

# PISA

## Koncepční rámec čtenářské gramotnosti



Programme for International Student Assessment



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## PISA 2009

# Koncepční rámec čtenářské gramotnosti

Tato kapitola pojednává o koncepčním rámci, který je základem testování čtenářské gramotnosti žáků v rámci šetření PISA 2009. Představuje definici čtenářské gramotnosti pro účely šetření PISA a kromě rozboru prvků, které se v průběhu předchozích cyklů šetření nezměnily, uvádí i novou součást testování: čtení a porozumění textům v elektronické podobě. Dále popisuje, jak v rámci PISA probíhá hodnocení a analýza úloh zaměřených na porozumění elektronickému textu, a také způsob, jakým žáci s texty pracují a jak reagují na formátové zpracování úloh. Kapitola je průběžně doplněna ukázkami úloh zaměřených na porozumění tištěnému a elektronickému textu, které blíže ilustrují způsob, jakým jsou dovednosti žáků měřeny. Závěrečná část kapitoly pojednává o čtenářské angažovanosti a metakognici a zaměřuje se na motivační a behaviorální složky čtenářské gramotnosti.

## Úvod

### NÁVAZNOST A ZMĚNY V KONCEPCI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Čtenářská gramotnost byla hlavní zkoumanou oblastí v prvním cyklu šetření PISA v roce 2000 (tj. PISA 2000). Ve čtvrtém cyklu šetření PISA (PISA 2009) je hlavním předmětem zájmu již podruhé. Proto je zapotřebí provést důkladnou revizi jejího koncepčního rámce a vytvořit nové testové nástroje k jejímu hodnocení.

Původní koncepční rámec pro šetření čtenářské gramotnosti v rámci projektu PISA byl vypracován pro šetření PISA 2000, tedy pro cyklus šetření realizovaný v letech 1998 – 2001. Vznikl na základě úzké spolupráce odborníků na čtenářskou gramotnost, kteří byli vybráni zúčastněnými zeměmi, a členů expertních skupin pro PISA 2000. K definici čtenářské gramotnosti částečně využili poznatky z Mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti realizovaného Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání v roce 1992 (IEA Reading Literacy Study, 1992) a z Mezinárodního výzkumu funkční gramotnosti dospělých (International Adult Literacy Survey, IALS), realizovaného v letech 1994, 1997, 1998. Definice zejména odráží důraz, jaký je v šetření IALS kladen na význam čtenářských dovedností pro aktivní účast ve společnosti. Dále rovněž přihlíží ke stále aktuálním teoriím, které zdůrazňují interaktivní povahu čtení (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), k modelům pro porozumění mluvenému projevu (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998) a k teoriím o výkonnosti při řešení úloh z oblasti čtenářské gramotnosti (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990).

Mnohé z toho, co je obsahem koncepčního rámce pro šetření PISA 2000, je též obsaženo v koncepčním rámci pro šetření PISA 2009, neboť jedním z hlavních cílů šetření PISA je získávat a podávat informace o vývojových tendencích ve výkonech žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Koncepční rámce pro oblasti šetřené v rámci PISA by však měly být též stále se vyvíjejícími dokumenty, které budou průběžně zohledňovat a přebírat novinky z oblasti teorie i praxe. Do značné míry tedy zaznamenávají vývoj a odráží rozvoj našeho poznání o povaze čtenářské gramotnosti a změny ve světě.

V této nové verzi koncepčního rámce pro čtenářskou gramotnost lze zaznamenat dvě hlavní změny: jednak zahrnuje porozumění elektronickým textům, a dále rozpracovává teoretické pojmy z oblasti čtenářské angažovanosti a metakognice.

Stručná zmínka o elektronických textech se objevila již v koncepčním rámci pro šetření PISA 2000: „Očekává se, že v příštích vlnách šetření budou využity elektronické texty. V této vlně však ještě nejsou zahrnuty a to z časových důvodů a z důvodu omezeného přístupu k těmto textům.“ (OECD, 1999). V době realizace PISA 2009 je zvyšující se převaha digitálních textů již zřejmou realitou v mnoha aspektech života jedince: v oblasti osobní, společenské i ekonomické. Nové požadavky na čtenářské dovednosti, které z tohoto digitálně orientovaného světa vyplývají, vedly k začlenění čtení elektronických textů do koncepčního rámce. Zahrnutí této oblasti si pak vyžádalo částečné předefinování textů i vnitřních postupů, které čtenáři při jejich čtení využívají. Tato verze koncepčního rámce tedy zohledňuje, že ve 21. století by měla každá definice čtenářské gramotnosti brát v úvahu texty tištěné i texty elektronické.

PISA je prvním rozsáhlým mezinárodním projektem, který hodnotí dovednosti v oblasti čtení elektronických textů. Jedná se bezesporu o první krok tímto směrem, přestože potřebu takového hodnocení lze doložit současnými teoriemi a příklady dobré praxe z celého světa. To dokládá i skutečnost, že ne všechny země zapojené do šetření PISA 2009 se rozhodly zúčastnit realizace testování dovedností ve čtení elektronických textů, a proto byla tato dovednost do šetření pro země zařazena jako volitelná složka. V následujících vlnách šetření PISA bude testování dovedností ve čtení elektronických textů revidováno a zdokonalováno, aby nezaostávalo za vývojem v oblasti technologií, testovacích nástrojů a teoretických poznatků o vlivu elektronických médií.

Změny v našem pojetí čtenářských dovedností od roku 2000 nás vedly k rozšíření definice čtenářské gramotnosti, která již zahrnuje kromě kognitivních složek čtení i motivační a behaviorální složky čtení. O čtenářské angažovanosti a metakognici – uvědomění si a porozumění tomu, jakým způsobem člověk přemýšlí a uplatňuje myšlenkové strategie – byla stručná zmínka na konci prvního koncepčního rámce pro čtenářské dovednosti v šetření PISA, a sice v oddílu „Další souvislosti“ („Other issues“; OECD, 1999). Koncepční rámec pro PISA 2009 se v reakci na nedávné výzkumy věnuje čtenářské angažovanosti a metakognici již mnohem podrobněji. Tento důraz vychází z uznání jejich důležitosti, neboť mohou tvůrcům politik významně pomoci porozumět, které faktory je třeba rozvíjet, formovat a posilovat na cestě ke zlepšení čtenářské gramotnosti.

## Struktura koncepčního rámce pro čtenářskou gramotnost

Tato kapitola vysvětluje význam pojmu „čtenářská gramotnost“ v rámci projektu PISA a způsob hodnocení jednotlivých aspektů v šetření PISA 2009. První část se zabývá významem čtenářské gramotnosti v dnešní společnosti. V další části bude představena definice čtenářské gramotnosti a budou rozpracovány různé formulace, které se v koncepčním rámci pro čtenářskou gramotnost užívají, spolu s předpoklady, které se s užíváním těchto slov pojí. Třetí část popisuje systém hodnocení čtenářské gramotnosti a vysvětluje charakter úkolů, které budou zahrnuty do úloh v šetření PISA 2009. Čtvrtá část pojednává o některých okolnostech, na které je brán ohled při hodnocení čtenářské gramotnosti. Pátá část objasňuje teoretické základy pro pojmy čtenářská angažovanost a metakognice v souvislosti se čtením a podává nástin přístupů k jejich měření.

Závěrečný šestý oddíl popisuje způsob zpracování dat a prezentace výsledků o čtenářské gramotnosti.

## ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST JAKO ZÁKLADNÍ DOVEDNOST

Žijeme v rychle se měnícím světě, ve kterém se zvyšuje množství i rozmanitost psaných materiálů a od stále vyššího počtu lidí se očekává, že budou tyto materiály využívat novým a někdy též složitějším způsobem. V současné době se má všeobecně za to, že naše pojetí čtenářské gramotnosti se vyvíjí spolu se změnami ve společnosti a v kultuře. Dovednosti v oblasti čtenářské gramotnosti, které byly potřeba pro osobní růst a účast v ekonomickém a občanském životě před 20 lety, se od těch dnešních liší a lze předpokládat, že v průběhu dalších 20 let se budou dále proměňovat.

Hlavním cílem vzdělávání již není pouhé shromažďování znalostí a jejich memorování, důraz je kladen na širší pojetí znalostí: „Význam toho, že člověk něco ví, se posunul od zapamatování si nějaké informace k tomu, že si člověk umí příslušnou informaci najít a použít ji.“ (Simon, 1996). Mají-li být jedinci schopni plnohodnotně se účastnit života v naší informační společnosti, je nezbytnou podmínkou, aby byli schopni zajistit si přístup k různým druhům informací, porozumět jim a posoudit je. Koncepční rámec PISA pro šetření čtenářské gramotnosti žáků na konci jejich povinné školní docházky se proto musí zaměřit na takové dovednosti z oblasti čtenářské gramotnosti, mezi které patří vyhledání, výběr, interpretace a vyhodnocení informací a to v celé řadě textů, se kterými se běžně setkávají i mimo školu.

Podle Hollowaye (1999) jsou čtenářské dovednosti nezbytné pro studijní úspěchy žáků v sekundárním vzdělávání. Olson (1977a; 1977b) namítá, že v dnešní době zavádí čtenářská gramotnost do společnosti předpojatost, neboť poskytuje výhody těm, kteří si osvojí nezbytné dovednosti. Gramotnost je měnou, která se používá ve školách a jako taková umožňuje přístup do gramotné společnosti, ovlivňuje poznávací schopnosti a myšlenkové procesy (Olson, 1994) a navíc utváří způsob, jakým přemýšlíme.

Dosažení vysoké úrovně čtenářské gramotnosti není jen podmínkou pro úspěch v dalších předmětových oblastech v rámci vzdělávacího systému, ale je také předpokladem pro úspěšné zapojení se do mnoha oblastí života v dospělosti (Cunningham & Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000).

Potřeba vyššího vzdělání a získaných dovedností dnes nabývá na významu a stále vzrůstá. Restrukturalizace v celosvětových ekonomikách zvyhodňuje v oblasti pracovního trhu ty, kdo dosáhli vyšších stupňů vzdělání a dovedností, tudíž pro lidi s podprůměrnými dovednostmi je stále těžší vydělávat nadprůměrný plat. Mají také jen malou naději plnohodnotně se zapojit do stále složitějších společenství, kde je po jednotlivcích požadováno, aby přebírali další odpovědnost za různé aspekty svého života: od plánování své kariéry, přes výživu a výchovu svých dětí, až po orientování se v systému zdravotní péče a přijetí zodpovědnosti za svou finanční budoucnost. Jiné neekonomické přínosy gramotnosti, tzn. větší spokojenost a sociální soudržnost, jsou podle některých odborníků stejně důležité, jako přínos ekonomický a uplatnění se na trhu práce. (Friedman, 2005; OECD, 2001). Elwert (2001) rozpracoval pojem „společenské gramotnosti“ a poukázal při tom na nezbytnost čtenářské gramotnosti pro jednání s institucemi v moderní úřednické společnosti. V oblasti práva, obchodu i vědy se používají písemné dokumenty a postupy, jako jsou zákony, smlouvy a publikace, a aby se jedinec mohl v těchto oblastech pohybovat, musí být schopný těmto dokumentům porozumět. Evropská komise (2001) shrnula základní povahu dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti: „Tyto dovednosti jsou klíčové pro všechny oblasti vzdělávání i s jejich přesahem; v širším kontextu umožňují celoživotně se vzdělávat a přispívají k sociální integraci a osobnímu rozvoji jedinců.“ Později toto tvrzení podpořila Evropská Unie tím, že ponechala komunikaci v mateřském



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

jazyce (schopnost poslechu, mluvení, čtení a psaní) jako první z osmi klíčových kompetencí, „které jsou nezbytné pro všechny občany k jejich osobnímu naplnění a rozvoji, občanské angažovanosti, jakož i společenskému a profesnímu začlenění“ (Rada pro vzdělávání 2006).

Čtenářská gramotnost je důležitá nejen pro jednotlivce, ale i pro jednotlivé hospodářské celky. Politici i další aktéři si začínají uvědomovat, že v moderní společnosti je lidský kapitál – souhrn toho, co jedinci v daném hospodářském celku znají a dokáží uplatnit – možná tou nejdůležitější formou kapitálu. Ekonomové vyvíjeli po řadu let modely, které poukazují obecně na to, že z úrovně vzdělanosti v dané zemi lze usuzovat na její potenciál ekonomického růstu. Síla tohoto vztahu je sice omezena tím, že doklad o dosaženém vzdělání znamená v jedné zemi něco jiného než v druhé, ale mezinárodní šetření, jakými jsou Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých (IALS) či aktuální projekt OECD Mezinárodní výzkum dospělých - předpoklady úspěchu v práci a v životě (PIAAC) nám nyní dovolují měřit dovednosti a gramotnost dospělých přímo a nejen prostřednictvím těchto dokladů. Tím nám tato šetření umožňují vytvořit si spolehlivější úsudky o souvislostech mezi lidským kapitálem a národním ekonomickým růstem. V nedávné studii se několik kanadských ekonomů zabývalo analýzou vazby mezi úrovní gramotnosti a dlouhodobými hospodářskými výsledky. Došli k závěru, že průměrná míra gramotnosti občanů v daném státě dokáže předpovědět jeho ekonomický růst lépe než dosažené vzdělání (Coulombe, Tremblay, & Marchand, 2004).

### VÝZNAM ELEKTRONICKÝCH TEXTŮ

Dovednosti ve čtenářské gramotnosti nejsou pouze vstupenkou do světa tištěných textů, ale též textů elektronických, které se stávají stále důležitější součástí čtení u žáků i dospělých. V roce 2007 již téměř 1,5 miliardy lidí – tedy pětina světové populace – četla online texty (Mezinárodní telekomunikační unie, 2009). Míra růstu využívání online informací závratně vzrostla, především během posledních pěti let – přestože se v různých částech světa značně liší (Světová banka, 2007). Existující rozdíly nejsou pouze zeměpisného rázu, ale také rázu sociálního a ekonomického. Ve všech zemích je využívání internetu spojeno se socio-ekonomickým statusem a se vzděláním (Sweets & Meates, 2004). Nicméně potřeba využívání počítačů se neomezuje na určité sociální a ekonomické vrstvy. V rámci šetření Gramotnost dospělých a dovednosti pro život (The Adult Literacy and Life Skills Survey; OECD a STATCAN, 2005) bylo v sedmi zemích či regionech sledováno využívání počítače podle druhů zaměstnání. Zaměstnanci poskytující „odborné“ znalosti, např. vědci a odborníci provádějící výpočty, využívají počítač ve svém zaměstnání nejintenzivněji. Potřebu využívání počítače v zaměstnání lze však očekávat též u úředníků a zaměstnanců v oblasti služeb zákazníkům. Po zaměstnancích v širokém spektru povolání je tedy stále více požadováno, aby při vykonávání svých pracovních povinností využívali počítač.

Mimo pracoviště nabývá počítačová technologie na významu též v osobním, společenském a občanském životě. Stává se normou, že lidé v rámci udržování povědomí o dění a zapojování se do něj získávají informace přes informační sítě. Spolu s tím, jak je na nás přenesena zodpovědnost za rozhodování v oblasti zdraví, penze a financí, se tyto technologie stávají stále důležitějším zdrojem informací. Ti, co mají přístup na internet a zároveň disponují dovednostmi a znalostmi potřebnými k tomu, aby je efektivně využívali, mají větší šanci stát se poučenými pacienty, kteří dokáží činit podložená rozhodnutí o své zdravotní péči, aktivními občany, kteří využívají elektronickou poštu k tomu, aby ovlivnili rozhodnutí vládních úředníků či podněcovali k aktivitě podobně smýšlející voliče, a členy virtuálních komunit, kteří využívají online podpůrné skupiny, internetové služby chatování a

možnosti zapojovat se do diskuzních panelů a komunikovat s ostatními napříč společenskými třídami, rasovými skupinami a generacemi (Pew Internet & American Life Project, 2005)<sup>1</sup>.

Mnohé dovednosti požadované pro čtení tištěných a elektronických textů si jsou podobné, nicméně čtení elektronických textů vyžaduje, aby byly do repertoáru čtenářů zařazeny některé nové důležité dovednosti a strategie. Pro shromažďování informací s využitím internetu je třeba procházet a letmo shlédnout velké množství materiálů a okamžitě vyhodnotit jejich důvěryhodnost. Ve čtenářské gramotnosti proto nyní více než kdy jindy nabývá na důležitosti schopnost kritického myšlení (Halpern, 1989; Shetzer & Warschauer, 2000; Warschauer, 1999). Warschauer dochází k závěru, že pro překonání „digitálního rozdělení“ není třeba jen dosáhnout přístupu k internetu, ale též zvýšit dovednosti lidí v oblasti propojování, vyhodnocování a sdělování informací.

## MOTIVAČNÍ A BEHAVIORÁLNÍ SLOŽKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Mnoho nedávných studií ukázalo, že dovednosti, postoje, zájmy, zvyky a chování spojené se čtením úzce souvisejí se čtenářskými schopnostmi. Z výsledků šetření PISA 2000 vyplývá, že úroveň čtenářských dovedností souvisí více se čtenářskou angažovaností (zahrnující postoje, zájmy a zvyky) než se socioekonomickým statutem (OECD, 2002). Jiná šetření ukazují, že čtenářská angažovanost souvisí s výslednou čtenářskou úrovní více než kterákoliv jiná proměnná, nepočítáme-li předchozí výkony (Guthrie & Wigfield, 2000).

