézu informací z několika textů. Těmto žákům by bylo vhodnější předložit jednodušší otázky, které umožní lépe posoudit jejich silné a slabé stránky. O adaptivním testování se uvažuje jako o možné variantě do budoucna.

5 Presentace výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti

5.1 Škály čtenářské gramotnosti

Snahou šetření PISA je uvádět výsledky na škálách, které budou smysluplné z hlediska vzdělávací politiky. V šetření PISA 2000, kdy byla čtenářská gramotnost poprvé hlavní hodnocenou oblastí, byly výsledky žáků prezentovány na celkové škále, jejíž průměr byl 500 a směrodatná odchylka 100. Kromě této celkové škály byly vytvořeny tři dílčí škály pro čtenářské dovednosti neboli postupy (získávání informací, interpretace, posuzování) a dvě dílčí škály pro souvislé a nesouvislé texty (OECD, 2002). Těchto pět dílčích škál umožnilo porovnat výsledky žáků v jednotlivých složkách čtenářské gramotnosti. I přesto, že výsledky na dílčích škálách spolu silně korelují, odhalil tento způsob prezentování výsledků v zúčastněných zemích nerovnoměrné výkony a zajímavé odchylky. Tyto odchylky mohly být dále zkoumány a uváděny do souvislosti s obsahem a metodami výuky. V šetření PISA 2009, kdy se čtenářská gramotnost stala opět hlavní hodnocenou oblastí, byly výsledky prezentovány taktéž na celkové škále a několika dílčích škálách.

V šetřeních PISA 2003, 2006, 2012 a 2015, v nichž byla čtenářská gramotnost vedlejší oblastí a test obsahoval méně čtenářských úloh, byly výsledky vyjádřeny pouze na celkové škále (OECD, 2004, 2007, 2014). V roce 2018, kdy se šetření PISA znovu zaměřuje na čtení, je opět možné hodnotit kromě celkové úrovně čtenářské gramotnosti i výsledky žáků na dílčích škálách.

Pro šetření PISA 2018 byly zvoleny tyto dílčí škály:

1. *Vyhledávání informací* – tato škála bude vycházet z otázek, v nichž mají žáci najít a vybrat vhodný text nebo vyhledat určité informace v rámci textu.
2. *Porozumění* – tato škála bude vycházet z otázek, v nichž mají žáci vyjádřit doslovný význam textu nebo propojit různé informace a vyvodit závěry.
3. *Posuzování a uvažování* – tato škála bude vycházet z otázek, v nichž mají žáci posoudit kvalitu a důvěryhodnost informací, uvažovat o obsahu či formě textu nebo odhalit a zpracovat rozpor v rámci jednoho textu nebo mezi několika texty.

Jak bylo popsáno v kapitole 4.6, prezentován bude rovněž výsledek žáků v testu plynulého čtení, který vyjadřuje schopnost snadného a efektivního čtení. Tento výsledek bude možné využít k interpretaci dosažené úrovně čtenářské gramotnosti.

5.2 Význam škál

Tak jako mohou být na jedné škále seřazeni žáci od nejméně zdatných po nejvyspělejší čtenáře, mohou být na jedné škále uspořádány i testové otázky od nejjednodušších po nejobtížnější. Testové otázky v šetření PISA jsou zasazeny do různých situací, využívají různé formáty a typy textů, vyžadují různé kognitivní procesy a také se liší svou obtížností. Rozsah obtížnosti pokrytý testovými otázkami lze znázornit pomocí tzv. položkové mapy (*item map*), která umísťuje na stejnou škálu žáky i otázky. Porovnáme-li pozici žáků a otázek na téže škále, získáme představu o tom, jaké typy otázek jsou žáci schopni zodpovědět.

Otázky na dolním konci celkové či kterékoli dílčí škály čtenářské gramotnosti se od otázek na jejím horním konci liší v mnoha ohledech. Obtížnost otázky je zčásti dána délkou, strukturou a složitostí textu, s nímž žáci pracují, ale je ovlivněna i řadou dalších proměnných, k nimž patří například složitost myšlenkových pochodů spojených s požadovaným čtenářským procesem (např. vyhledávání informací je zpravidla jednodušší než posuzování textu),

množství informací, které musí čtenář zpracovat, nebo míra osvojení znalostí, které musí čtenář při zodpovídání otázky využívat. Některé konkrétní faktory, které ovlivňují obtížnost otázek při práci s jedním či více texty, byly uvedeny v tabulce 3.