Metakognice a stejně tak i čtenářská gramotnost jsou již dlouhou dobu považovány za proměnné, které souvisí s výslednou úrovní čtenářských dovedností (Brown, Brown, et al. 1983; Flavell & Wellman, 1977; Schneider, 1989, 1999; Schneider & Pressley, 1997), nicméně většina studií zabývajících se metakognicí byla převážně experimentální povahy a zaměřovala se na mladé čtenáře. V koncepci pro hodnocení čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2000 byla zmíněna možnost využít šetření k získání informací z oblasti metakognice, které by byly užitečné pro politiky. Nakonec však chyběly testové nástroje, které by bylo možné v tak rozsáhlém šetření použít, a proto nebylo možné metakognici do šetření čtenářské gramotnosti v roce 2000 zařadit (OECD, 1999). Od té doby již tyto nástroje byly vytvořeny (Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001; Schlagmüller & Schneider, 2006), což umožnilo začlenit do šetření PISA 2009 zjišťování čtenářské metakognice.

Bylo prokázáno, že dovednosti, které souvisí s angažovaností a metakognicí, je možné vyučovat. Zájem o měření metakognice i angažovanosti v rámci šetření PISA 2009 se proto zakládá na předpokladu, že výsledky mohou přinést politikům užitečné informace, které lze využít pro zlepšování postupů čtení a učení a ve výsledku tak i pro zlepšování čtenářských dovedností.

## Definice čtenářské gramotnosti

Definice čtení a čtenářské gramotnosti se v čase měnily spolu se změnami ve společnosti, ekonomice a kultuře. S pojetím učení, a zejména celoživotního učení, se rozšířil i pojem čtenářské gramotnosti. Gramotnost již není považována za pouhou dovednost, kterou si lidé osvojují v dětství a během prvních let školní docházky, nýbrž za vyvíjející se soubor znalostí, dovedností a strategií, které mohou jedinci ve svém životě využít v různých souvislostech, při interakci s vrstevníky i ve společnosti v širším významu.

<sup>1</sup> Projekt zkoumající vliv internetu na životní styl Američanů.

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kognitivně založené teorie čtenářské gramotnosti zdůrazňují, že čtení textů v tištěné podobě má interaktivní povahu a porozumění těmto textům má konstruktivní povahu (Binkley & Linnakylä, 1997; Bruner, 1990; Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991). V ještě větší míře to platí pro elektronické texty (Fastrez, 2001; Legros & Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994). Čtenář si vyvozuje význam přečteného textu tím, že uplatní své předchozí znalosti a celou škálu textových a situačních vjemů, které jsou často sociálně a kulturně podbarveny. Při vyvozování významu používá čtenář různé postupy, dovednosti a strategie, které slouží k podpoře, kontrole a upevňování porozumění. Předpokládá se, že tyto postupy a strategie se mění spolu s kontextem a záměrem čtenáře v průběhu toho, jak přichází do styku s různými souvislými i nesouvislými tištěnými texty a (zpravidla) se soubory elektronických textů.

Definice čtenářské gramotnosti pro šetření PISA 2000 je následující:

Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“

Definice čtenářských dovedností v šetření PISA 2009 přidává mezi základní složky čtenářské gramotnosti čtenářskou angažovanost:

Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.

Níže uvádíme zamyšlení nad jednotlivými částmi této definice, které zohledňují jak její původní rozpracování, tak i další vývoj v definování této oblasti. Při tom využíváme poznatky z šetření PISA i z jiných empirických studií, z vývoje teorií a z měnící se povahy světa.

### Čtenářská gramotnost...

Namísto „čtení“ se v definici upřednostňuje pojem „čtenářská gramotnost“, protože laické veřejnosti pravděpodobně podá přesnější představu toho, co výzkum měří. „Čtení“ je většinou chápáno jen jako samotné dešifrování psaného textu nebo jako čtení nahlas, zatímco záměry tohoto šetření jdou do větší šířky a hloubky. Čtenářská gramotnost zahrnuje široké spektrum kognitivních kompetencí, od základního dekódování znaků ke znalosti slovní zásoby, gramatiky a širší lingvistiky, znalosti o struktuře textu a jeho charakteristických vlastnostech, až k všeobecnému porozumění světu. Zahrnuje též metakognitivní dovednosti, tzn. povědomí o různých účinných postupech při zpracovávání textů a schopnost je při čtení využívat. Metakognitivní dovednosti jsou uplatňovány tehdy, když čtenáři promýšlejí, kontrolují a upravují své čtenářské činnosti za účelem dosažení určitého cíle.

Z historického hlediska odkazuje pojem „gramotnost“ k nástroji, který čtenáři používají k získávání a k předávání psaných a tištěných informací. Pojetí četby jako nástroje je blízko představě o „čtenářské gramotnosti“, jak je vyjádřena v šetření PISA: aktivní, účelné a funkční uplatnění čtenářských dovedností v rozmanitých situacích a pro různé účely. Do šetření PISA je zahrnuto široké spektrum žáků. Někteří z těchto žáků budou po skončení střední školy dále pokračovat ve studiu na univerzitě a možná budou usilovat o akademickou kariéru; někteří získají při přípravě ke vstupu na pracovní trh jiné střední či vyšší vzdělání a někteří na pracovní trh vstoupí bezprostředně po ukončení povinné školní docházky. Ať již se jedná o žáky se zájmem o akademickou dráhu či o vstup na trh práce, čtenářská gramotnost jim všem umožní, aby se mohli aktivně účastnit života ve své komunitě, a bude jim k užítku v ekonomické a osobní oblasti jejich života.

### *... představuje porozumění, využívání, posuzování ...*

Slovo „porozumění“ odkazuje přímo na „porozumění psanému textu“, které je uznávanou složkou čtení. Slovo „využívání“ se vztahuje k pojmům jako uplatnění a účinek tj. že na základě přečteného textu dokážeme nějak jednat. „Posuzování“ je zde přidáno k „porozumění“ a „využívání“, aby bylo zdůrazněno, že čtení má interaktivní povahu: čtenář při práci s textem čerpá z vlastních myšlenek a zkušeností. Každé čtení samozřejmě vyžaduje určité uvažování o přečteném textu, kdy jsou brány v potaz i ty informace, které v textu nejsou. Už v počátečních stádiích čtenář uplatňuje své symbolické znalosti při dekodování textu a musí znát význam slov, aby textu porozuměl. Spolu s tím, jak si čtenář rozšiřuje svou zásobu informací, zkušeností a názorů na svět, tak neustále, často nevědomě, porovnává obsah čteného se svými vlastními znalostmi a tak postupně konfrontuje a reviduje své porozumění čtenému textu. Přemýšlení o čtených textech může zároveň postupně, téměř nepostřehnutelně proměňovat čtenářův pohled na svět. V rámci posuzování textů mohou také čtenáři potřebovat zvážit obsah textu, přičemž uplatňují své předchozí znalosti a vědomosti nebo přemýšlejí o struktuře či formě textu.

Z šetření PISA nelze dát dohromady dostatečný počet položek, aby bylo možné podat zprávu o výsledcích v každém z pěti aspektů na samostatné dílčí škále. Proto pro účel vytvoření zprávy o čtenářské gramotnosti bylo těchto pět aspektů uspořádáno do tří širších škál. V šetřeních PISA 2000, PISA 2003 a PISA 2006 byly tyto tři škály nazvány následovně v tomto pořadí: „Získávání informací“, „Zpracování informací“ a „Zhodnocení textu“. Pro účel testování PISA 2009 došlo ke změně pojmů tak, aby tyto aspekty lépe odpovídaly využití elektronických textů.

### *...a angažování se...*

Čtenářsky gramotná osoba má nejen patřičné dovednosti a znalosti k tomu, aby dobře četla, ale také si uvědomuje, jakou má čtení hodnotu, a umí jej použít pro rozmanité účely. Cílem vzdělávání proto není jen získání čtenářských dovedností, ale také čtenářská angažovanost. V tomto ohledu angažovanost zahrnuje motivaci číst a je tvořena souborem emocionálních a behaviorálních charakteristik, do kterých patří zájem a potěšení z četby, umění vybírat si, co člověk přečte, zapojení se do společenské roviny čtení, jakož i různorodé a pravidelné čtenářské aktivity.

### *...v psaných textech...*

Výraz „psané texty“ má zahrnovat všechny ucelené texty, ve kterých se využívá jazyk ve své grafické podobě: ručně psané, tištěné nebo elektronicky zobrazené. Nepatří sem poslech jazyka, jaký nabízejí např. zvukové nahrávky, ani film, televize, animované vizuální obrazy nebo obrázky bez textu. Patří sem však vizuální útvary, které v sobě v nějaké formě obsahují psaný jazyk (např. titulek). Mohou jimi být různé diagramy, obrázky, mapy, tabulky, grafy nebo kreslené příběhy. Takovéto „vizuální texty“ se mohou vyskytovat buď samostatně, nebo jako součást širšího textu. „Ručně psané texty“ zde uvádíme jen pro úplnost: nepochybně patří do kategorie psaných textů a svou strukturou, čtenářskými postupy či strategiemi, které jsou při jejich čtení uplatňovány, se příliš neliší od tištěných textů. Naopak elektronické texty se liší od tištěných textů hned v několika ohledech: v čitelnosti textu, v množství textu, které má čtenář v daný okamžik v zorném poli, způsobu, jakým jsou různé části textu a různé texty propojené hypertextovými odkazy, a v důsledku všech těchto charakteristických vlastností i ve způsobu, jakým se čtenář obvykle elektronickými texty zabývá. Aby mohli čtenáři v elektronickém prostředí dokončit jakýkoliv čtenářský počín, musejí si v daleko větší míře, než jak je tomu u tištěných či ručně psaných textů, sami hledat své cestičky.



Místo slova „informace“, které se používá v jiných definicích čtení, zde byl zvolen pojem „texty“, protože se váže k psanému jazyku a tedy pohotověji odkazuje jak ke čtení za účelem získání literární zkušenosti, tak i ke čtení za účelem získání a používání informací.

### **... za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.**

Tato část definice má zachycovat celou řadu situací, v nichž je uplatňována čtenářská gramotnost, od soukromých záležitostí k veřejným, od školních k pracovním, od oblasti formálního vzdělávání až k celoživotnímu učení a občanské angažovanosti. Slova „za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho vědomostí a potenciálu“ vyjadřují myšlenku, že čtenářská gramotnost umožňuje naplňovat tužby jedinců – jak těch přesně definovaných, jakými je dosažení vzdělání či získání zaměstnání, tak i těch méně definovaných a méně bezprostředně dosažitelných, které obohacují a rozšiřují náš osobní život a celoživotní vzdělávání. Pojem „aktivní účast“ zde vyjadřuje, že čtenářská gramotnost umožňuje lidem přispívat do společnosti a také uspokojovat jejich vlastní potřeby: „aktivní účast“ zde zahrnuje společenskou, kulturní a politickou angažovanost. Pro gramotné lidi je např. snazší pohybovat se v prostředí složitých institucí, jakými jsou zdravotní systémy, vládní úřady a právní agentury, a tím, že při volbách činí informovaná rozhodnutí, se také mohou ve větší míře zapojit do demokratické společnosti. Do pojmu „účast“ je možné zahrnout i kritické postoje, kroky k osobnímu osvobození, emancipaci a nabytí moci (Linnakylä, 1992; Lundberg, 1991, 1997; MacCarthy & Raphael, 1989).

Gray ve svém prvotním díle *Dospělost ve čtení* (Maturity in Reading) před padesáti lety napsal o zájmech, postojích a dovednostech, které mladým lidem a dospělým pomáhají, aby v oblasti čtení účinně splňovali požadavky, které na ně jejich současný život klade (Gray & Rogers, 1956). Pojetí čtenářské gramotnosti v šetření PISA se shoduje s Grayovým širokým a hlubokým pojetím „zralosti ve čtení“, zároveň však také zahrnuje nové výzvy, které na čtení klade 21. století. Čtenářské dovednosti jsou v šetření pojímány jako předpoklad pro plné zapojení se do ekonomického, politického, společenského a kulturního života v současné společnosti.

## **Uspořádání oblasti hodnocení**

V předchozí části jsme definovali oblast čtenářské gramotnosti a uvedli jsme hlavní předpoklady, na kterých je tato definice založena. Tato část popíše, dle čeho a jak je oblast čtenářské gramotnosti uspořádána. Jedná se o důležité téma, neboť uspořádání oblasti zkoumání je základem koncepce šetření a předurčuje podobu testu, a ve svém důsledku také zjištění o dovednostech žáků a prezentaci výsledků.

Čtení je vícerozměrnou oblastí, kterou tvoří mnoho složek. V šetření, jakým je PISA, však nelze všechny tyto složky zohlednit a pracovat s nimi. Při konstrukci testu je proto nezbytné vybrat takové složky, které jsou pro daný účel považovány za nejdůležitější.

V rámci šetření PISA je věnována pozornost dvěma nejdůležitějším úkolům: jednak *zabezpečit široké pokrytí* toho, co žáci čtou a za jakým účelem, jak ve škole, tak i mimo ni, a dále uspořádat oblast šetření tak, aby pokrývala *široké spektrum obtížnosti*. Hodnocení čtenářské gramotnosti je v šetření PISA postavené na třech hlavních vlastnostech úloh: na *situacích* – řadě široce pojatých kontextů a účelů, v rámci kterých se čtení odehrává; na *textech* – řadě materiálů ke čtení, a na *aspektech* – kognitivním pojetí, které předurčuje, jak budou čtenáři s textem zacházet. Všechny tři vlastnosti

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pomáhají zajistit *široké pokrytí* zkoumané oblasti. Pomocí vlastností textu a proměnných týkajících se aspektů (ne však situační proměnné) je v šetření PISA také ovlivňována *obtížnost* úlohy.

Aby bylo možné použít tyto tři hlavní vlastnosti úloh při tvorbě testu a později k prezentaci výsledků, je třeba je operacionalizovat. To znamená, že musí být u každé z těchto vlastností specifikovány různé podoby, kterých může nabýt. Tvůrci testu tak budou moci kategorizovat materiály, se kterými pracují, a úlohy, které sestavují, tak, aby je bylo možné použít při přípravě prezentace dat a pro interpretaci výsledků.

Čtení je komplexní aktivitou, složky čtení se tedy nevyskytují nezávisle na sobě a přehledně oddělené. Skutečnost, že jsou texty a úlohy přiřazovány k příslušným kategoriím koncepčního rámce, neznámá, že jsou uvedené kategorie přísně odděleny, nebo že jsou tyto materiály rozříděny do jednotlivých uzavřených polí, která jsou dána teoretickou konstrukcí. Schéma koncepčního rámce má zajistit žádoucí pokrytí a možnost vést vývoj testu a stanovit parametry pro prezentaci výsledků – a to vše s ohledem na to, jaké rysy jsou pro tu kterou úlohu považovány za výrazné.

### SITUACE

Užitečnou klasifikaci charakteristik situace je možné najít ve Společném evropském referenčním rámci (Common European Framework of Reference, CEFR), který byl vytvořen pro Evropskou radu (Council of Europe, 1996). Ačkoliv byl tento rámec původně určen pro popis učení se druhému a cizímu jazyku, je v tomto ohledu užitečný také pro testování v mateřském jazyce. Jednotlivými kategoriemi pro situace v CEFR jsou: čtení pro soukromé využití, čtení pro veřejné využití, čtení pro pracovní účely a čtení pro vzdělávání. Pro šetření PISA byly tyto kategorie upraveny na osobní, veřejné, pracovní a vzdělávací situace, které jsou blíže popsány v následujících odstavcích.

Kategorie *osobní situace* se vztahuje k textům, které mají uspokojit osobní zájmy jedince a to jak praktické, tak i intelektuální. Zahrnuje rovněž texty, které mají upevnit nebo rozvíjet osobní styky s druhými lidmi. Patří sem osobní dopisy, beletrie, životopis a informační texty, které jsou určeny ke čtení pro uspokojení zvědavosti v rámci volnočasových či rekreačních aktivit. V elektronickém prostředí sem patří osobní e-maily, internetová služba chat a internetové deníky.

Kategorie *veřejné situace* popisuje čtení textů, které se pojí s činnostmi a záležitostmi širší společnosti. Tato kategorie zahrnuje oficiální dokumenty, jakož i informace o veřejných událostech. U textů, které jsou do této kategorie zařazené, se obecně předpokládá více či méně anonymní kontakt s druhými, proto sem také patří diskusní fóra, zpravodajské webové stránky a veřejná oznámení, se kterými je možné se setkat jak v online, tak i tištěné podobě.

Obsah *vzdělávacích* textů je obvykle navržen speciálně pro účel výuky. Typickými příklady materiálů, které jsou pro tento druh čtení vytvářeny, jsou tištěné učebnice a software pro interaktivní učení. Čtení vzdělávacích textů obvykle zahrnuje získávání informací v rámci obecnějšího vzdělávacího záměru. Materiály si často nevybírá čtenář, ale jsou mu určeny vyučujícím. Modelovými úlohami jsou ty, které se obvykle označují jako „čtení za účelem se něco naučit“ (Sticht, 1975; Stiggins, 1982).

Mnoho patnáctiletých se během jednoho nebo dvou let přesune ze školy na pracovní trh. Typickou čtenářskou úlohou z *pracovní* oblasti je taková úloha, která požaduje vykonání nějakého aktuálního úkolu. Může sem patřit hledání zaměstnání, ať již v označené inzertní části tištěných novin nebo online, či plnění pokynů na pracovišti. Modelové úlohy tohoto typu jsou často označovány jako „čtení za účelem něco vykonat“ (Sticht, 1975; Stiggins, 1982). Texty, které jsou psány pro tyto účely, a úlohy, které z nich vycházejí, jsou v šetření PISA označovány jako pracovní. Přestože jen někteří patnáctiletí žáci, kteří jsou zařazeni do hodnocení, budou muset běžně ve své práci číst, je důležité, aby byly do testu zařazené úlohy, které se vztahují k oblasti práce. Stejným cílem šetření PISA je



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

totiž vyhodnotit připravenost mladých lidí na život po dokončení povinné školní docházky a jejich schopnost využít své znalosti a dovednosti k tomu, aby se vypořádali s různými výzvami v reálném životě.

V rámci zkoumání čtenářské gramotnosti v šetření PISA jsou *situace* určeny k vymezení textů a s nimi souvisejících úkolů a odkazují na *kontexty a účely, pro které autor text vytvořil*. Proměnná situace je stanovena s ohledem na předpokládaný okruh čtenářů (čtenářskou obec) a účel čtení a ne pouze na základě prostředí, kde čtenářská aktivita probíhá. Mnohé texty, které se využívají ve třídách, nejsou specificky určené pro práci ve třídě. Např. určitý literární text může být typickým materiálem, který patnáctiletí žáci čtou v hodinách mateřského jazyka nebo literatury, přestože byl napsán za účelem, aby čtenáře zaujal a potěšil. Vzhledem k jeho původnímu účelu je takovýto text v šetření PISA klasifikován jako *osobní*. Jak ukázal Hubbard (1989), do některých druhů čtení, které jsou běžně spojovány s mimoškolním prostředím (např. pravidla klubů a záznamy výsledků her), se děti často neoficiálně zapojují také ve školách. Takové texty jsou v šetření PISA klasifikovány jako *veřejné*. Naopak učebnice jsou čteny ve školách i doma a průběh i účel jejich čtení se pravděpodobně nebude v obou prostředích příliš lišit. Takové texty jsou v šetření PISA klasifikovány jako *vzdělávací*.

Je třeba poznamenat, že tyto čtyři kategorie se vzájemně překrývají. V praxi může být např. text určen jak pro potěchu, tak i pro výuku (osobní a vzdělávací kontext), či za účelem poskytovat odbornou radu, která je zároveň obecnou informací (pracovní a veřejný kontext). V tomto šetření není obsah textu proměnnou, se kterou by bylo specificky zacházeno. Přesto je prostřednictvím výběru textů z různých situací vyvinuta snaha, aby obsah, který bude zahrnut do šetření čtenářské gramotnosti v rámci PISA, byl co nejrozmanitější.

Jedním z nabízejících se způsobů, jak rozdělit úlohy čtenářské gramotnosti v testování, je rozdělit je rovnoměrně mezi uvedené čtyři situace. Nicméně v koncepčním rámci pro PISA 2000 byla ze dvou důvodů dána nižší váha kontextu práce. Jednak bylo důležité omezit potřebu specifických znalostí, které patří do kontextu práce a které by výběrem textů z oblasti práce mohly být vyžadovány. Dále se očekávalo, že stejné druhy otázek a pokynů lze vytvořit i na základě textů, které se řadí do jiných situací a jejichž obsah může být patnáctiletým žákům bližší. Tyto úvahy jsou i pro šetření v roce 2009 stále relevantní. Rozdělení úloh dle situací je pro testování čtení tištěných textů v rámci PISA 2009 proto velmi podobné tomu v roce 2000. Tabulka 1.1 ukazuje přibližné rozdělení úloh dle situací s rozlišením úloh zaměřených na čtení tištěných textů a elektronických textů. Je třeba poznamenat, že procenta, která jsou zde i v jiných tabulkách uvedena, jsou pouze přibližná, protože rozdělení úloh zohledňující proměnné v koncepčním rámci není v době vydání této publikace konečné.

Tabulka 1.1 Přibližné rozdělení úloh dle situací v šetření PISA 2009

Situace	% z celkového počtu úloh v PISA 2009: tištěné médium	% z celkového počtu úloh v PISA 2009: elektronické médium
Osobní	30	30
Vzdělávací	25	15
Pracovní	15	15
Veřejné	30	40
CELKEM	100	100

## TEXT

Pro čtení je samozřejmě nezbytné, aby měl čtenář co číst. V testování musí tento materiál – text (či soubor textů), který se váže k dané úloze, tvořit logický celek. To znamená, že tento samostatně

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

stojící text by měl dávat zběhlému čtenáři smysl bez potřeby využití dalších materiálů<sup>2</sup>. Je zřejmé, že existuje mnoho různých druhů textů a že jakékoliv hodnocení čtenářských dovedností musí zahrnovat jejich širokou škálu. Nicméně již není tak jasné, jak by měla vypadat ideální kategorizace druhů textů, a tím, že jsou do koncepčního rámce v roce 2009 přidány elektronické texty, se tato záležitost stává ještě složitější. Pro šetření PISA 2009 jsou stanovena čtyři kritéria klasifikace textů:

1. Médium: tištěné nebo elektronické
2. Prostředí: určené pro autorské práce nebo založené na zprávách
3. Formát textu: souvislý, nesouvislý, smíšený či soubor textů
4. Typ textu: popis, vyprávění, výklad, diskuze, instrukce a transakce

U každého textu – ať již tištěného nebo elektronického – je jakožto základní rozlišení provedena klasifikace média. Po tomto rozlišení jsou dále tištěné i elektronické texty úžeji dělené dle textového formátu a typu textu. Kritérium prostředí se však sleduje jen u textů v elektronickém médiu. Každá z těchto charakteristik je diskutována níže.

Vedle těchto čtyř hlavních charakteristik textu – tj. dle média, prostředí, textového formátu a typu textu – jsou v následujících oddílech při popisu charakteristik tištěných i elektronických textů používány některé další termíny.

*Textový útvar* je termín, který zastupuje známé výrazy, jakými nazýváme texty, když o nich mluvíme v každodenních situacích: výrazy jako zpráva, román, hra, rozvrh, domovská stránka či e-mailová zpráva. Textové útvary se liší dle média i dle textového formátu. Např. rozvrhy se vyskytují jako nesouvislé texty jak v tištěných, tak i elektronických médiích, domovské stránky se vyskytují jen v elektronických médiích, zprávy se mohou vyskytovat v jakémkoliv médiu a v různých textových formátech.

*Charakteristické vlastnosti textu* jsou vlastnosti informací, které jsou v textech poskytnuty a s nimiž musejí žáci v úloze pracovat. Patří sem počet textů či stránek, které žáci musejí přečíst, aby mohli odpovědět na jednotlivé úlohy, délka textů, které musejí přečíst, jazyková obtížnost textů a předpoklad o obeznámenosti žáků s předloženými tématy.

*Navigační nástroje a funkce* pomáhají čtenářům, aby si našli cestu k textům, mezi nimi i skrze ně. Navigační nástroje a funkce jsou rozebrány níže v souvislosti s texty v elektronickém médiu. Patří sem navigační ikony, rolovací lišty, tabulátory, menu, vložené hypertextové odkazy, funkce pro vyhledávání v textu, jako je „hledat“ či „vyhledat“ a prostředky pro zobrazení obsahu, jako je např. mapa stránek. Mnoho navigačních nástrojů a funkcí je vlastních pouze elektronickým médiím a jsou součástí jejich rozpoznávacích charakteristik. Nicméně jako mnoho dalších prvků elektronických textů mají navigační nástroje a funkce své protějšky i v tištěných médiích. V tištěných médiích jsou to např. tabulky s obsahem, rejstříky, kapitoly, nadpisy jednotlivých oddílů, horní a dolní záhlaví textu, čísla stránek a poznámky pod čarou.

## MÉDIUM

Koncepční rámec PISA 2009 představuje v souvislosti s texty určenými pro testování čtenářské gramotnosti nové hlavní kritérium jejich třídění, a to třídění dle druhu média: tištěného nebo elektronického.

*Tištěné texty* se obvykle vyskytují na papíře a ve formě samostatných listů, brožur, časopisů i knih. Jejich hmatatelná podoba podporuje (přestože nutně nepřinutí) čtenáře, aby k obsahu textu přistupoval v určité souslednosti. Ve své podstatě si tištěné texty udržují pevnou, stálou podobu.



Navíc v reálném životě i v situaci, kdy jsou testováni, mohou čtenáři bezprostředně vidět rozsah a množství předloženého textu.

*Elektronické texty* je možné definovat jako texty zobrazené pomocí LCD obrazovky (Liquid Crystal Display), plazmy, tenkovrstvých tranzistorů (Thin Film Transistor, TFT) a dalších elektronických přístrojů. Pro účely testování PISA je však elektronický text synonymem pro *hypertext*, tj. text či texty s navigačními nástroji a funkcemi, které umožňují a dokonce přímo vyžadují nesouvislé čtení. Každý čtenář si při čtení vytváří „přizpůsobený“ text z informací, k nimž se dostane pomocí odkazů, kterými prochází. Ve své podstatě mají elektronické texty nepevnou, dynamickou povahu. V elektronickém médiu je většinou možné vidět v jeden okamžik jen část dostupného textu a často není zřejmé, jaký má tento text rozsah.

Obrázek 1.1 Tištěné texty v úlohách pro testování čtení v PISA

Pevně stanovený text s vymezeným ohraničením

Obrázek 1.2 Elektronické texty v úlohách pro testování čtení v PISA

Navigační nástroje a funkce - Dynamický text bez pevného ohraničení - Soubor textů

Rozdíl mezi texty v tištěném a elektronickém médiu v rámci šetření PISA je znázorněn pomocí obrázků 1.1 a 1.2.

*Navigační nástroje a funkce* hrají v elektronických médiích obzvláště významnou roli a to minimálně ze dvou důvodů. Za prvé jsou elektronické texty vzhledem k omezené velikosti plochy pro jejich zobrazení vybavené prvky, díky kterým mohou čtenáři pohybovat se zobrazovacím oknem po stránce s textem. Mezi tyto prvky patří rolovací lišty, tlačítka, indexové záložky atd. Zkušenosti čtenářů elektronických textů musí být s užíváním těchto prvků obeznámeni. Rovněž je potřeba, aby si dokázali v mysli představit pohyb okna po stránce s textem a přesouvání se z jednoho okna do druhého. Za druhé, typické čtenářské aktivity v elektronickém prostředí zahrnují využití souboru textů, které jsou někdy vybírány ze vskutku nekonečné zásoby. Čtenáři musí být obeznámeni s tím, jak při propojování textů využívat funkce pro vyhledávání, označování a navigaci.

Jednou z prvních metod pro utváření rejstříků v elektronických dokumentech bylo menu či seznam názvů stránek, ze kterých si mohl čtenář vybírat. Elektronické menu připomíná obsah s tím rozdílem, že obvykle neobsahuje čísla stránek. Místo toho si čtenář z nabídky vybere tím, že zapíše číslo příslušné volby v menu nebo přímo klikne na vybranou možnost v nabídce či na symbol, který tuto možnost zastupuje. Tím docílí, že se místo menu zobrazí hledaná stránka, nebo (v případě zobrazení ve více oknech) se tato stránka zobrazí souběžně s menu. Důsledkem absence číslování stránek nemá čtenář po zobrazení vybrané stránky přímý přístup k informaci o umístění této stránky v rámci souboru, který tvoří elektronickou knihu. Někdy jsou tyto informace k dispozici v podobě analogických symbolů (např. zobrazením miniaturní stránky v rámci souboru miniaturních stránek dole na obrazovce) nebo pomocí výrazů, které vyjadřují cestu k dané stránce. Menu mohou být hierarchická, což znamená, že výběrem položky v menu se zobrazí další, konkrétnější menu. Menu může být zobrazeno na samostatné stránce, nebo také jako součást stránky, na které je více druhů textů. Často bývá ohraničené a umístěné na levé straně zobrazovacího okna. Je přitom možné, aby zbytek tohoto okna byl obměňován, přičemž menu zůstává neměnné a pomáhá tak čtenáři udržet si představu o tom, kde se právě v dokumentu nachází. Za zkušeného čtenáře elektronických textů proto považujeme jedince, který rozumí hierarchickému uspořádání menu, a stejně tak i menu

s jednoduchým seznamem, a je schopen si v mysli představit nesouvislé stránkové uspořádání, ať již hierarchické nebo vzájemně propojené.

Hlavním navigačním prvkem, který pomáhá čtenářům najít si mezi množstvím textů svou cestu k tomu, co potřebují, a zároveň jednou z nejcharakterističtějších funkcí elektronických textů, jsou hypertextové odkazy. Tento mechanismus se poprvé používal v roce 1980 jako prostředek k propojení informačních celků v rozsáhlých elektronických souborech (Conklin, 1987; Koved & Shneiderman, 1986; Lachman, 1989; Weyer, 1982). Hypertextový odkaz či hyperlink je informace (slovo či výraz, nebo obrázek či ikona), která je logicky propojená s jinou informací (tj. obyčejně stránkou). Kliknutím na odkaz se čtenáři zobrazí nová stránka namísto či vedle stránky, kterou měl původně zobrazenou, nebo se mu zobrazí jiné místo na té samé stránce. Hyperlinky se mohou nacházet na samostatných seznamech (nazývaných též menu), nebo mohou být přímo zasazeny do stránek s nějakým obsahem. Hyperlinky, které jsou zasazené do obsahu stránek, jsou obyčejně odlišené tím, že jsou psané jinou barvou či jiným písmem. Pomocí hyperlinků je možné vytvořit vícestránkové dokumenty s propojenou strukturou. Na rozdíl od seznamů a hierarchií se uspořádání stránek v propojené struktuře neřídí systematickým souborem pravidel, nýbrž spíše sleduje významové vztahy napříč stránkami. Je potom na autorovi několikastránkového elektronického dokumentu, aby vložením hyperlinků určil, jak budou stránky provázané.

U čtenářů, kteří se pohybují v nesouvislých strukturách, se předpokládá, že jsou schopni si v mysli vybavit tu nejvyšší úroveň struktury hypertextu. Obyčejně jim v tom do jisté míry pomáhají souhrnné pořadače, které přehledně zobrazují strukturu stránek a odkazů (např. strukturované menu a mapy s obsahem), ovšem pouze za předpokladu, že jsou v těchto pořadačích použity symboly a metafory, které již čtenáři znají (Rouet & Potelle, 2005).

Zkušený čtenář, který dokáže procházet a zároveň vyhledávat informace v elektronických textech, by měl být obeznámený se zřetelně vyznačenými a do textu zasazenými odkazy, s neposloupnými strukturami stránek a s prostředky pro celkové vyjádření obsahu.

Pro testování dovedností při čtení elektronických textů v rámci PISA 2009 (electronic reading, ERA) byl vymezen soubor navigačních nástrojů a funkcí, které mají být systematicky zahrnuty do výzkumných nástrojů jako jedna z důležitých složek měřících schopnost čtení elektronických textů. Tento soubor zahrnuje rolovací lišty, pomocí kterých je možné se posouvat nahoru a dolů v rámci stránky, záložky pro různé webové stránky, seznam odkazů zobrazených v řadě, sloupci či v rozevírací nabídce a v textu zasazené odkazy, tj. odkazy, které se nacházejí v odstavcích, v tabulkách s informacemi či v seznamech s výsledky vyhledávání. Odkazy mohou být v podobě ikon či slov.

Obtížnost úlohy je částečně podmíněna navigačními nástroji a funkcemi, které obsahuje. Úlohy jsou snazší či těžší v závislosti na počtu navigačních nástrojů, které je třeba využít, počtu úkonů či kroků, které jsou po testovaném žákovi vyžadovány, a také na druhu navigačních nástrojů, které jsou v nich využity. Obecně platí, že čím větší počet úkonů je vyžadován a čím se jedná o složitější druh navigačního nástroje, tím je úloha těžší. Obtížnost úlohy ovlivňuje též míra obeznámenosti s navigačními nástroji a funkcemi, jejich transparentnost či význam. Např. využití odkazu „klikněte zde“, je obyčejně snazší, než využití rolovací nabídky, která se zobrazí pouze tehdy, když se přes ni přejeđe kurzorem. Některé úlohy zaměřené na čtení elektronických textů téměř nebo vůbec nevyžadují procházení stránkami: např. když jsou žáci požádáni, aby vyhledali či interpretovali informaci na webové stránce, na které je zobrazený celý text.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## PROSTŘEDÍ

Třídící kritérium *prostředí* je pro koncepční rámec čtenářské gramotnosti v PISA 2009 novou proměnnou. V rámci PISA se uplatňuje jen u textů v elektronickém médiu.

Elektronické texty se vyskytují v mnoha prostředích, včetně webového, pracovní plochy počítače a e-mailu. Existují i další elektronická prostředí, která využívají psaný text, např. textové zprávy psané na mobilním telefonu a elektronické diáře, nicméně PISA 2009 zahrnuje jen prostředí, která souvisejí s prací na počítači.

Pro testování dovedností ve čtení elektronických textů byly vymezeny dva základní druhy elektronického prostředí. Odlišují se tím, zda čtenář má či nemá možnost ovlivnit obsah stránky. *Autorské prostředí* je takové, ve kterém je čtenář primárně v roli příjemce a čtený obsah není možné měnit. Prostředí založené na příspěvcích je pak naopak takové, ve kterém má čtenář příležitost přidávat příspěvky či měnit obsah.