5.3 Vymezení úrovní čtenářské gramotnosti

Ve snaze o postižení rostoucí obtížnosti čtenářských otázek i prokázaných čtenářských dovedností byla v šetření PISA 2000 celková škála i každá dílčí škála čtenářské gramotnosti rozdělena na šest pásem (úrovně 1–5 a nejnižší pásmo pod úrovní 1). Tyto tzv. gramotnostní úrovně³ byly použity pro prezentaci výsledků i v dalších letech, aby bylo možné sledovat změny v rozložení čtenářských dovedností žáků v průběhu času. Nové testové otázky vyvinuté pro šetření PISA 2009 však nejen přispěly k lepšímu popisu existujících úrovní, ale poskytly též jemnější rozlišení na obou koncích škály. Na horní konec škály byla proto přidána úroveň 6 a na dolní konec byla doplněna úroveň 1b (OECD, 2012). Za základní úroveň čtenářské gramotnosti je považována úroveň 2. Žáci, kteří této úrovni nedosáhnou, nemají dostatečně rozvinuté dovednosti nutné k plnohodnotnému zapojení do života.

Vzhledem k tomu, že na téže škále se vyjadřují jak čtenářské dovednosti žáků, tak obtížnost testových otázek, lze každou gramotnostní úroveň charakterizovat tím, jak složité čtenářské úkoly jsou žáci schopni vykonávat. Žáci jsou s větší pravděpodobností schopni úspěšně zodpovědět otázky, které leží na stejné (nebo nižší) úrovni jako oni sami, než otázky z vyšších úrovní. Tabulka 4 uvádí pro ilustraci popis gramotnostních úrovní použitý v šetření PISA 2012 (upraveno podle OECD, 2013b).

Protože škála čtenářské gramotnosti není shora nijak omezena, je stanovení horní hranice nejvyšší gramotnostní úrovně mimořádně zdatných žáků zatíženo určitou mírou nejistoty. Lze však předpokládat, že tito žáci dovedou správně zodpovědět otázky, jejichž obtížnost odpovídá nejvyšší, šesté úrovni. Větší problémy nastávají na dolním konci škály. Ačkoli je možné změřit čtenářskou gramotnost žáků, kteří spadají pod úroveň 1b, nebylo dosud možné popsat jejich dovednosti. Více informací o dovednostech žáků pod úrovní 1b může poskytnout nový ukazatel snadného a efektivního čtení. Současně se při vývoji nových úloh pro šetření PISA 2018 dbalo také na zařazení otázek, jejichž cílem bude měřit čtenářské dovednosti na úrovni 1b nebo pod ní.

³ Dříve byl používán termín „úrovně způsobilosti“.

Tabulka 4 Popis úrovní čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2012

Úroveň	Co žáci dovedou
6	Čtenáři na úrovni 6 vyvozují přesné a detailní závěry a porovnání. Prokazují úplné a detailní porozumění jednomu či více textům a propojují informace z několika textů. Jsou schopni zacházet s neobvyklými myšlenkami, a to i v přítomnosti nápadných konkurenčních informací, a vytvářet abstraktní kategorie pro interpretaci. Při vyjadřování domněnek nebo kritickém hodnocení textu jsou schopni pracovat se složitými texty na neznámá témata, brát v úvahu více kritérií či úhlů pohledu a uplatňovat hluboké porozumění získané jinde. Otázky na vyhledávání informací na této úrovni obtížnosti vyžadují přesnou analýzu textu a pozornost k detailu, který je v textu ukrytý.
5	Čtenáři na úrovni 5 umí najít a uspořádat několik informací skrytých v textu a dokážou rozlišit, která informace je podstatná. Správně zodpoví otázky vyžadující kritické zhodnocení textu nebo vyslovení domněnky na základě specializované znalosti. V otázkách na uvažování a interpretaci jsou schopni prokázat úplné a detailní porozumění textu, který má méně známý obsah nebo neobvyklou formu. Dokážou zacházet s koncepty a pojmy, které jsou v rozporu s očekáváním.
4	Čtenáři na úrovni 4 umí najít a uspořádat několik skrytých informací. Jsou schopni interpretovat význam jazykových nuancí v určité části textu s ohledem na text jako celek. V jiných otázkách na interpretaci umí prokázat porozumění kategoriím použitým v neznámém kontextu. Také umí využít školní či všeobecné znalosti ke kritickému zhodnocení textu nebo k vyslovení domněnky o textu. Přesně rozumí dlouhým či složitým textům, které mohou mít méně známý obsah nebo neobvyklou formu.
3	Čtenáři na úrovni 3 umí najít několik informací, které splňují několik podmínek, a rozpoznat vztahy mezi těmito informacemi. Jsou schopni propojit několik částí textu, aby určili jeho hlavní myšlenku, porozuměli vztahům nebo pochopili význam slova či věty. Při porovnání nebo třídění dokážou zohlednit více rysů textu. Požadovaná informace nemusí být na první pohled patrná nebo text může obsahovat velké množství konkurenčních informací či jiných překážek, například myšlenek, které jsou v rozporu s očekáváním nebo jsou formulovány v záporu. Otázky na uvažování mohou vyžadovat propojení, porovnání, vysvětlení nebo zhodnocení určitého rysu textu. Některé otázky na uvažování vyžadují detailní porozumění textu na běžné téma z každodenního života. Jiné otázky nevyžadují tak důkladné porozumění, ale čtenář musí pracovat s méně běžnými znalostmi.
2	Čtenáři na úrovni 2 umí najít jednu či více informací, které je někdy nutné odvodit nebo které musí splňovat několik podmínek. Umí rozpoznat hlavní myšlenku textu, rozumí vztahům a dovedou pochopit význam dílčí části textu, i když informace nejsou na první pohled patrné a je třeba je do určité míry odvodit. Otázky na uvažování mohou vyžadovat porovnání na základě jednoho rysu textu nebo propojení mezi informacemi z textu a znalostmi získanými jinde, osobními zkušenostmi nebo postoji.
1a	Čtenáři na úrovni 1a umí najít jednu či více explicitně uvedených informací, rozpoznat hlavní téma nebo záměr autora textu, který pojednává o známém tématu, nebo jednoduše propojit informace z textu s běžnými každodenními znalostmi. Požadovaná informace se v textu zpravidla nachází na nápadném místě a text obsahuje velmi málo konkurenčních informací. V zadání otázky musí být žák výslovně naveden, aby vzal v úvahu relevantní prvky textu.
1b	Čtenáři na úrovni 1b umí najít jednu explicitně uvedenou informaci nacházející se na nápadném místě v krátkém, syntakticky jednoduchém textu známého typu (např. vyprávění nebo jednoduchý seznam), který je zasazen do dobře známého kontextu. Text čtenářům poskytuje oporu opakováním informací, používáním obrázků nebo známých symbolů. Obsahuje minimum konkurenčních informací. Čtenáři na úrovni 1b jsou schopni při interpretaci textů jednoduše propojovat navazující informace.

Příloha A

Hlavní změny v koncepčním rámci čtenářské gramotnosti v letech 2000–2015

	PISA 2000	PISA 2009	PISA 2015
Text			
Formát	souvislý, nesouvislý, smíšený	stejně jako v PISA 2000 + soubor textů	stejně jako v PISA 2009
Typ	popis, vyprávění, výklad, argumentace, instrukce	stejně jako v PISA 2000 + transakce	stejně jako v PISA 2009
Prostředí	nebylo rozlišováno	autorské, založené na příspěvcích	nebylo rozlišováno
Médium	nebylo rozlišováno	tištěné, elektronické	nebylo rozlišováno
Povaha	nebyla rozlišována	nebyla rozlišována	pevná, dynamická
Situace	vzdělávací, pracovní, osobní, veřejná	stejně jako v PISA 2000	stejně jako v PISA 2000
Čtenářské dovednosti	získávání informací, interpretace, posuzování	získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu ⁴ + komplexní (pro elektronické médium)	získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu

⁴ Pro čtenářské dovednosti, které se staly základem pro konstrukci dílčích škál čtenářské gramotnosti, byly v roce 2009 zvoleny jiné české názvy. Činnosti vykonávané při práci s textem byly stejné jako v šetření PISA 2000.