Texty v *autorském prostředí* mají pevný obsah, který čtenáři nemohou ovlivnit. Jedná se o svébytné prostředí, které je spravováno či zveřejňováno komerční společností, vládním úřadem, organizací či institucí, nebo jedincem. Čtenáři na těchto stránkách zejména hledají informace. Mezi textové útvary, které lze najít v autorském prostředí, patří domovské stránky, stránky zveřejňující informace o společenské události či nějakém zboží, informační stránky vlády, školské stránky s informacemi pro žáky či studenty, zpravodajské stránky a online katalogy knihoven.

V prostředí založeném na příspěvcích je naopak čtenáři nabídnuto, aby se nějakým způsobem zapojil či do něj přispíval. Obsah je do jisté míry proměnlivý nebo je výsledkem spolupráce a jedinci do něj mohou přidávat své příspěvky či jej nějakým způsobem měnit. Čtenáři nevyužívají tyto stránky pouze k získávání informací, ale také jako prostředek pro komunikaci. Do tohoto prostředí řadíme textové útvary, jako jsou e-maily, blogy, virtuální místnosti pro chat, webová diskuzní fóra a příležitosti pro výměnu názorů a online formuláře.

V testových nástrojích PISA 2009 je omezený počet úloh, a tudíž v nich není zastoupena škála všech možných kategorií textových útvarů z každého druhu elektronického prostředí. Testování se tak zaměřuje na výběr takových textových útvarů, u kterých lze předpokládat, že s nimi patnáctiletí a mladí dospělí již přišli do styku, a sice v souvislosti se vzděláváním, prací, nebo v osobních či veřejných situacích.

Stejně jako je tomu v koncepčním rámci pro čtení i u mnoha jiných proměnných, jednotlivé třídící kategorie prostředí od sebe nejsou přísně odděleny. Určitá webová stránka může např. obsahovat nějaký autorský text i část, ve které je čtenáři poskytnuta příležitost, aby připsal svůj komentář. Jednotlivé úlohy však obecně vycházejí buď převážně z té části úvodního textu, která má charakteristiky autorského prostředí, nebo z té části, kterou řadíme do prostředí založeného na příspěvcích, a podle toho je úloha zařazena. Příležitostně může úloha vyžadovat rovnocenné využití obojího, tedy autorských textů i těch založených na příspěvcích. Takové úlohy jsou potom klasifikovány jako *smíšené*. Tabulka 1.2 uvádí podíl úloh v jednotlivých kategoriích prostředí.

Tabulka 1.2 Přibližné rozdělení elektronických úloh dle prostředí

Prostředí	% úloh v testování dovedností ve čtení elektronických textů
Autorské	70
Založené na příspěvcích	25
Smíšené	5
CELKEM	100

Na autorské prostředí a prostředí založené na příspěvcích není nahlíženo jako na hierarchicky uspořádané kategorie dle obtížnosti a nejsou ani určeny pro to, aby vytvořily základ pro dílčí škály, pomocí kterých bude podána zpráva o výsledcích. Rozdělení úloh mezi tato dvě široce definovaná prostředí bylo provedeno zejména pro účely vývoje testu a bylo důležité pro pokrytí řady čtenářských situací, které jsou blízké patnáctiletým žákům ve škole i mimo ni.

## TEXTOVÝ FORMÁT

Důležitým kritériem pro třídění textů a pro uspořádání koncepčního rámce pro šetření PISA 2009 je rozlišení textů souvislých a nesouvislých. Souvislé texty jsou obvykle složeny z vět, které jsou pak uspořádány do odstavců. Ty pak mohou být začleněny do ještě obsáhlejších útvarů, jako jsou oddíly, kapitoly a knihy. Nesouvislé texty jsou nejčastěji uspořádány v maticovém formátu založeném na kombinaci útvarů.

Texty v souvislém i nesouvislém formátu se vyskytují jak v tištěných, tak i v elektronických médiích. Také texty ve smíšeném formátu či v podobě souboru textů jsou běžné v obou typech médií, zejména však v elektronickém médiu. Všechny tyto čtyři druhy formátů jsou více popsány níže.

Ve spojení s tištěnými a zejména pak elektronickými texty se rovněž často využívají i jiné naformátované útvary než textové. V tištěných textech se často objevují obrázky a grafické prvky, které mohou být oprávněně považovány za součást těchto textů. Elektronické texty jsou pak často doplněny stálými prvky, videi, animacemi a zvukovými soubory, které lze rovněž považovat za součást těchto textů. Při testování čtenářské gramotnosti v rámci PISA není netextovým formátovaným útvarům věnována zvláštní pozornost, nicméně v zásadě se jakékoliv takové útvary mohou v PISA objevit jakožto součásti (ze slov tvořeného) textu. V současném testování se však video či animace využívají v praxi velmi zřídka. Zvukové soubory se téměř nepoužívají z důvodu praktických omezení, jakými jsou např. potřeba vybavení žáků sluchátky a nutnost překladu zvukových nahrávek.

### *Souvislé texty*

Souvislé texty jsou tvořeny větami, které jsou uspořádány do odstavců.

Toto uspořádání je provedeno grafickým či vizuálním oddělením částí textu do odstavců, odsazením odstavců a rozložením textu do hierarchických částí, které jsou označeny nadpisy a pomáhají čtenáři zorientovat se v uspořádání daného textu. Tato označení též představují záchytné body, které odkazují na ohraničení čteného textu (např. znázorňují, kde končí jeho určitá část). Určování pozice informací v textu je často usnadněno využitím různých velikostí písma a řezů písma, např. kurzívy a tučného písma, či jeho ohraničením a výplní. Schopnost využívat při čtení formátové značení je důležitou dílčí dovedností svědčící o efektivitě čtení.

Informace o organizaci textu poskytují též diskurzní částice. Např. slova vyjadřující posloupnost textu (zprv, zadruhé, zatřetí atd.) označují vzájemný vztah každého textového celku vzhledem ke všem ostatním a dávají najevo, jaký mají tyto celky vztah k širšímu okolnímu textu. Vazby mezi částmi textu vyjadřují též příčinné a důsledkové spojky (proto, z toho důvodu, jelikož atd.).

Příkladem textového útvaru v souvislém textovém formátu v rámci tištěného média jsou např. novinové zprávy, eseje, romány, krátké povídky, recenze či dopisy. V elektronickém médiu zahrnujeme do skupiny souvislých textových formátů recenze, blogy a zprávy psané prozaickým stylem. Elektronické souvislé texty bývají krátké, protože jsou omezeny velikostí obrazovky a potřebou číst je po částech, což mnohé čtenáře odrazuje od čtení dlouhých online textů.



### Nesouvislé texty

Nesouvislé texty, známé také jako dokumenty, jsou uspořádány odlišně než texty souvislé a jejich čtení si tudíž vyžaduje odlišný přístup. Zatímco nejmenší částí souvislých textů je věta, nesouvislé texty jsou složeny z několika útvárů. (Kirsch & Mosenthal, 1990). Mohou se skládat z jednotlivých a jednoduchých útvárů, většina z nich je však složena ze souboru různě sloučených jednoduchých útvárů. V tomto pojednání o nesouvislých textech se nezmiňujeme o jejich využití či o jejich běžně užívaných označeních, nýbrž identifikujeme základní rysy, které jsou společné pro mnoho různých textů. Čtenáři, kteří rozumí struktuře textů, dokáží lépe rozpoznat vztahy mezi jejich jednotlivými složkami a porozumět tomu, které texty jsou si podobné a které jsou odlišné.

Příkladem nesouvislých textových útvárů jsou seznamy, tabulky, grafy, diagramy, reklamy, jízdní řády, katalogy, rejstříky a formuláře. Tyto textové útvary se vyskytují v tištěných i elektronických médiích.

Následující dvě kategorie textového formátu byly přidány až do koncepčního rámce pro PISA 2009. Na základě poznání, že mezi čtené texty je důležité zahrnout informace v různých formátech a ve větším množství textů, byly jako samostatné textové formáty rozlišeny *smíšené texty* a *soubory textů*.

### Smíšené texty

Mnoho textů v tištěné i elektronické podobě jsou samostatnými a soudržnými celky, které tvoří soubor prvků v souvislém i nesouvislém formátu. V dobře vytvořených smíšených textech se jeho jednotlivé části (např. prozaické vysvětlení obsahující graf nebo tabulku) vzájemně doplňují prostřednictvím vazeb, které na konkrétní i obecné úrovni přispívají k soudržnosti a ucelenosti textu.

Smíšený text je formát, který se v tištěném médiu běžně vyskytuje v časopisech, příručkách a zprávách, ve kterých autor využívá ke sdělení informací různé způsoby podání. V elektronickém médiu jsou smíšenými texty obvykle autorské webové stránky, které obsahují kombinaci útvárů, prozaicky psaných odstavců a často také grafických prvků. Kombinaci textů v souvislém a nesouvislém formátu nalezneme také v textech založených na zprávách, jakými jsou různé online formuláře, e-mailové zprávy a diskuzní fóra.

### Soubory textů

Pro účely koncepčního rámce čtenářské gramotnosti PISA jsou soubory textů definovány jako texty, které byly vytvořeny nezávisle na sobě, dávají též nezávisle na sobě smysl a jsou při nějaké příležitosti znázorněny zároveň, nebo jsou volně propojené pro účel testování. Vazba mezi texty nemusí být zřejmá, mohou se doplňovat nebo si vzájemně protiřečit. Např. soubory webových stránek různých společností poskytujících rady pro cestovatele mohou a nemusí poskytovat podobné informace pro turisty. Soubor textů může nabývat jediného „čistého“ formátu (např. souvislého), nebo může zahrnovat souvislé i nesouvislé texty.

Testové úlohy v tištěném médiu jsou většinou i nadále klasifikované jako souvislé nebo nesouvislé, přičemž zhruba dvě třetiny těchto úloh jsou připisovány souvislým textům a jedna třetina textům nesouvislým. Ačkoliv byly smíšené texty a soubory textů použity už v testování PISA 2000, nebyly klasifikovány jako zvláštní kategorie, nýbrž byly spíše popsány jejich jednotlivé souvislé a nesouvislé části. Při vývoji úloh pro testování PISA 2009 bylo vynaloženo zvýšené úsilí, aby zahrnovaly stimuly (úvodní texty) tvořené smíšenými tištěnými texty a soubory tištěných textů a aby obsahovaly úlohy, které vyžadují, aby si čtenář spojil informace z různě naformátovaných částí ve smíšeném textu či napříč souborem textů. V předchozích šetřeních PISA bylo několik úloh, které vyžadovaly spojování informací ve smíšeném textu nebo napříč souborem textů, tříděno podle textového formátu tak, že se posuzovalo, která část stimulu (tj. souvislý či nesouvislý text) má být předmětem důkladnějšího



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

zpracování. Zavedení čtyř kategorií textového formátu nám umožňuje, aby byl onen stále poměrně malý počet úloh založených na tištěných textech, které vyžadují propojování informací podaných v různých formátech, resp. ve více různých textech, zařazen do kategorie *smíšeného textu*, resp. *souboru textů*.

Tabulka 1.3 Přibližné rozdělení úloh dle textového formátu v šetření PISA

Textový formát	% z celkového počtu úloh v PISA 2009: tištěné médium	% z celkového počtu úloh v PISA 2009: elektronické médium
Souvislý	60	10
Nesouvislý	30	10
Smíšený	5	10
Soubor textů	5	70
Celkem	100	100

V porovnání s tištěnými médii obsahuje testování čtení v elektronickém prostředí mnohem vyšší podíl úloh založených na souborech textů. Vzhledem k tomu, že je testování čtení elektronických textů zaměřené na texty s odkazy, budou se stimuly téměř ve všech částech testování skládat ze souboru textů a úlohy budou vyžadovat, aby si jejich řešitelé pročetli několik textů (kterými mohou být různé webové stránky či odlišné stránky na stejné webové adrese). V každé úloze bude přitom použito několik formátů, včetně prozaických odstavců, menu s nabídkou, diagramů a dalších grafických prvků. Pokud jde o proměnnou rozlišující textový formát, valná většina těchto textů se tak řadí mezi soubory textů. Jen relativně málo úloh na testování čtení elektronických textů vyžaduje zpracování konkrétních samostatných textů, ať již souvislých, nesouvislých nebo smíšených, a ty jsou pak adekvátně zařazeny.

### TYP TEXTU

Jiným dělením textů je dělení podle typu textu: popis, vyprávění, výklad, diskuze, instrukce a transakce. V předchozích verzích koncepčního rámce pro čtenářské dovednosti tvořily tyto typy textu dílčí kategorie souvislého textového formátu. V současné nové verzi se připouští, že nesouvislé texty (a dílčí složky smíšených textů a souborů textů) bývají rovněž psány za účelem něco popsat, vyprávět, vyložit, o něčem diskutovat či instruovat.

Texty, tak jak se ve světě vyskytují, obvykle není snadné kategorizovat, protože při jejich psaní se autor obvykle neohlíží na pravidla pro typy textu a má tendenci přecházet v rámci jednoho textu do více kategorií. Např. kapitola v učebnici může obsahovat zčásti definice (výklad), zčásti vodítka, jak řešit určitý problém (instrukce), dále krátkou zprávu z historie toho, jak se došlo k tomuto řešení (vyprávění) a popis některých typických prvků, které jsou v řešení obsaženy (popis). V elektronických médiích je toto rozlišování ještě problematičtější. Zejména to platí pro prostředí webových stránek, kde vymezení toho, kde text začíná a kde končí, je samo o sobě sporné a jakákoliv stránka obvykle obsahuje nejen celou řadu typů textů, ale také různých výjevů, které mohou zahrnovat slova, vyobrazení, animace, video a zvukové nahrávky. Přesto však je v testování, jakým je PISA, užitečné třídit texty dle typu, a sice na základě převládajících charakteristik textu, aby bylo zaručeno, že výzkumný nástroj obsahuje vzorky různých textů, které zastupují různé druhy čtení.

Následující klasifikace textů užívaná v šetření PISA vychází z Werlichova díla (1976).



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

*Popis* je typ textu, který obsahuje informace o vlastnostech nějakých objektů v prostoru. Typickými otázkami, na které popisné texty dávají odpověď, jsou otázky začínající zájmeny *co*, *jaký*. Popisování může mít několik podob. Popisy dojmů vyjadřují (nějakou) informaci z určitého úhlu pohledu založeného na subjektivních dojmech o vztazích, kvalitách a poloze v prostoru. Technické popisy vyjadřují informaci z hlediska objektivního pozorování v prostoru. Při technických popisech jsou často používány nesouvislé textové formáty, jako jsou schémata a ilustrace. Příklady textových útvarů v typu textu popisu jsou popis nějakého místa v cestopisu či deníku, v katalogu, na mapě, v online letovém řádu či popis charakteru, funkce či procesu v technickém manuálu.

*Vyprávění* je typem textu, který obsahuje informace o vlastnostech nějakých objektů v čase. Ve vyprávění lze obvykle nalézt odpovědi na otázky *kdy* či *v jakém pořadí*. Kromě toho podává vyprávění často odpověď na důležitou otázku, proč se postavy v příběhu chovají tak, jak se chovají. Vyprávění může nabýt různých podob. *Příběhy* líčí nějakou změnu z pohledu subjektivního výběru a záměru a dění či události jsou sdělovány tak, jak se odrážejí v subjektivních dojmech v čase. *Ve sdělovaných zprávách* je zaznamenávána změna z pohledu objektivního situačního rámce a dění či události jsou líčeny tak, aby si ostatní mohli ověřit jejich platnost. *Novinové zprávy* jsou psány tak, aby umožnily čtenářům utvářet si své vlastní nezávislé názory na fakta a události a nebyli ovlivněni vyjádřením osobních názorů autora. Příkladem textových útvarů v typu textu *vyprávění* je román, krátký příběh, hra, životopis, komiks a novinová zpráva či událost.

*Výklad* je typ textu, v rámci kterého jsou informace podávány jako soubor pojmů či myšlenkových konstrukcí, nebo takových dílčích prvků, na které lze pojmy či myšlenkové konstrukce rozložit. Text nabízí vysvětlení, jaký je vzájemný vztah mezi různými prvky, které tvoří smysluplný celek, a často je poskytnuta odpověď na otázku *jak*. Výklad může mít několik různých podob. *Výkladové eseje* poskytují jednoduché vysvětlení pojmů, myšlenkových konstrukcí či koncepcí ze subjektivního stanoviska. *Definice* podávají vysvětlení, v jakém vzájemném vztahu jsou termíny a názvy spolu s mentálními koncepty, a při rozkrývání těchto vztahů zároveň objasňují významy slov. *Vysvětlení* je forma analytického výkladu, která se používá při objasňování toho, jak může být mentální koncept propojen se slovy či pojmy. Tento koncept je považován za ucelený útvar, kterému je možné porozumět tím, že jej rozložíme na stavební prvky a jejich vzájemné vztahy a vše pojmenujeme. *Shrnutí* je forma syntetického výkladu, která se využívá k vysvětlení a sdělení obsahu textu v kratší podobě, než jakou si žádá jeho originál. *Zápis* je zaznamenání výstupů setkání či prezentace. *Interpretace textu* je forma analytického i syntetického výkladu, která se používá k vysvětlení abstraktních myšlenek vyskytujících se v určitém (smyslém či nesmyslném) textu či souboru testů. Příkladem textových útvarů v typu textu *výkladu* je školní slohová práce, schéma představující model paměti, graf ukazující populační trendy, myšlenková mapa a příspěvek do online encyklopedie.

*Diskuze* je typ textu, který se zaměřuje na vztah mezi pojmy či výroky. Diskusní texty často odpovídají na otázku *proč*. Důležitou dílčí klasifikací diskusních textů jsou texty přesvědčující a postojevé, zachycující názory a postoje. *Komentář* propojuje pojetí událostí, předmětů a myšlenek se soukromou soustavou představ, hodnot a přesvědčení. *Vědecká argumentace* váže pojetí událostí, předmětů a myšlenek na soustavy myšlení a znalostí, tak aby výsledná tvrzení mohla být ověřena a prohlášena za platná či neplatná. Příkladem textových útvarů v typu textu *diskuze* je dopis vydavateli, plakátová reklama, příspěvky do online diskusního fóra a recenze knihy či filmu umístěná na webových stránkách.

*Instrukce* (někdy nazývána jako nařízení) je takový typ textu, který uvádí pokyny, co je třeba udělat. *Instrukce* obsahují vodítka pro určité chování, kterým je možné splnit daný úkol. *Pravidla, směrnice a předpisy* stanovují požadavky na určité chování ve jménu neosobní autority, např. účinné platnosti či

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

státního orgánu. Příkladem textového útvaru v typu textu *instrukce* je předpis, soubor nákresů, které zobrazují postup při poskytování první pomoci, a vodítka pro práci s digitálním softwarem.

*Transakce* zahrnuje typ textu, jehož účelem je dosažení specifického cíle, který je v textu nastíněný, např. žádost, aby bylo něco provedeno, organizace schůzky či udržování kontaktu s kamarádem. Dříve než se rozšířila elektronická komunikace, představoval tento druh textu významnou složku některých druhů dopisů a v ústní podobě hlavní důvod většiny telefonických hovorů. Werlichova kategorizace (1976), která se doposud využívala pro koncepční rámec PISA, tento typ textu neobsahovala.

V šetření PISA není pojem „transakční“ používán k tomu, aby popsal obecný proces dedukce významu z textů (jako v recepční teorii), nýbrž označuje typ textu, který byl napsán k některému z účelů, které jsou zde popsány. Transakční texty jsou často spíše osobní než veřejné povahy, což může být jeden z důvodů, proč nebývají zastoupeny v některých klasifikacích (typologiích) textů. Např. na webových stránkách, které bývají často korpusem jazykových výzkumů, se s tímto druhem textu běžně nesetkáme (např. Santini 2006). Protože je komunikace pomocí e-mailů, textových zpráv, blogů a sociálních sítí mimořádně pohodlná, nabyl tento druh textu mezi čtenými typy textů v posledních letech na významu. Transakční texty se často zakládají na obecném a eventuálně i osobním porozumění mezi komunikujícími – prozkoumat tento rys v rozsáhlém testování je však pochopitelně obtížné. Příkladem textového útvaru v transakčním typu textu je každodenní výměna e-mailů a textových zpráv mezi kolegy či kamarády, s pomocí kterých se domlouvají či si potvrzují již ujednané.

*Vyprávění* zaujímá v mnoha národních a mezinárodních testováních významné postavení. Některé texty jsou prezentovány jako výpovědi o světě, jaký je (nebo jaký byl), a vyžadují si tak označení jako faktické, nesmyslné texty. Fiktivní výpovědi mají ke světu, jaký je, spíše metaforický vztah a představují, jaký by mohl být, nebo jakým se zdá být. V jiných rozsáhlých studiích zaměřených zejména na žáky - v Národním hodnocení pokroku ve vzdělávání (the National Assessment of Educational Progress - NAEP), Výzkumu čtenářské gramotnosti při IEA (IEA Reading Literacy Study - IEARLS), a Mezinárodním výzkumu čtenářské gramotnosti při IEA (Programme in International Reading Literacy Study – PIRLS) - je při třídění textů rozlišováno zejména mezi fiktivními či literárními texty a nesmyslnými texty (*čtení pro literární zkušenost a čtení pro získávání informací* či *splnění nějakého úkolu* v NAEP, *čtení pro získávání literární zkušenosti a získávání a používání informací* v PIRLS). Toto rozlišení se stává stále méně ostrým, neboť autoři při psaní svých smyšlených příběhů používají formy a struktury, které jsou typické pro faktické texty. Při testování čtenářské gramotnosti v PISA se používají jak faktické, tak i smyšlené texty a zároveň texty, které nejsou pevně zařazeny do jedné ani druhé z těchto dvou kategorií. Záměrem šetření PISA však není zjišťovat rozdíly ve čtenářských dovednostech při čtení jednotlivých typů textu. V šetření PISA jsou smyšlené texty klasifikovány jako *vyprávění*. Podíl výpravných textů v tištěných médiích používaných v testování PISA 2009 je podobný těm v PISA 2000, tedy zhruba 15 %. *Vyprávění* v elektronickém médiu bývá neverbální povahy a je zastoupeno animací a filmem. V hodnocení dovedností při čtení v elektronickém médiu proto není *vyprávění* blíže specifikováno.



## ASPEKT

Zatímco navigační nástroje a funkce jsou viditelnými či hmotnými prvky, které umožňují čtenářům, aby si našli cestu k textům, kolem nich i mezi nimi, *aspekty* jsou *mentálními* strategiemi, přístupy či úmysly, které čtenáři používají, aby si našli cestu k textům, kolem nich i mezi nimi.

Tvorba testových úloh pro čtenářskou gramotnost podléhá pěti aspektům:

- získávání informací
- utváření celkového porozumění
- vytváření interpretace
- posuzování obsahu textu a jeho vyhodnocování
- posuzování formy textu a její vyhodnocování

Do testování PISA není možné zahrnout dostatečný počet úloh, aby bylo možné podat zprávu o každém z pěti aspektů na samostatné dílčí škále. Proto je pro účely podání zprávy o výsledcích testování čtenářské gramotnosti těchto pět aspektů uspořádáno do tří obecných kategorií:

- vyhledávání a získávání
- propojování a interpretace
- posuzování a vyhodnocování

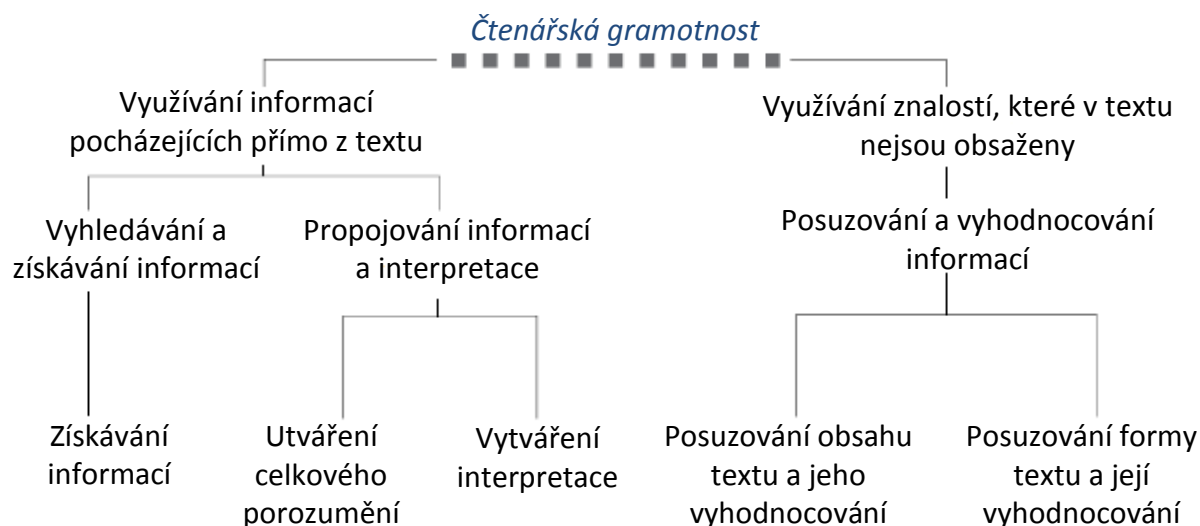
Úlohy zaměřené na *získávání informací*, které vyžadují, aby čtenář soustředil pozornost na dílčí informace v textu, se řadí ke škále měřící schopnosti *vyhledávání a získávání*.

Úlohy zaměřené na *utváření celkového porozumění a vytváření interpretace* soustředí čtenářovu pozornost na vztahy v rámci textu. Úlohy, které se zaměřují na celý text, vyžadují, aby čtenář celkově textu porozuměl; úlohy, které se soustředí na vztahy mezi určitými částmi textu, po čtenáři požadují, aby vytvořil interpretaci. Tyto dva aspekty byly seskupeny do jedné kategorie nazvané *propojování a interpretace*.

Úlohy, které se zabývají posledními dvěma aspekty, *posouzením obsahu textu a posouzením formy textu*, jsou seskupeny do jediné kategorie nazvané *posuzování a vyhodnocování*. Oba aspekty nutí čtenáře, aby v první řadě vycházel z vědomostí, které v textu nejsou obsaženy, a aby je dal následně do souvislosti s textem, který právě čte. Úlohy zaměřené na *posuzování obsahu* se zabývají pojmovým obsahem textu; úlohy zaměřené na *posuzování formy* se zabývají strukturou či formou textu.

Obrázek 1.3 znázorňuje vztah mezi zmíněnými pěti aspekty, které byly významně zohledněny při vývoji testových nástrojů, a třemi obecnými aspekty, prostřednictvím kterých bude podána zpráva o výsledcích.

Obrázek 1.3 Vztah mezi koncepčním rámcem čtenářské dovednosti a dílčími škálami dle aspektů



Níže jsou podrobněji rozpracovány tři obecné kategorie aspektů, které se týkají úloh v tištěném i elektronickém médiu.

### VYHLEDÁVÁNÍ A ZÍSKÁVÁNÍ

*Vyhledávání a získávání* zahrnuje vstup do poskytnutého zdroje informací a pohyb v tomto prostoru za účelem nalézt a získat jednu či více konkrétních informací. Mezi úlohy zaměřené na vyhledávání a získávání informací patří jak vyhledání podrobností o tom, co zaměstnavatel v inzerátu s pracovní nabídkou požaduje, tak i identifikace telefonního čísla s několika směrovými kódy či vyhledání patřičného důkazu, kterým je možné podpořit či vyvrátit oprávněnost požadavku, který si někdo klade.

V běžném životě si čtenáři často potřebují vyhledat nějakou informaci. Za tímto účelem musejí procházet zdrojem informací, prohledat jej a následně identifikovat a vybrat příslušnou informaci (např. na stránce se souvislým textem, v tabulce či na seznamu informací). Požadovaná informace se obvykle nachází na jediném místě, v některých případech je však možné ji najít i ve dvou či více větách, v několika polích tabulky či v různých částech seznamu.

V testových úlohách zaměřených na vyhledávání informací musejí žáci přiřadit informaci, která je poskytnuta v otázce, k informaci, která je v textu buď vyjádřena stejnými slovy či pomocí synonyma, a využít ji pro hledání nové požadované informace. V těchto úlohách je *získávání informací* založené na samotném textu a na informacích v tomto textu jasně vyjádřených. Úlohy na vyhledávání informací po žácích vyžadují, aby našli informaci na základě požadavků či vlastností, které jsou v otázkách srozumitelně vyjádřeny. Žák má za úkol rozpoznat či identifikovat v otázce jeden či více důležitých prvků, např. postavy, místo/čas a prostředí, a poté hledat příslušnou související informaci, která může být vyjádřena doslovně či pomocí synonyma.

Úlohy zaměřené na vyhledávání informací mohou být v různé míře komplikované. Žák může být např. vyzván, aby vybral jasně formulovanou informaci, jako je určení času či místa v textu či tabulce. Obtížnější verze téhož typu úlohy může vyžadovat nalezení jiné informace téhož významu. K tomu je někdy zapotřebí zapojit dovednost třídění informací nebo rozlišování mezi dvěma podobnými

informacemi. Systematickým obměňováním prvků, které přispívají k obtížnosti úlohy, je možné měřit různé úrovně dovedností.

Zatímco *získávání* vyjadřuje proces výběru požadované informace, *vyhledávání* vystihuje postup, jakým se dostáváme na potřebné místo, tedy ke zdroji, kde se nachází požadovaná informace. Některé testové položky mohou vyžadovat pouhé dohledání informace, zejména v tištěném médiu, kde je možné danou informaci ihned vidět a kde má čtenář pouze za úkol vybrat příslušnou informaci v jasně vymezeném informačním prostoru. Na druhé straně jiné úlohy v elektronickém prostředí vyžadují o něco více než jen pouhé vyhledávání: např. kliknutí na vložený odkaz, aby se otevřela webová stránka (ve velmi omezeném informačním prostoru), nebo výběr položky kliknutím na seznam výsledků vyhledávání. Většina úloh v PISA zaměřených na *vyhledávání a získávání* však zahrnuje oba procesy. V tištěném médiu může být v těchto položkách po čtenářích požadováno, aby před dohledáním příslušné informace využili navigační nástroje, jako jsou nadpisy či legendy a našli si tak cestu k příslušné části textu. V elektronickém médiu může úloha zaměřená na *vyhledávání a získávání* zahrnovat dohledání potřebné informace pomocí procházení několika webových stránek nebo využívání menu, seznamů či tabulek.

Jak v tištěném, tak i v elektronickém médiu zahrnuje proces *vyhledávání a získávání* informací dovednosti, které se pojí s výběrem, shromažďováním a získáváním informací. Položky zaměřené na vyhledávání a získávání informací v elektronickém médiu mohou navíc vyžadovat, aby si žáci našli cestu např. k určité webové stránce za účelem dohledání zadané informace. V rámci tohoto úkolu mohou žáci využít několik navigačních nástrojů a projít skrze několik stránek. Žáci mohou být požádáni, aby klikli na příslušný odkaz či vybrali položku z rozbalovací nabídky. Patří sem např. otevření webové stránky pomocí hyperlinku, otevření jedné či více nových stránek webu či posouvání se po stránce dolů a kliknutí na hyperlink. Při vyhledávání určité položky budou muset žáci vyhodnocovat její tematické zaměření. Budou tak muset rozpoznat, zda odkaz či stránka svým tematickým zaměřením a relevancí poskytuje požadované informace. Obtížnost pak bude určena několika faktory, včetně počtu stránek či odkazů, které je třeba využít, množství informací, které je třeba na každé stránce zpracovat, a míry přesnosti a jednoznačnosti pokynů.

## PROPOJOVÁNÍ A INTERPRETACE

Propojování a interpretace v sobě zahrnují zpracování čteného textu za účelem odhalení jeho vnitřního významu.

*Interpretací* je myšlen proces vyvozování významu textu z něčeho, co v něm není jasně uvedené. Patří sem rozeznání souvislostí, které nejsou přímo vyjádřené, či požadavek, aby žáci v daném prostředí odvodili (dedukovali z důkazů a úsudků) význam fráze či věty. Při interpretaci čtenář rozpoznává základní předpoklady či významy v textu nebo jeho části. V tomto postupu je zapojována široká škála kognitivních činností. Úloha může např. obsahovat vyvozování souvislostí mezi dvěma částmi textu, rozbor textu za účelem shrnutí hlavních myšlenek, požadavek rozlišit na základě vlastního úsudku hlavní a podřadné prvky či prohledat text a najít v něm konkrétní příklad něčeho, co bylo dříve popsáno obecnými pojmy.

*Propojováním* se sleduje schopnost prokázat porozumění ucelenému textu. Patří sem jak rozeznání konkrétní provázanosti dvou po sobě jdoucích sousedících vět, tak i pochopení vzájemného vztahu mezi několika odstavci, ale též rozpoznání souvislostí mezi několika texty. Propojování v každém případě vyžaduje, aby si čtenář spojil několik informací dohromady a z nich pak odvodil význam, ať již ve smyslu posuzování shodných a odlišných prvků, porovnávání hodnot či pochopení vztahů mezi příčinou a důsledkem.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Interpretace i propojování jsou potřeba k *celkovému porozumění* textu – čtenář musí uvažovat o textu jako o celku či v jeho širší perspektivě. Žáci mohou prokázat prvotní porozumění tím, že určí hlavní myšlenku či informaci, nebo celkový účel či využití daného textu. Příkladem mohou být úlohy, ve kterých je na čtenářích požadováno, aby vybrali či vytvořili titulky či shrnutí předloženého textu, vysvětlili pořadí jednoduchých instrukcí či rozpoznali hlavní aspekty grafu či tabulky. Jiným příkladem mohou být úlohy, které vyžadují po žácích, aby popsali hlavní postavu či prostředí povídky, určili hlavní myšlenku literárního textu či vysvětlili účel či využití mapy či schématu.

V rámci tohoto aspektu mohou některé úlohy po žácích požadovat, aby rozpoznali specifický úsek textu, kde je jasně vyjádřen jeho námět či hlavní myšlenka. V jiných úlohách mohou být žáci požádáni, aby se zaměřili na několik částí textu – např. pokud je od čtenáře požadováno, aby vyvodil téma z určité opakující se kategorie informací. Při výběru hlavní myšlenky je zapotřebí stanovit si hierarchii mezi myšlenkami v textu a vybrat tu, která je nejobecnější a nejobsáhlejší. Tyto úlohy sledují, zda žák dokáže rozlišit hlavní myšlenky od méně důležitých podrobností či zda dokáže rozpoznat hlavní námět vyjádřený ve větě či titulku.