Příloha B

Ukázky testových úloh navržených pro šetření PISA 2018

Ukázka 1: Ukázka úlohy na měření schopnosti snadného a efektivního čtení

Schopnost snadného a efektivního (plynulého) čtení se měří testem porozumění krátkým větám. Jde o časově omezený test, v němž mají žáci číst jednotlivé věty a posoudit, zda dávají smysl. Přitom musí vzít v úvahu jak vnitřní logickou soudržnost věty, tak to, co věta vypovídá o skutečném světě. Žák si přečte větu a vybere ANO, pokud věta dává smysl, nebo NE, pokud věta nedává smysl. Poté se na monitoru zobrazí další věta. Po uplynutí časového limitu test končí. Věty zařazené do šetření PISA 2018 jsou v upravené podobě převzaty z testu základních čtenářských dovedností, který byl použit v šetření funkční gramotnosti dospělých PIAAC.

Pokyn: Vyber **ANO**, pokud věta dává smysl. Vyber **NE**, pokud věta nedává smysl.

Červené auto mělo prázdnou pneumatiku.	ANO	NE
Letadla se vyrábějí ze psů.	ANO	NE
Šťastný student četl včera večer knihu.	ANO	NE
Kdyby kočka zůstala celou noc venku, nebyla by ve 2 hodiny ráno v domě.	ANO	NE
Muž, který je větší než žena a chlapec, je menší než oni.	ANO	NE

Ukázka 2: Ukázka úlohy se třemi otázkami

V této úloze žáci pracují se třemi texty: s příspěvkem na blogu, s komentáři k tomuto příspěvku a s článkem, na nějž odkazuje jeden z komentářů. Všechny texty se týkají výzkumu vesmíru. Žákům je k těmto textům zadáno několik otázek, které hodnotí různé čtenářské procesy. V ukázce uvádíme tři otázky ilustrující různé typy činností, s nimiž se žáci mohou v testu čtenářské gramotnosti setkat. Úloha jako taková obsahuje pět otázek.

Ukázka je převzata v původním anglickém znění, aby zůstala zachována její grafická podoba.⁵ Pravá část obrazovky je vyhrazena pro text, v levé se postupně zobrazují jednotlivé otázky. Žák tedy při testování vidí zároveň otázku i text. Kdyby se text nevešel do vyhrazeného prostoru na obrazovce, byla by na pravý okraj přidána rolovací lišta, pomocí níž by žák mohl text posouvat. Mezi otázkami se žák pohybuje pomocí navigačních šipek vpravo nahore. Pokud se nová otázka vztahuje k jinému textu, zobrazí se tento text automaticky vedle otázky. Žák se však může přepínáním mezi záložkami vrátit k předchozímu textu.

⁵ Testové úlohy pro šetření PISA se překládají ve speciálním programu, který umožňuje zachovat ve všech jazykových variantách stejné formátování. Pro tuto ukázkovou úlohu nebyly vytvořeny soubory pro překlad, proto ji není možné převést do jiného jazyka při zachování původní grafické podoby.

Otázka 1: Vyhledávání informací v jednom textu

Žáci mají z nabízených možností vybrat odpověď na otázku, jaký dopad měly podle článku zveřejněném na blogu Scotta Huffingtona soukromé společnosti na výzkum vesmíru. Tato otázka je klasifikována jako vyhledávání informací, protože daná informace je přímo uvedena v druhé větě třetího odstavce, není nutné ji vyvozovat. V textu jsou však použity poměrně dlouhé věty se specializovanou slovní zásobou a složitou syntaxí, což zvyšuje obtížnost otázky.

Text otázek 1 až 3 bohužel není k dispozici v českém jazyce. Ukázky uvolněných úloh v českém jazyce je možné najít v národní zprávě PISA 2018 na stranách 59 – 67⁶.

The screenshot shows the PISA 2018 interface. At the top, it says 'PISA 2018' and has navigation icons. The main content is divided into two columns. The left column contains the question and options, and the right column contains the text passage.

Unit Title: Space Exploration
Question 1/5

Refer to Scott Huffington's Blog on the right. Select a choice to answer the question.

According to Scott Huffington in the article "Is the Golden Era of Space Exploration Over?" what effect have private companies had on space exploration?