Postupy interpretace a propojování jsou také nezbytné pro *vytvoření celkové interpretace* textu, kdy se po čtenářích vyžaduje, aby poodstoupili od svých prvotních celkových dojmů a mohli tak více do hloubky, konkrétněji a úplněji porozumět textu, který přečetli. Mnoho úloh v této kategorii vyžaduje logické porozumění, kdy si čtenáři musí uspořádat informace v textu. V tomto kroku zároveň prokazují své porozumění soudržnosti textu, a to i když sami nedokáží přesně říci, co to soudržnost je. Při zpracování některých interpretací je požadováno, aby čtenáři pracovali pouze se dvěma po sobě následujícími větami a vycházeli z jejich místní soudržnosti. To jim může usnadnit přítomnost kohezních prvků, např. použití „zaprvé“ a „zadruhé“ pro označení souslednosti. V obtížnějších úkolech (např. při určování vztahu mezi příčinou a důsledkem) nemusí být k dispozici žádné zřetelné ukazatele.

Jiné úlohy mohou vyžadovat srovnávání informací, porovnávání odlišností a dále rozpoznání a vyjmenování podpůrných důkazů. Tyto úlohy po žácích vyžadují, aby si spojili dohromady dvě či více informací z textu. Aby mohli v těchto úlohách pracovat s explicitními či implicitními informacemi z jednoho či více zdrojů, musí si často umět na základě přečteného odvodit jejich vztah či kategorii, do které se řadí.

Kromě úloh zaměřených na propojování mohou též úlohy zaměřené na *vytváření interpretace* zahrnovat vyvozování závěrů v konkrétněji vymezeném kontextu. Patří sem např. interpretace významu slova či fráze, která textu dodává určitý odstín. Tento proces porozumění je posuzován také v úlohách, které po žácích vyžadují, aby usoudili, jaký byl záměr autora, a doložili, jak tento záměr vyvodili.

V tradičním prostředí tištěných médií může být informace umístěna v jediném odstavci, ale též v několika odstavcích či úsecích textu, nebo i ve dvou či více textech. V elektronickém prostředí může být propojování složitější. Např. v prostředí webových stránek mohou být informace propojeny neposloupným způsobem prostřednictvím řady hyperlinků. Ačkoliv může být propojování v elektronickém prostředí složitější, elektronická média na oplátku disponují nástroji, které propojovací proces mohou ulehčit. Např. v programu pro zpracování textu lze upravit zobrazení tak, aby informace umístěné na různých místech byly zobrazeny zároveň, což usnadní jejich srovnávání. Jedinci nesou větší zodpovědnost za to, že jsou schopni poznat a porozumět, které informace mohou využít a jaké nástroje lze použít k jejich zobrazení, aby si propojování informací usnadnili.

Způsob, jakým si spojujeme informace dohromady, je v elektronickém prostředí také odlišný. V tištěném médiu si samozřejmě také spojujeme informace, nicméně se tak většinou děje



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

u souvislého textu, který byl pro nás sestavený. Čtení elektronických textů je odlišné v tom, že čtenáři v podstatě sestavují text, který čtou, tím, že si volí mezi odkazy, kterými projdou. Shromažďují tak řadu textů a během procesu porozumění si spojují dohromady důležité aspekty každého z nich. Odlišnost při propojování informací najdeme i v tom, že čtenáři často na jedné stránce přeskočí více informací, než kolik jich přečtou. Textové celky, které čtenáři na jakémkoliv stránce shledají užitečnými, jsou často docela malé a jen zřídka přečtou všechny informace, které se na jedné webové stránce nacházejí.

V úlohách zaměřených na *propojování a interpretaci* v elektronickém médiu může být po žácích požadováno, aby si prošli několik stránek webu či si spojili informace z různých webových stránek, nebo aby vyvodili závěry z informací na jediné stránce. Stejně jako úlohy v tištěném médiu, tak i úlohy v elektronickém médiu zahrnují srovnávání informací, porovnávání rozdílů, hledání důkazů, určování vlivu různých aspektů, zobecňování a analýzu jazykových nuancí. Obtížnost těchto úloh závisí na několika faktorech včetně počtu informací, které je třeba spojit dohromady, a počtu míst, kde se nacházejí, jakož i složitosti jazyka a obeznamenosti s předmětem textové informace.

Jak bylo výše zmíněno, *interpretaci* můžeme charakterizovat jako proces vytváření významu z něčeho, co není explicitně vyjádřeno. Uplatňuje se při rozeznávání či určení vztahu, který není zcela zřejmý. Interpretace je tak snad vždy uplatňována při procesu *propojování*, který je popsán výše, a vztah mezi postupy propojování a interpretace může být proto považován za velmi těsný a oboustranně působící. Propojování zahrnuje nejprve usuzování na vztahy v textu (druh interpretace) a poté spojování informací dohromady, čímž je umožněno, aby byl pomocí interpretace sestaven nový jednotný celek.

## POSUZOVÁNÍ A VYHODNOCOVÁNÍ

Při postupu *posuzování a vyhodnocování* vycházíme ze znalostí, myšlenek či postojů přesahujících samotný text. Informaci, která je v textu uvedena, tak konfrontujeme s vlastní zásobou pojmů a zkušeností.

Úlohy zaměřené na *posuzování* jsou charakteristické tím, že po čtenářích vyžadují, aby při srovnávání informací, porovnávání rozdílů a tvorbě hypotéz zapojili též své vlastní zkušenosti či znalosti. Úlohy věnované *vyhodnocování* jsou ty, které po čtenářích vyžadují, aby si vytvořili úsudek a čerpali při tom z úrovní přesahujících daný text.

*Posuzování obsahu textu a jeho vyhodnocování* vyžaduje, aby si čtenáři spojili informace v textu se znalostmi z vnějších zdrojů. Čtenáři také mají posoudit tvrzení v textu na základě svých vlastních znalostí o světě a často jsou požádáni, aby vyjádřili a obhájili své vlastní postoje. Aby tak mohli učinit, musí být schopni dojít k porozumění tomu, co je textem řečeno a zamýšleno. Dále je potřeba, aby si ověřili tuto myšlenkovou představu jejím porovnáním s tím, co již znají a čemu věří – a to na základě buď dříve poskytnutých informací či informací nalezených v jiných textech. Čtenáři tak vycházejí z podpůrných důkazů nalezených v textu a porovnávají je s jinými zdroji informací. Přitom využívají obecné i konkrétní znalosti a také schopnost abstraktního úsudku.

Testové úlohy z této kategorie procesů požadují poskytnutí důkazů či tvrzení z jiných zdrojů, než je samotný text, hodnocení užitečnosti určitých informací či důkazů, nebo porovnávání s morálními či estetickými pravidly (standards). V úloze může být po žácích požadováno, aby nabídli či rozpoznali alternativní informaci a podpořili tak autorovo tvrzení, nebo aby zhodnotili, zda je důkaz či informace poskytnutá v textu dostačující.

Vnější znalosti, ke kterým má být textová informace vztažena, mohou pocházet z vlastních znalostí žáka, nebo z myšlenek, které jsou přímo poskytnuty v otázce. V kontextu šetření PISA je pamatováno



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

na to, aby jakékoliv požadované vnější znalosti spadaly mezi ty, o kterých lze předpokládat, že s nimi patnáctiletí mají zkušenosti. Např. se předpokládá, že patnáctiletým bude blízká zkušenost s navštěvováním kina, tedy kontext, z nějž čerpají testové položky úlohy *Macondo*, o které je pojednáno níže.

*Posuzování formy textu a její vyhodnocování* vyžaduje po čtenářích, aby se od textu distancovali, objektivně o něm uvažovali a zhodnotili jeho kvalitu a přiměřenost. V těchto úlohách hrají důležitou roli předpokládané znalosti o struktuře textu, o stylu, který je typický pro různé druhy textů, a o zápisu textu. Tyto prvky, které tvoří základ autorovy zručnosti, zároveň významně pomáhají porozumět, jaká pravidla jsou v úlohách tohoto charakteru uplatňována. Hodnocení toho, nakolik se autorovi daří vyjádřit nějakou charakteristiku či přesvědčit čtenáře, spočívá nejen na věcných znalostech, ale také na schopnosti odhalit jemné odstíny v jazyce – např. na schopnosti poznat, kdy může výběr přídavného jména ovlivnit interpretaci textu.

Některé příklady testových úloh charakteristické pro *posuzování formy textu a její vyhodnocování* zahrnují rozhodování o užitečnosti určitého textu pro konkrétní účel a hodnocení toho, jak autor využil určitých charakteristických vlastností textu pro dosažení daného cíle. Žák může být také vyzván, aby popsal či se vyjádřil k tomu, jakým způsobem autor zachází se stylem textu, a rozpoznal jeho záměry a postoje.

I když způsoby posuzování a vyhodnocování, které si vyžaduje hodnocení čtení v tištěném médiu, jsou rovněž požadovány při čtení v elektronickém médiu, hodnocení v elektronickém médiu se ve svém zaměření mírně liší.

Tištěné texty jsou obvykle během procesu publikace na několika úrovních upravovány a filtrovány. V prostředí webu však může publikovat kdokoliv a cokoliv. Navíc homogenita textových formátů v elektronickém prostředí (okna, ohraničení, menu, hyperlinky) má tendenci rozostřovat rozdíly mezi typy textu. Tyto nové charakteristické vlastnosti elektronického textu zvyšují u čtenáře potřebu být informován o autorství, přesnosti, kvalitě a důvěryhodnosti informací. Zatímco v tištěném textu je obvykle jasně uvedené označení zdroje (např. pomocí zažitého zvyku zmínit autora – někdy spolu s doplňujícími informacemi, nakladatelstvím, datem a místem vydání uvedenými v knize), v elektronických textech není tato důležitá informace vždy k dispozici. Proto je nutné, aby čtenáři elektronického textu zaujali aktivnější přístup při posuzování a vyhodnocování charakteru zdroje. Spolu s tím, jak se lidem dostává přístupu ke stále bohatším zdrojům informací v propojených prostředích, hraje hodnocení stále důležitější roli. Zatímco publikované tištěné informace vzbuzují pocit platnosti vycházející z předpokladu, že publikaci předcházela proces revidování a úprav, zdroje online informací mají proměnlivější povahu, od seriózních zdrojů až po příspěvky s neznámou či nejistou hodnověrností. Tyto informace je potřeba vyhodnotit z hlediska správnosti, spolehlivosti a aktuálnosti. Je důležité si uvědomit, že proces vyhodnocování probíhá soustavně a je tedy významnou složkou čtení elektronických textů. Poté, co čtenář identifikuje informaci, která se vztahuje k určité otázce či problému, nabude na významu kritická analýza této informace. Kritická analýza informací probíhá i u tištěného média, v prostředí online je však samozřejmě ještě důležitější. Navíc se jedná o dovednost, kterou, jak se zdá, oplývá jen málo dospívajících; ti se nechají snadno oklamat nepravdivou informací, která se objeví na webu, a ne vždy ovládají postupy analýzy její správnosti (viz např. Leu & Castek, 2006).

Zkušení čtenáři textů v elektronickém médiu vědí, jak vyhodnotit informaci, která může být sporná. Zároveň vědí, jak využít vyhledávací funkce k tomu, aby si dohledali další informace o dané stránce pomocí prostého vyhledání si jejího názvu spolu s dalšími slovy, jako např. „hoax“, „pravda?“ či „správně?“. Schopnosti potřebné pro kritickou analýzu tištěných textů, která je uplatňována během procesu porozumění, jsou v případě elektronického média v důležitých ohledech proměněny a pro

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

čtení online textů jsou tudíž potřebné nové dovednosti. Např. dostupnost internetových zdrojů ve školách podnítila učitele k tomu, aby do svých vyučovacích postupů zahrnuli úkoly vyžadující vyhledávání dokumentů. Aby mohli žáci tyto úkoly splnit, musí být nejen dobří v porozumění tomu, co čtou, ale též ve vyhledávání. Tuto praxi lze srovnat s tradičnější praxí vyučování založenou na práci s dokumenty, kdy je učitelem předem vybrán, okopírován a rozdán jediný dokument určený pro důkladné čtení a prostudování.

Riegh (2002) rozeznává dva odlišné druhy úsudků, které mají uživatelé internetu ve zvyku činit: předběžný úsudek a hodnotící úsudek. Úlohy zaměřené na *posuzování a vyhodnocování* mohou zahrnovat utváření předběžných úsudků o tom, na kterou stránku z několika možných přejít, a to na základě posouzení jejich relevantnosti, hodnověrnosti a serióznosti. Poté, co čtenář řeší úlohu z oblasti *posuzování a vyhodnocování* přejde na vybranou stránku, může mít potřebu učinit *hodnotící* posouzení: žáci mohou být požádáni, aby zhodnotili stránku či odkaz z hlediska serióznosti či spolehlivosti, uvěřitelnosti a důvěryhodnosti informací. Např. mohou potřebovat posoudit, zda je daná informace oficiální a seriózní, nebo se jedná o nepodložený osobní názor či propagandu s úmyslem ovlivnit čtenáře.

Některé úlohy mohou po žácích vyžadovat posouzení obsahu webové stránky a její zhodnocení podobným způsobem, jak je tomu u úloh v tištěné podobě: např. mají-li žáci projevit svůj vlastní postoj k myšlénkám a názorům s využitím svých dosavadních znalostí a zkušeností. Stejně jako u testových úloh v tištěné podobě, i zde je obtížnost úloh zaměřených na *posuzování a vyhodnocování* určena několika faktory, včetně množství a zřetelnosti informací, které pomáhají při posuzování a hodnocení, a míry, v jaké se tyto informace řadí do běžných znalostí.

Do určité míry si každý kritický posudek žádá, aby čtenář zapojil své vlastní zkušenosti; některé druhy posuzování však nevyžadují vyhodnocování (např. porovnání osobní zkušenosti s něčím, co bylo popsáno v textu). Na vyhodnocování tak může být nazíráno jako na podmnožinu posuzování.

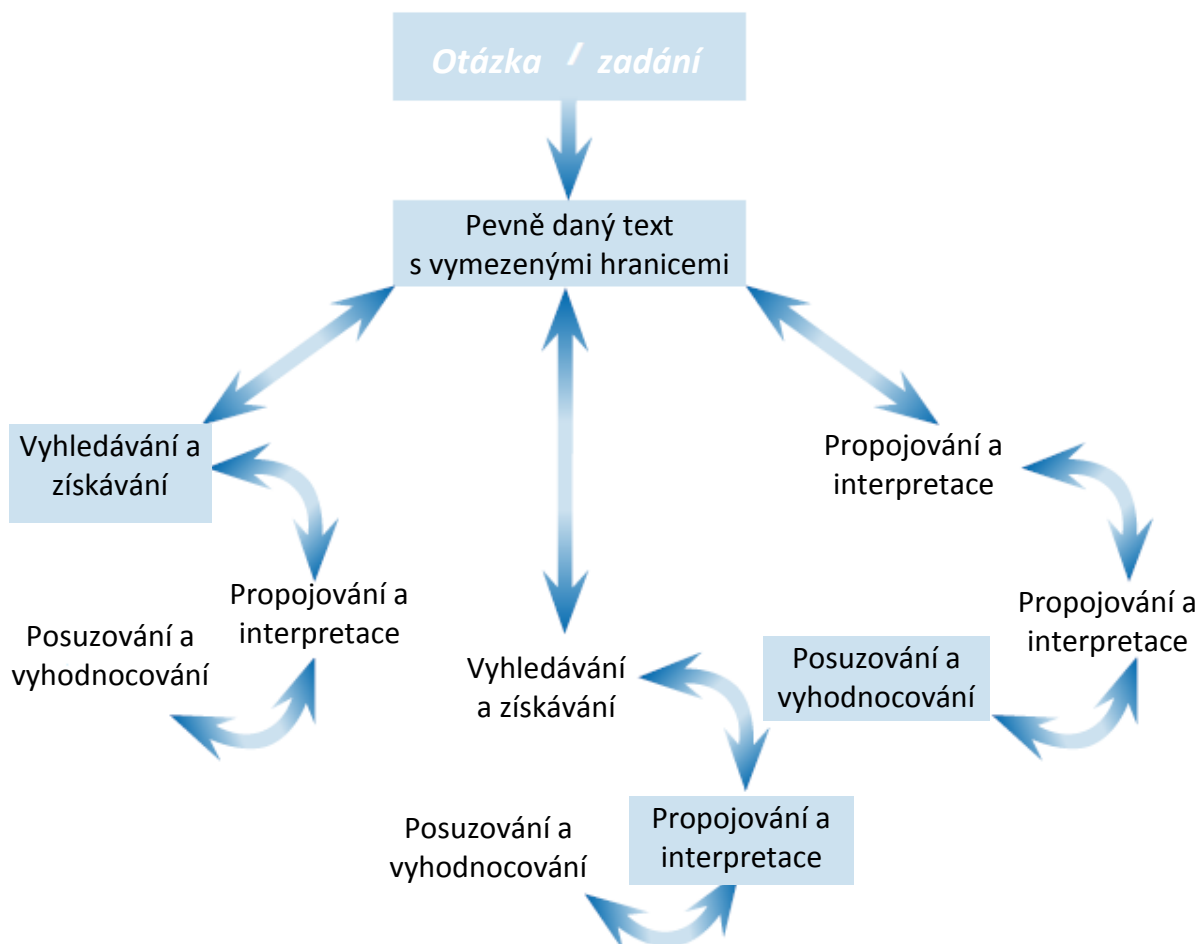
### ASPEKTY ČTENÍ TEXTŮ V TIŠTĚNÉM A ELEKTRONICKÉM MÉDIU

Tři výše uvedené obecné aspekty čtenářské gramotnosti v šetření PISA nejsou pojímány jako zcela oddělené a nezávislé, ale spíše jako vzájemně provázané a na sobě závislé. Z hlediska kognitivních procesů mohou být vskutku považovány za částečně hierarchické: není možné interpretovat či propojovat informace bez toho, abychom je nejprve získali, a není možné posuzovat informace nebo je vyhodnocovat bez toho, abychom je nějakým způsobem neinterpretovali. V šetření PISA je však pozornost zaměřena na tvorbu koncepčního rámce pro *hodnocení*, s jehož pomocí bude možné navrhnout šetření a následně operacionalizovat a změřit dovednosti v různých aspektech čtenářské oblasti. V tomto rámci je v popisu aspektů čtenářské gramotnosti rozlišeno mezi různými přístupy ke čtení, které jsou vyžadovány pro různé situace a účely, a ty jsou pak promítnuty do testových úloh, které vždy zdůrazňují některý z aspektů. Od všech čtenářů bez ohledu na jejich celkovou čtenářskou úroveň se očekává, že budou schopni v každém aspektu čtenářské gramotnosti předvést určitou úroveň schopností (Langer, 1995). Zde se vychází z předpokladu, že tyto aspekty na jisté vývojové úrovni patří do běžné vybavenosti každého čtenáře.