- Private companies have shown that they can better manage space exploration projects.
- People are questioning whether government space programs are necessary.
- Government agencies are losing funding to private companies offering the same service.
- Government agencies and private companies are collaborating effectively.

Text 1
Is the Golden Era of Space Exploration Over?
by Scott Huffington 🍷 May 16, 201

Beginning with the launch of Sputnik in 1957 the focus of space exploration had one aim: be the first to go where no human had gone before. In 1961 Yuri Gagarin became the first man in space sparking an intense competition where astronauts and cosmonauts battled to break records, expand frontiers, and bring notoriety to their countries of origin. However, since July 22nd 1969 and Neil Armstrong's historic leap for mankind, space exploration has slowed.

Since then, space programs have focused on creating a sustainable presence in low-Earth Orbit through the development and maintenance of space craft, space stations, and satellites. The Russian space station Mir and the US Skylab were the first space stations but proved too expensive to operate independently. We now have the International Space Station (ISS), an impressive international collaborative effort led by the United States, Russia, Canada, and Japan. Yet, the station was meant to be a stepping stone to bolder projects including a manned mission to Mars. Thirty years later, we are still maintaining the space station but we are no closer to achieving a manned mission to Mars.

For decades, the idea of human space exploration has widely been seen as the exclusive domain of government agencies like the Russian Federal Space Agency (RKA), the National Aeronautics and Space Administration (NASA) in the United States, and the European Space Agency (ESA) with 22 member countries. However, the rise of private companies making serious steps toward successful commercial space flights has many people questioning the relevance and necessity of government run and publicly funded space exploration programs. Add the highly publicized U.S. space shuttle disasters in 1986 and 2003 and the enthusiasm and commitment for space exploration has further eroded.

All of this leads me to conclude that the world has lost the focus and drive to explore new frontiers. I fear that the golden age of space exploration has passed, and we are rapidly progressing toward a decidedly Earth bound future.

⁶ <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>

Otázka 2: Vyvozování závěrů ze souboru textů

V této otázce musí žáci pracovat s původním článkem na blogu a se dvěma komentáři k tomuto článku. Prostřední komentář lze považovat za konkurenční informaci, protože ten žáci v této otázce vůbec nepotřebují. Mezi článkem a komentáři mohou přepínat pomocí záložek „Text 1“ a „Text 2“. V zadání otázky jsou uvedeny tři výroky: (1) nadšení pro výzkum vesmíru ochladlo; (2) v posledních letech se zpomalil pokrok vyplývající z výzkumu vesmíru; (3) pro vesmírné výzkumné programy jsou důležité nejen lidské, ale i robotické mise. Žáci musí zaškrtnout, kteří z uvedených autorů by s každým z těchto výroků souhlasili. Při odpovídání na otázku musí vyvodit hlavní myšlenku každého z posuzovaných textů, porovnat ji s nabízenými výroky a rozhodnout, zda se s nimi shoduje. Každý z posuzovaných textů analyzují jednotlivě a poté porovnávají jeho obsah jak s výroky v zadání otázky, tak i s obsahem ostatních textů, aby zjistili, v čem spolu autoři souhlasí a v čem se naopak rozcházejí.

PISA 2018

Unit Title: Space Exploration
Question 2/5

Refer to both Scott Huffington's article and the comment section that followed it to answer the next question. Select all the choices that apply.

The author Scott Huffington and commenters Yoshi Kubota and Claude Messier disagree on some issues while agreeing on others.

Based on what you have learned, select the radio button for each person that would agree with the issue statement.

Issue Statement	Scott Huffington	Yoshi Kubota	Claude Messier
Enthusiasm for space exploration has decreased	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Advances resulting from space exploration have slowed in recent years	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Both human and robotic missions are vital to space exploration programs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Text 1 | **Text 2**

COMMENTS:

Yoshi Kubota: 05/17/2015 09:42 CDT
The perception that enthusiasm and commitment for space exploration has eroded is simply false. While funding for governmental agencies has been challenging due to a sluggish worldwide economy, enthusiasm for exploration on an international level is still high. Please note that 14 space agencies from around the world came together in 2007 to draft *The Global Exploration Strategy: the Framework for Coordination*. The purpose of the framework is to create a globally coordinated vision for human and robotic space exploration. Together, our space agencies have a very clear plan for space exploration. In fact, the framework was updated in 2014. Please read the attached copy of the global exploration strategy.