Vzhledem k tomu, že jsou tyto aspekty jen zřídkakdy, pokud vůbec, zcela oddělitelné, je přiřazení úlohy k určitému aspektu často záležitostí jemného rozlišování, které zahrnuje posuzování význačných (nejdůležitějších) charakteristik úlohy a předpokládaného typického přístupu k této úloze. Obrázky 1.4 a 1.5 ukazují způsob, jakým jsou aspekty operacionalizovány v různých úlohách v tištěném, resp. elektronickém médiu. Zvýrazněné názvy aspektů označují, na které aspekty se úloha zaměřuje, přítomnost jiných aspektů v každé úloze naznačuje, že všechny tyto aspekty mohou mít (jakožto kognitivní procesy) v každé úloze svou funkci.

Vymezení hlavního aspektu každé úlohy pro měření čtenářské gramotnosti – úlohou je otázka či instrukce zadaná žákovi – závisí do značné míry na účelu dané úlohy. Např. vyhledávání jediné zřetelně vyjádřené informace na webové stránce (jako např. zjištění počtu uživatelů internetu na celém světě) může zahrnout komplexní řadu kroků, při kterých je třeba vyhodnotit relevanci několika výstupů na stránce s výsledky vyhledávání, srovnávání popisků, porovnávání rozdílů a rozhodování, který z několika zdrojů je pravděpodobně nejserióznější. Nicméně pokud je stěžejní úkol – dohledání počtu uživatelů internetu na celém světě – po dosažení cílové stránky zřetelně vyjádřen, je tato úloha klasifikována jako přístup a získávání. Tento postup byl uplatněn u úloh zaměřených na čtení tištěných textů, aby bylo možné každou úlohu klasifikovat dle aspektu.

Obrázek 1.4 Vztah mezi úlohou, textem a aspekty v tištěném médiu



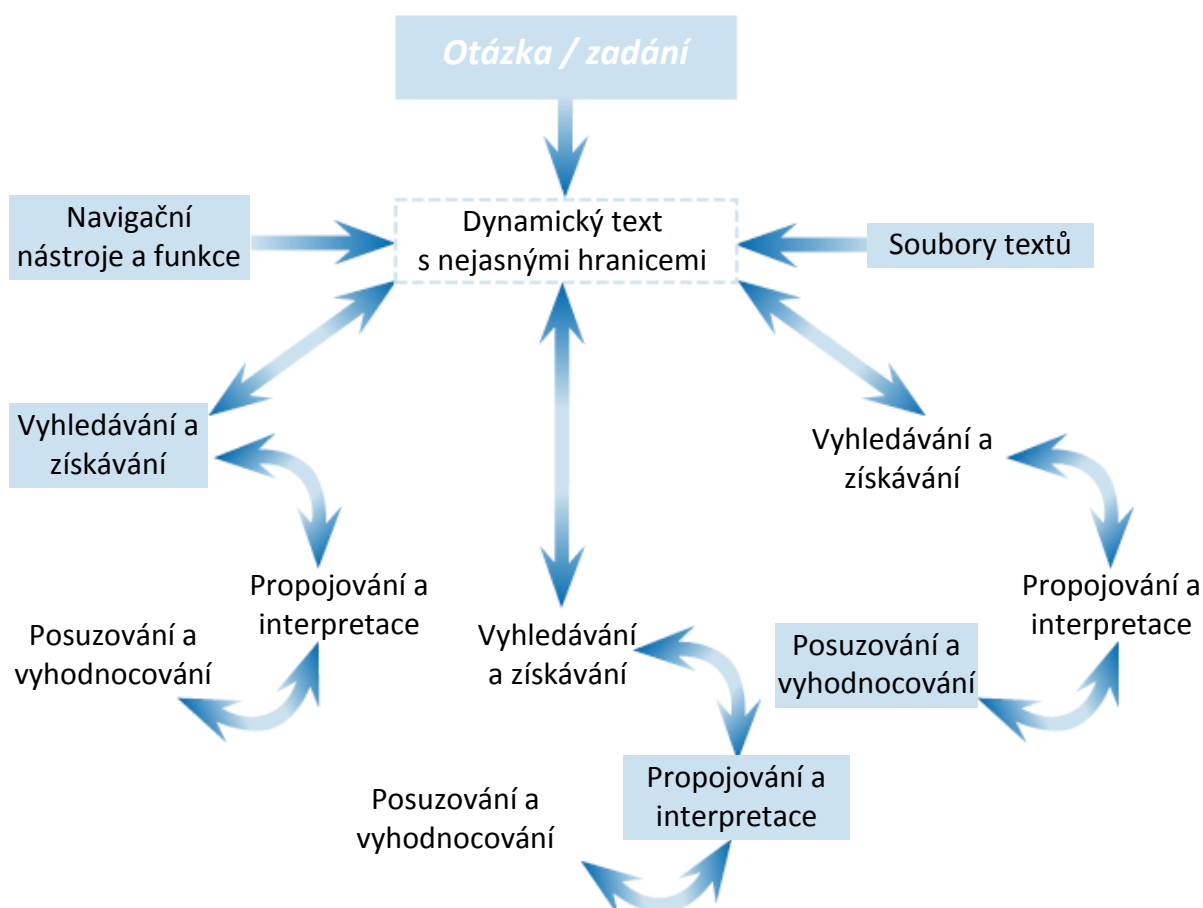
### SLOŽENÉ ÚLOHY ZAMĚŘENÉ NA ČTENÍ ELEKTRONICKÝCH TEXTŮ – NAPODOBENÍ KOMPLEXNÍHO PŘÍSTUPU PŘI ČTENÍ V REÁLNÉM ŽIVOTĚ

V tištěných i elektronických médiích mohou čtenářské úlohy z reálného života typicky obsahovat vyhledávání informací v prostoru, který je v podstatě neomezený. Ve světě tištěných médií můžeme zajít do knihovny, prohledat katalog, prohlížet si regál s knihami a poté, co najdeme knihu či knihy, které se nám zdají být vyhovující, si prohlédneme obsahy a prolustujeme stránky, než si vybereme



jeden či více zdrojů. V elektronickém médiu zažíváme obdobný postup, když sedíme před monitorem počítače a máme přístup k databázi či internetu. To je co do zeměpisného prostoru a času mnohem obsáhlejší úkol, nicméně procesy třídění, výběru, vyhodnocování a propojování se v mnoha ohledech podobají vyhledávání informací v tištěném médiu. Kvůli praktickým omezením není v testování čtenářských dovedností, jakým je PISA, možné měřit dovednosti žáků ve vyhledávání tištěných zdrojů. Důsledkem toho se rozsáhlé hodnocení čtenářských dovedností dosud obecně omezovalo na úlohy, které obsahují spíše čtení krátkých a jasně určených textů. Naproti tomu u rozsáhlých testování v elektronickém médiu je možné autenticky měřit dovednosti v přístupu k informacím, jejich výběru a vyhledávání v širokém spektru možných zdrojů. Ač je tedy kognitivní zpracování v těchto dvou médiích obdobné, testování čtení elektronických textů umožňuje měřit něco, co dosud nebylo v rozsáhlém testování měřitelné.

Obrázek 1.5 Vztah mezi úlohou, textem a aspekty v elektronickém médiu



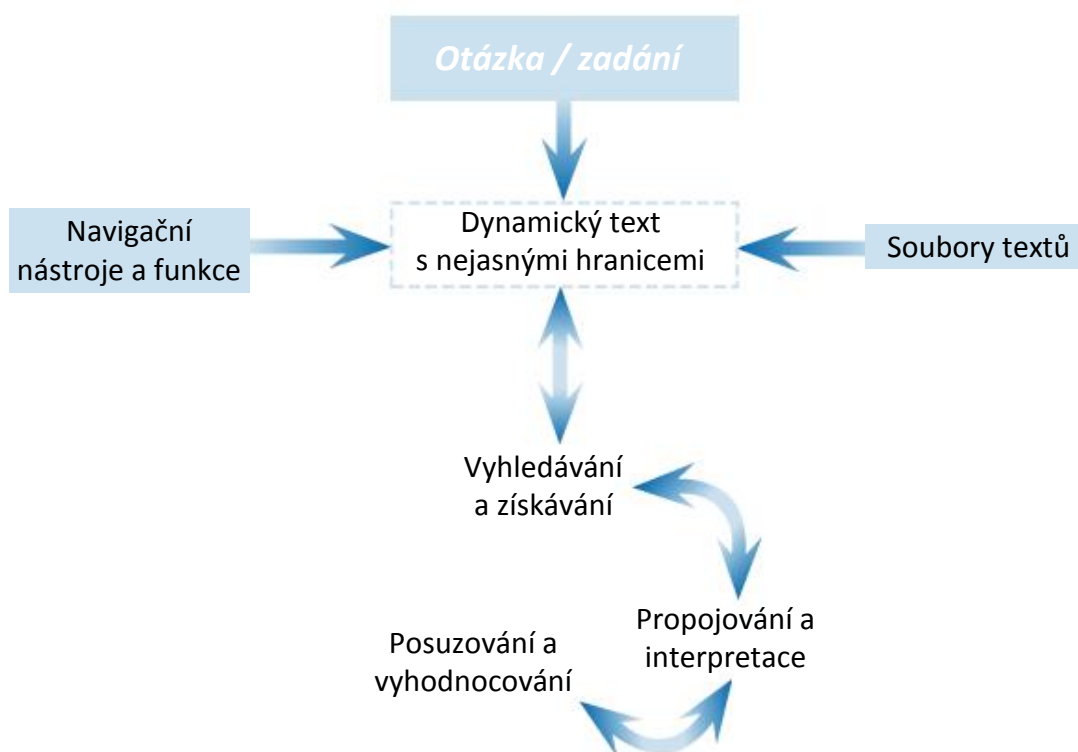
Důležitou poznámkou týkající se rozdílu mezi čtením tištěných a elektronických textů je nedostatek jasných vodítek, která jsou čtenáři v elektronickém médiu poskytnuta. V tištěném médiu je kompozice a organizace (jediného) textu předložena čtenáři samotným autorem, a sice v podobě seřazení stránek, kapitol a větších oddílů. Čtenář si může zvolit, že se ubere jinou cestou, nicméně nějaká cesta je čtenáři navržena již fyzickým uspořádáním textu. Oproti tomu v hypertextu čtenář

### INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

nemá žádná vodítka, nebo, chceme-li se vyjádřit v pozitivnějším smyslu, čtenář mnohem více ovlivňuje výběr a pořadí čteného textu. Ve skutečnosti je čtenář k tomuto ovlivňování donucen.

Aby byla napodobena volnost (či nucená nezávislost) čtenáře elektronických médií v reálném životě, určitá část testování čtení elektronických textů je navržena v podobě *složených čtenářských úloh*. V nich je škála textů relativně neomezená a ani optimální pořadí kroků, které je třeba podniknout při řešení úlohy, není předem určeno. V těchto úlohách je využito výhod koncentrace a hospodárnosti zdrojů elektronických textů. Kromě toho si tyto úlohy žádají, aby v nich čtenář využil různé dovednosti při vyhledávání a získávání, interpretaci a propojování, jakož i posuzování a vyhodnocování. Úlohu proto nelze přiřadit k jedinému aspektu. Rovnocenné postavení tří aspektů a jejich vztah k dynamickým textům je zobrazen na obrázku 1.6.

*Obrázek 1.6* Vztah mezi úlohou, textem a aspekty ve složených čtenářských úlohách



Ač tyto tři aspekty nefungují obvykle v tištěných ani elektronických čtenářských úlohách zcela nezávisle na sobě, je možné sestavit relativně jednoduché úlohy, ve kterých je jasně zdůrazněn jeden či druhý aspekt. Ve složených úlohách není oproti tomu tento proces tak přesně vymezený. Čtenář nejprve vstřebává úlohu a poté se vypořádává s otázkou interpretace, vyvozování z bezprostředně viditelného textu a jeho vyhodnocování (např. domovské stránky webu), aby našel patřičnou informaci. Aby tak mohl učinit, využívá zkušený čtenář elektronického média znalosti o strukturách přístupu a typických uspořádáních stránek (tak jako zkušený čtenář tištěných médií využívá znalosti o obecných textových strukturách a charakteristikách). Nicméně nejde jen o znalosti: zkušený čtenář elektronických textů také potřebuje teoretizovat a utvářet logická a interpretační pojítka mezi shlednutými a neshlednutými soubory textů. V autentické složené úloze v elektronickém médiu

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

potřebuje čtenář ihned zpracovat informace, které jsou v jeho zorném poli, a vyvozovat z nich: vytvářet úsudky, slučovat a dostávat se k informacím, a to v ucelené, rekurzivní souslednosti.

Aby byla v aspektech, které se používají v prostředí testování, zachována kontinuita a rovnováha, bylo rozložení aspektů napříč testováním čtení tištěných textů ponecháno podobné tomu, které bylo použito v šetření PISA 2000. V testování dovedností při čtení elektronických textů jsou nicméně úlohy rozloženy rovnoměrněji mezi tři tradiční aspekty a novým složený aspekt. Přibližné rozložení úloh dle aspektu v tištěném a elektronickém médiu je zobrazeno v tabulce 1.4.

Tabulka 1.4 Přibližné rozdělení úloh dle aspektu v PISA 2009

Aspekt	% z celkového počtu úloh v PISA 2009: tištěné médium	% z celkového počtu úloh v PISA 2009: elektronické médium
Vyhledávání a získávání	25	25
Propojování a interpretace	50	35
Posuzování a vyhodnocování	25	20
Složený aspekt	0	20
CELKEM	100	100

### SHRNUTÍ VZTAHŮ MEZI TIŠTĚNÝMI A ELEKTRONICKÝMI TEXTY A ÚLOHAMI

Tabulka 1.5 znázorňuje některé základní shody a odlišnosti mezi čtením tištěných a elektronických textů. Jedním z cílů této tabulky je tedy popsat podobnosti a rozdíly, které vycházejí z povahy čtení v těchto dvou médiích. V mnoha případech jsou údaje uvedené v tabulce pod hlavičkami „Čtení tištěných textů“ a „Čtení elektronických textů“ totožné, v jiných případech naopak vyzdvihují některé zásadní rozdíly.

Druhým cílem tabulky je ilustrovat shody a odlišnosti v tom, co je v rámci PISA v obou médiích předmětem hodnocení. V některých případech rozdíly spočívají pouze ve větším či menším významu dané charakteristiky a v důrazu, který je na ni kladen: hranaté závorky značí, že na daný prvek je v testování PISA kladen poměrně malý důraz. V jiných případech jsou rozdíly zásadnější. Některé prvky se vyskytují v obou médiích, přesto však nemohou být či nejsou v šetření PISA předmětem hodnocení. Tyto charakteristiky jsou znázorněny v šedých polích. Jednou ze zásad při tvorbě koncepčních rámců pro šetření PISA a testových úloh, které jim dávají konkrétní měřitelnou podobu, je potřeba autenticky znázornit zkoumanou oblast. Přitom nebyl stanoven způsob, jak to provést, a v jistém smyslu jsou rozhodnutí a výběry, které jsou činěny, libovolné, ačkoliv jsou založené na tom nejlepší úsudku mezinárodních expertů na čtení. Způsob, jak je oblast zkoumání v tomto či jiných ohledech popsána a operacionalizována, je určen kombinací koncepčních, empirických a politických úvah. Cílem prozkoumání oblasti, která je výše nastíněna, je objasnit základy potřebné pro sestavení takového hodnocení, které v šetření PISA 2009 zachytí podstatu čtenářské gramotnosti a ve výsledku tak poskytne soubor dat, s jejichž využitím bude možné podat vyčerpávajícím, smysluplným a relevantním způsobem zprávu o čtenářských dovednostech patnáctiletých.