Randall M. Kay: 05/18/2015 08:31 CDT
Scott, like Yoshi Kubota, I think you have misunderstood the current state of global space exploration. The ISS is allowing us to develop the skills and technology needed for deep space exploration. NASA, one of the members of the International Space Exploration Coordination Group that drafted *The Global Exploration Strategy* that Yoshi shared, has published a detailed plan for developing the technologies needed to send a manned mission to Mars. Low Earth orbit is the initial step, not the final goal.

Claude Messier: 05/19/2015 12:42 CDT
This discussion is fascinating, but I do feel the need to point out a few corrections. It is precisely through space exploration that we will solve the problems of the world. With that said, Scott does have a point that advances in the Global Exploration Strategy are slow to materialize. Part of the reason is cost, but also a flexibility built into the Global Exploration Strategy. The article referenced by Yoshi presents a strategy that the moon is our next stop. However, the organization is currently exploring two strategies: moon next and asteroid next.

Otázka 3: Posuzování a uvažování

V této otázce mají žáci uvažovat o tom, jak Scott Huffington napsal svůj článek a jak na něj zareagovali autoři komentářů. Na základě toho pak mají do vyhrazeného prostoru vlastními slovy vysvětlit dva hlavní přínosy výzkumu vesmíru. Svě vysvětlení mají doložit konkrétními údaji z přečtených textů. Na rozdíl od předchozí otázky zde žáci neuvažují o jednotlivých textech samostatně, ale musí provést syntézu všech získaných informací. Zároveň však musí mít na paměti, z jakého zdroje informace získali, aby z něj mohli čerpat údaje, jimiž svoji odpověď doloží. S třetím textem z této úlohy, který by se zobrazil po kliknutí na záložku „Text 3“, v této otázce nepracují. Tento text využívali při zodpovídání otázek, které nebyly zařazeny do naší ukázky.

The screenshot displays the PISA 2018 assessment interface. At the top left, it says "PISA 2018". Below that, the unit title is "Space Exploration" and the question is "Question 5/5". The instruction reads: "Refer to the articles on the right. Type your answer to the questions in the space provided." Below this, a prompt asks the student to think about how Scott Huffington wrote his article and the comments, and to write a comment explaining two primary benefits of space exploration, supported by details from the articles. A large green rectangular area is provided for the student's answer. On the right side, there are three tabs: "Text 1", "Text 2", and "Text 3". The "Text 1" tab is active, showing the article "Is the Golden Era of Space Exploration Over?" by Scott Huffington, dated May 16, 2011. The article text discusses the history of space exploration, from Sputnik in 1957 to the International Space Station (ISS) and the challenges of maintaining it, and the current state of space exploration programs and the future of manned missions to Mars.

Literatura

- American Press Institute. (2014). *How Americans get their news*. Dostupné z <http://www.americanpressinstitute.org/publications/reports/survey-research/how-americans-get-news/>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* [OECD Education Working Papers, No. 41]. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/218525261154
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773–785. doi:10.1037/a0020084
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills*. The University of Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills.
- Binkley, M., Rust, K., & Williams, T. (Eds.). (1997). *Reading literacy in an international perspective*. Washington, DC., US Department of Education.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21, 487–508.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70.
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44, 6–28.
- Britt, M. A., Goldman, S. R., & Rouet, J.-F. (Eds.). (2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge.
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. (1984). Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In H. Mandel, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning from texts*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Brozo, W. G., & Simpson, M. L. (2007). *Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity and building competence* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697–708.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: Guilford Press.

- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., & Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 257–280.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blanchowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (s. 39–61). New York: Guilford Press.
- Clark, C. (2014). *Children's and young people's reading in 2013. Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.) *The handbook of research on new literacies*. Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. *Computer, 20*, 17–41.
- Council of Europe. (1996). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: CC LANG (95) 5 Rev. IV.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934–945.
- Dillon, A. (1994). *Designing usable electronic text: Ergonomic aspects of human information usage*. London: Taylor & Francis.
- Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (1990). Cognitive processes in textbook chapter search tasks. *Reading Research Quarterly, 25*, 323–339.
- Duggan, G. B., & Payne, S. J. (2009). Text skimming: the process and effectiveness of foraging through text under time pressure. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 15*(3). 228–242.
- Eason, S., Sabatini, J., Goldberg, L. F., Bruce, K., & Cutting, L. E. (2012). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading, 17*, 199–223.
- Foltz, P. W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. In J. Levonen, J.-F. Rouet, A. Dillon, & R. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (s. 109–136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gartner. (2015). *Forecast: PCs, ultramobiles and mobile phones, worldwide, 2011–2018, 4Q14 update*. Dostupné z <http://www.gartner.com/document/2945917>
- Gerjets, P., Kammerer, Y., & Werner, B. (2011). Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eyetracking data. *Learning and Instruction, 21*, 220–231. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.02.005
- Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. In N. Shuart-Faris & D. Bloome, (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, (s. 317–351). Greenwich, CT: Information Age.
- Gray, W. S., & Rogers, B. (1956). *Maturity in reading*. University of Chicago Press, Chicago.
- Grisay, A., & Monseur, C. (2007). Measuring the equivalence of item difficulty in the various versions of an international test. *Studies in Educational Evaluation, 33*, 69–86.

- Guthrie, J. T., Ho, A. N., & Klauda, S. L. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9–26.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416. doi:10.1002/rrq.81
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, s. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (2004). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256. doi:10.1207/s1532799xssr0303_3
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christensen, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (s. 601–634). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Hacker, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* (s. 165–191). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.
- Hofstetter, C. R., Sticht, T. G., & Hofstetter, C. H. (1999). Knowledge, literacy and power. *Communication Research*, 26, 58–80.
- Hubbard, R. (1989). Notes from the underground: Unofficial literacy in one sixth grade. *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 291–307.
- International Telecommunications Union (2014a). *Measuring the information society report 2014*. Geneva (Switzerland): ITU. Dostupné z <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>
- International Telecommunications Union (2014b). *Key 2005–2014 ICT data for the world, by geographic regions and by level of development* [Excel file]. Geneva (Switzerland): ITU. Retrieved from <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719–729.
- Kamil, M. J., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (Eds.). (2000). *Handbook of reading research* (Vol. 3). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kirsch, I. (2001). *The international adult literacy survey: Understanding what was measured*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Kirsch, I., & Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 5–30.

- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*. doi:10.1007/s11145-014-9523-2
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2006a). *Impact of item choice on the measurement of trends in educational achievement*. Paper presented at the AERA meeting, San Francisco.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2006b). *Impact of test characteristics on gender equity indicators in the Assessment of Reading Comprehension*. University of Liège, Liège.
- Landerl, K., & Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Eds.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567–582. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy instruction and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th edition, s. 1150–1181). Newark: International Reading Association.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online reading and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37–59.
- Lundberg, I. (1991). Reading as an individual and social skill. In I. Lundberg & T. Høien (Eds.), *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading disability*. Stavanger: Center for Reading Research/UNESCO.
- Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Searching the Web to learn about a controversial topic: are students epistemically active? *Instructional Science*, 38, 607–633.
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113–139.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384.
- Mol, S., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267–296. doi:10.1037/a0021890
- Moore, P. (1995). Information problem-solving: A wider view of library skills. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 1–31.

- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165–183.
- Morrisroe, J. (2014). *Literacy changes lives: A new perspective on health, employment and crime*. London: National Literacy Trust.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, 53, 263–277.
- Nielsen, J. (1999). *Designing web usability: The practice of simplicity*. New Riders Publishing, Indianapolis.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443–468.
- OECD. (2000). *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33692793.pdf>
- OECD. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world, volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009assessmentframework-keycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm>
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: Learning to learn – student engagement, strategies and practices (volume III)*. PISA/ OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn_9789264083943-en
- OECD. (2011a). PISA: Do students today read for pleasure? *PISA in Focus*, vol. 8, s. 20. Paris: OECD.
- OECD. (2011b). *PISA 2009 results: Students on line. Digital technologies and performance*. doi:10.1787/9789264112995-en
- OECD. (2012). The OECD Internet economy outlook. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-internet-economy-outlook-2012_9789264086463-en
- OECD. (2013a). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264204256-en
- OECD. (2013b). *PISA 2015 draft frameworks*. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>

- OECD. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do* (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264208780-en
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264239555-en
- O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2013). *Reading for understanding: How performance moderators and scenarios impact assessment design* (ETS Research Report No. RR-13-31). Dostupné z <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>
- Ozuru, Y., Best, R., Bell, C., Witherspoon, A., & McNamara, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction*, 25, 399–438. doi:10.1080/07370000701632371
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357–383.
- Perfetti, C. A., Marron, M. A., & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum; Mahwah, NJ: 1996.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (s. 99–122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102. doi:10.1016/j.lindif.2013.04.008
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. III, s. 545–563). NJ: L. Erlbaum.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49, 22–27.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31–74.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christensen, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (s. 149–173). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Richter, T., & Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51, 1–6.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In A. Stahl & A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading*, (s. 85–107). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (s. 19–52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2014). Learning from multiple documents. In Mayer, R.E. (Ed.) *Cambridge handbook of multimedia learning*, (2nd edition). Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Rouet, J.-F., & Coutelet, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 389–406. doi:10.1002/acp.1415
- Rouet, J.-F., & Levonen, J. J. (1996). Studying and learning with nonlinear documents: Empirical studies and their implications. In J.-F. Rouet, J. J., Levonen, A. P. Dillon, and R. J. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (s. 9–24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., Vörös, Z., & Pléh, C. (2012). Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity. *Behaviour and Information Technology*, 31, 71–81.
- Routitsky, A., & Turner, R. (2003). *Item format types and their influences on cross-national comparisons of student performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA). Chicago: IL.
- Rupp, A., Ferne, T., & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23, 441–474.
- Sabatini, J. P., & Bruce, K. M. (2009). *PIAAC Reading Components: A conceptual framework* (OECD Educational Working paper No. 33). Dostupné z [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cite=edu/wkp\(2009\)12](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cite=edu/wkp(2009)12)
- Sabatini, J., Petscher, Y., O'Reilly, T., & Truckenmiller, A. (2015). Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities. In K. Santi & D. Reed (Eds.), *Improving comprehension for middle and high school students*. Springer Literacy Series.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Halderman, L., & Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *International Journal Topics in Cognitive Psychology*, 114, 693–723.
- Santini, M. (2006). Web pages, text types, and linguistic features: Some issues. *International Computer Archive of Modern and Medieval English (CAME)*, 30, 67–86.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., & Torgesen, J. K. (2006). *Interventions for adolescent struggling readers. A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research on Reading*, 00 (00), 1–18. doi:10.1111/1467-9817.12027

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427–463.
- Schroeder, S. (2011). What readers have and do: Effects of students' verbal ability and reading time components on comprehension with and without text availability. *Journal of Educational Psychology, 103*, 877–896.
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly, 50*(1), 1–14. doi:10.1002/rrq.92
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J., & Dole, J. A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly, 35*(3), 378–383.
- Snow, & the Rand Corporation. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation Report.
- Spiro, J. J., Deschryver, M., Hagerman, M. S., Morsink, P., & Thompson, P. (Eds.). (2015). *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York: Routledge.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2013). Multiple document comprehension: An approach to public understanding of science. *Cognition and Instruction, 31*, 122–129.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In D. N. Rapp & J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (s. 379–402). Cambridge, MA: MIT Press.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., Britt, M. A., & Ferguson, L. E. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction, 31*, 176–203.
- UNESCO. (2014). *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries*. Paris: UNESCO.
- van den Broek, P., Ridsen, K., & Husbye-Hartmann, E., (1995). The role of readers' standards of coherence in the generation of inferences during reading. In R. F. Lorch, Jr., & E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in text comprehension* (s. 353–373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M., Tzeng, Y., & Sung, Y. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. In J. Otero, J. Leon, & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (s. 131–154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 817–826. doi: 10.1037/a0020062
- Wagner, R. K., Torgesen, J., Rashotte, C. A., & Pearson, N. (2010). *Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Waters, H. S., & Schneider, W. (Eds.). (2010). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY, US: Guilford Press.

- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., & Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education, 41*(2), 85–120.
- Werlich (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- White, S., Chen, J., & Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research, 42*(3), 276–307.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (s. 277–304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III. Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (s. 83–122). Mahwah, NJ: Erlbaum.