**Tabulka 1.5 Shody a rozdíly mezi čtením tištěných a elektronických textů, dle hlavních charakteristik koncepčního rámce**

	Čtení tištěných textů	Čtení elektronických textů
Situace	Osobní	Osobní
	Veřejné	Veřejné
	Pracovní	Pracovní
	Vzdělávací	Vzdělávací
Texty: Prostředí	Nehodí se	Autorské
		Založené na výměně zpráv
Texty: Formáty	Souvislý	[Souvislý]
	Nesouvislý	[Nesouvislý]
	[Smíšený]	[Smíšený]
	[Soubor textů]	Soubor textů
Texty: Typ textu	Diskuze	Diskuze
	Popis	Popis
	Výklad	Výklad
	Vyprávění	Vyprávění
	Instrukce	Instrukce
	Transakce	Transakce
Aspekty (1)	Vyhledávání a získávání	Vyhledávání a získávání
	Vyhledávání	Vyhledávání
	Orientace a pohyb v konkrétním zdroji informací např. příchod do knihovny, vyhledávání v katalogu a nalezení knihy	Orientace a pohyb v konkrétním zdroji informací např. vstup na přesnou internetovou adresu (URL); využití uživatelských nástrojů pro vyhledávání
	Používání navigačních nástrojů a funkcí např. obsahu; čísel stránek; rejstříku	Používání navigačních nástrojů a funkcí např. menu; vložených odkazů
	Výběr informací a určení jejich posloupnosti	Výběr informací a určení jejich posloupnosti
	-malý vliv čtenáře	-velký vliv čtenáře
	-jediná posloupnost při čtení lineárního textu	-více možností posloupnosti při čtení lineárního textu
Aspekty (2)	Propojování a interpretace	Propojování a interpretace
	Propojování, které klade menší nároky:	Propojování, které klade větší nároky:
	větší úseky textu, které je možné vidět naráz (jedna nebo dvě stránky)	omezená velikost textů, které je možné vidět naráz (omezené velikostí obrazovky)
	Vytváření interpretace	Vytváření interpretace
	Utvoření celkového porozumění	Utvoření celkového porozumění
	Posuzování a vyhodnocování	Posuzování a vyhodnocování
	Předběžné vyhodnocení informace např. využití obsahu; zběžné zhlédnutí pasáží textu, ověření důvěryhodnosti a užitečnosti	Předběžné vyhodnocení informace např. využití menu; zběžné zhlédnutí webových stránek, ověření důvěryhodnosti a užitečnosti





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Aspekty (3)	[Hodnocení důvěryhodnosti zdroje - <i>obvykle méně důležité vzhledem k tomu, že k filtraci a předvýběru textu dochází již při procesu jeho publikace</i> ]	Hodnocení důvěryhodnosti zdroje - <i>obvykle více důležité vzhledem k nedostatku filtrace a předvýběru textů ve volně přístupném prostředí</i>
	Hodnocení věrohodnosti obsahu	Hodnocení věrohodnosti obsahu
	Hodnocení spojitosti a soudržnosti	Hodnocení spojitosti a soudržnosti
	Vyjádření hypotéz	Vyjádření hypotéz
	Posuzování s ohledem na osobní zkušenosti	Posuzování s ohledem na osobní zkušenosti
Aspekty (4)	<b>Složený aspekt</b>	<b>Složený aspekt</b>
	<i>Oblast zdrojů, které lze vzít v potaz, je relativně neomezená</i>	Oblast zdrojů, které lze vzít v potaz, je relativně neomezená
	<i>Pořadí kroků při řešení úlohy není určeno</i>	Pořadí kroků při řešení úlohy není určeno
	<i>např. nalezení, vyhodnocení a propojování informací v několika tištěných textech</i>	<i>např. nalezení, vyhodnocení a propojování informací v několika elektronických textech</i>



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Hodnocení čtenářské gramotnosti

V předchozí části byl představen koncepční rámec pro čtenářskou gramotnost. Abychom mohli sbírat údaje o dovednostech žáků v oblasti čtenářské gramotnosti, musejí být dále tyto pojmy promítnuty do jednotlivých úloh a otázek.

### TVORBA ÚLOH V TIŠTĚNÉM MÉDIU

Výše v textu bylo popsáno rozdělení úloh dle hlavních proměnných v koncepčním rámci, tj. dle druhu situace, textu a aspektu. V této části je pozornost zaměřena na některé jiné důležité otázky spojené s tvorbou a operacionalizací hodnocení čtenářské gramotnosti: na faktory, které ovlivňují obtížnost položek, a na to, jak je možné tuto obtížnost ovlivňovat, na výběr formátu odpovědí a na některé záležitosti týkající se kódování odpovědí.

#### *Faktory, které ovlivňují obtížnost úloh*

Záměrem testování čtenářské gramotnosti v rámci PISA je mapovat čtenářské dovednosti patnáctiletých, kteří jsou na konci povinné školní docházky, a podávat o nich zprávy. Každá úloha v testu je navržena tak, aby sbírala konkrétní důkazy o těchto dovednostech, a to nápodobou čtenářské aktivity, kterou může čtenář vykonávat buď ve škole, nebo mimo ni, jakožto dospívající či dospělý člověk.

Úlohy ze čtenářské gramotnosti v šetření PISA nabývají různé podoby, od aktivit vyžadujících velmi přímočaré porozumění, až po dosti komplikované aktivity, které si žádají hlubší porozumění na více úrovních. Obtížnost jakékoliv úlohy zaměřené na čtenářskou gramotnost záleží na součinnosti několika proměnných. Podle Kirsche a Mosenthala (viz např. Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990) můžeme ovlivňovat obtížnost úloh využitím znalostí o následujících proměnných aspektu a textového formátu.

U úloh zaměřených na *vyhledávání a získávání* je obtížnost podmíněna počtem informací, které si čtenář musí dohledat, rozsahem potřebného usuzování, množstvím a důležitostí konkurujících si informací a délkou a složitostí textu.

U úloh zaměřených na *propojování a interpretaci* je obtížnost ovlivněna druhem požadované interpretace (např. porovnání je snazší než hledání protikladu), počtem informací, které je třeba vzít v potaz, mírou a význačností konkurujících si informací v textu a povahou textu: čím je obsah textu méně běžný a abstraktnější a čím je text delší a složitější, tím bývá úloha obtížnější.

U úloh zaměřených na *posuzování a vyhodnocování* je obtížnost ovlivněna druhem vyžadovaného posuzování či hodnocení (od nejméně obtížného po nejobtížnější, přičemž mezi typy posuzování se řadí: propojování informací, vysvětlování a porovnávání, vyjadřování hypotéz a hodnocení), povahou znalostí, které čtenář potřebuje doplnit k textu (úloha je obtížnější, pokud čtenář potřebuje vycházet z úzce zaměřeného specializovaného okruhu znalostí, než když staví na obecných a běžných znalostech), relativní mírou abstrakce, délkou textu a požadovanou hloubkou porozumění textu k tomu, aby bylo možné vyřešit úlohu.

V úlohách, které se zabývají *souvislými texty*, se obtížnost odvíjí od délky textu, zřetelnosti a transparentnosti jeho struktury, tím, do jaké míry jsou části textu navázané na obecné téma a zda obsahují určité charakteristiky textu, jako jsou odstavce či nadpisy a diskurzní částice, např. slova vyjadřující poslušnost.

V úlohách s *nesouvislými texty* je obtížnost dána množstvím informací v textu, uspořádáním útvarů (orientace v jednoduchých útvarech je snazší než ve složitých), rozlišením, zda jsou dílčí složky seřazené a přehledně uspořádané, např. pomocí popisků či speciálního formátování, a rozlišením, zda je požadovaná informace obsažená v základní části textu, nebo je v oddělené části, např. v poznámce pod čarou.

### Formy odpovědí na otázky

*Formát odpovědi*, tedy způsob, jakým jsou sbírány údaje o dovednostech, je přizpůsobován tomu, co je považováno za vhodné vzhledem k druhu informací, které chceme získat, a také s ohledem na praktická omezení rozsáhlého testování. Tak jako v jakémkoliv rozsáhlém testování, i zde je rozsah přijatelných formátů položek omezený, přičemž se nejlépe pracuje s formátem otázky s výběrem odpovědi a s formátem otevřené otázky s tvorbou krátké odpovědi (zde mají žáci napsat svou vlastní odpověď).

Z několika studií, které vycházejí z dat šetření PISA, vyplývá, že formát odpovědi má významný vliv na výkon různých skupin testovaných žáků: např. na výkon žáků vykazujících různou úroveň dovedností (Routitsky & Turner, 2003), žáků v různých zemích (Grisay & Monseur, 2007) a na výkon dívek a chlapců (Lafontaine & Monseur, 2006). Na základě těchto rozdílů Lafontaine & Monseur upozorňují, že kvůli měření vývojových trendů v čase je důležité v každém z následujících sběrů dat zachovat podobný podíl úloh obsahujících otázku s výběrem odpovědi a úloh s otevřenou otázkou. Dalším důležitým poznatkem v kontextu čtenářské gramotnosti je, že úlohy s otevřenou otázkou jsou obzvláště důležité pro aspekt posuzování a vyhodnocování, jehož záměrem je často spíše posoudit kvalitu přemýšlení, než samotný výsledek. Žáci v různých zemích jsou zkrátka více či méně obeznámeni s různými formáty odpovědi. Tím, že do šetření zařadíme položky v rozmanitých formátech, napomůžeme tomu, aby byla udržena rovnováha mezi více a méně známými formáty u všech žáků, bez ohledu na národnost.

Stručně řečeno, v testování čtenářské gramotnosti v rámci PISA jsou i nadále využívány jak úlohy s výběrem odpovědi, tak i úlohy otevřené s tvorbou odpovědi, aby bylo zabezpečeno řádné pokrytí řady dovedností v různých zemích, nestrannost vzhledem k vyzpůsobovaným rozdílům mezi zeměmi i mezi muži a ženami, a platné vyhodnocení dovedností spojených s aspektem posuzování a vyhodnocování. Jakákoliv významná změna v rozdělení typů úloh zaměřených na čtení tištěných textů by mohla ovlivnit měření vývojových trendů v čase. S ohledem na šetrnost a možnost využít funkce automatického kódování, které nabízí elektronické médium, byl však do testování čtení elektronických textů zahrnut vyšší podíl úloh, které nevyžadují práci kódérů.

Tabulky 1.6 a 1.7 ukazují požadavky pro kódování tištěných, resp. elektronických úloh. Jejich rozložení je vyjádřeno ve vztahu ke třem aspektům gramotnosti ve čtení tištěných textů a čtyřem aspektům, které byly popsány pro testování čtení elektronických textů. Úlohy, které vyžadují odborné posouzení hodnotitele, se rozdělují na otevřené otázky s tvorbou vlastní odpovědi a otázky s tvorbou krátké odpovědi. Úlohy, které nevyžadují posudek kódéra, se dělí na otázky s výběrem odpovědi z několika nabízených možností a uzavřené otázky s tvorbou odpovědi. Uzavřené otázky s tvorbou odpovědi sice vyžadují po žácích, aby uvedli vlastní krátkou odpověď, nicméně posoudit odpovědi žáků pro kódéra představuje jen minimální práci. Jako uzavřenou otázku s tvorbou odpovědi bychom označili např. úlohu, ve které je žák požádán, aby opsal jedno slovo z textu, ve kterém je pro daný účel vhodné pouze jedno slovo. Takové položky představují z provozního hlediska jen menší finanční zátěž, a proto mohou být z praktického hlediska tyto uzavřené otázky s tvorbou odpovědi zařazeny do skupiny spolu s položkami s výběrem odpovědi.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 1.6. Přibližné rozložení úloh dle požadavků na kódování pro PISA 2009: tištěné médium

Aspekt	% úloh vyžadujících posudek experta v oblasti kódování	% úloh nevyžadujících posudek experta v oblasti kódování	% z testu
Vyhledávání a získávání	11	14	25
Propojování a interpretace	14	36	50
Posuzování a vyhodnocování	18	7	25
CELKEM	43	57	100

Tabulka 1.7 Přibližné rozložení úloh dle požadavků na kódování pro PISA 2009: elektronické médium

Aspekt	% úloh vyžadujících posudek experta v oblasti kódování	% úloh nevyžadujících posudek experta v oblasti kódování	% z testu
Vyhledávání a získávání	0	25	25
Propojování a interpretace	0	35	35
Posuzování a vyhodnocování	15	5	20
Složený aspekt	15	5	20
CELKEM	30	70	100

Tabulky ukazují, že ačkoliv je v rámci uvedených aspektů patrné rozdělení úloh na ty, které vyžadují posudek kódera, a ty, které jej nevyžadují, není toto rozdělení vyrovnané. U aspektu posuzování a vyhodnocování při testování čtení v obou médiích a mezi složenými úlohami při testování čtení elektronických textů je větší podíl úloh s otevřenou odpovědí, které vyžadují odborný posudek kódera.

### Kódování a bodování

Jednotlivým odpovědím žáků na testové úlohy jsou přiřazovány kódy. Odpovědi na otázky s výběrem odpovědi jsou hodnoceny více či méně automatizovaným postupem, při kterém je zaznamenána možnost, kterou si žák vybral z několika odpovědí. Odpovědi na otázky s tvorbou odpovědi vyžadují posudek člověka (odborníka na kódování), který vybere takový kód, který co nejlépe vystihuje odpověď, kterou žák napsal. Tento kód, ať je přidělen automaticky nebo kódérem, je poté převeden na body udělené za danou odpověď. U úloh s výběrem odpovědi či u jiných úloh s uzavřenou odpovědí, jako je výběr položky z rozbalovací nabídky v elektronickém médiu, je bodování relativně jednoduché: žák buď vybral odpověď, která byla předem stanovena jako správná (tedy je za danou položku udělen 1 bod), nebo jako nesprávná (0 bodů).

Pro úlohy s otevřenou odpovědí jsou pak připraveny modely pro udělení části bodů, které umožňují detailnější hodnocení. V některých případech jsou i částečné odpovědi lepší než jiné. Vzhledem k tomu, že zde částečné odpovědi vypovídají o vyšší úrovni čtenářské gramotnosti než nepřesné či nesprávné odpovědi, je za ně udělen částečný počet bodů. Tyto úlohy jsou pak bodovány polytomně, což znamená, že existuje plný počet bodů, jeden či více částečných bodových skóre a také nulový počet bodů. Psychometrické modely pro takovéto polytomní bodování jsou již pevně zavedené a v určitých případech jim je dáována přednost před dichotomním bodováním (udělení plného počtu bodů či žádného bodu), protože zohledňují více informací, které odpovědi obsahují. Interpretace polytomního bodování je však komplexnější, protože každá úloha se pak umístí na několika místech škály obtížnosti: jedno umístění pro úplné dopovědi s plným počtem bodů a další pro částečné



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

odpovědi. Udílení částečného počtu bodů se v rámci šetření PISA využívá v některých komplexnějších úlohách s požadavkem tvorby odpovědi.

Existuje široká škála úloh s tvorbou odpovědi. Některé vyžadují ze strany kodéra při posuzování odpovědi jen nepatrnou práci. Mezi ně patří úlohy, které po čtenáři požadují, aby jednoduše označil části textu a vyjádřil tím svou odpověď, nebo aby vypsál pár slov. Jiné po posuzujícím kóderovi požadují již značnou práci, jako např. je-li čtenář požádán, aby vysvětlil hlavní myšlenku textu vlastními slovy.

Následující tři příklady znázorňují některé z hlavních proměnných, které jsou uplatňovány při tvorbě úloh zaměřených na čtení tištěného textu, včetně situace, textového formátu, typu textu a aspektu. Zároveň zachycují řadu formátů odpovědí, kódování a charakteristiky bodování. Tyto tři úlohy byly součástí výzkumného nástroje čtenářské gramotnosti v PISA, uplatněného v rámci pilotáže pro PISA 2009. První a třetí z nich byly také zahrnuty do hlavního sběru dat šetření PISA v roce 2000.

### Macondo

Obyvatele Macondy naráz obklopilo takové množství zázračných vynálezů, že brzo nevěděli, čemu se divit dřív. Celé noci probděli a pozorovali bledé světlo žárovek, zásobovaných z elektrárny, kterou přivezl Aureliano Triste při druhém příjezdu vlaku, a na jejíž dotěrný klapot si dlouho a pracně zvykali. Dívali se na pohyblivé obrazy, které zámožný obchodník don Bruno Crespi promítal v divadle s pokladnami ve tvaru lvích tlam, a rozhořčilo je, když hrdina, který v jednom filmu zemřel a byl pochován a nad jehož nešťastným osudem hořce plakali, se v příštím filmu naráz objevil znovu, živ a proměněn v Araba. Diváci, kteří zaplatili po dvou centavech, aby mohli přihlížet vrtkavému štěstí hrdinů, nebyli ochotni se smířit s podvodem tak neslýchaným a porozbílili sedadla. Na žádost dona Bruna Crespiho vydal starosta zvláštní vyhlášku, vysvětlující, že kino nezobrazuje skutečné události, a tudíž nestojí za to, aby se obecnost kvůli němu rozvášňovalo. Po onom odrazujícím vysvětlení mnozí usoudili, že se stali obětí nového a okázalého cikánského kejkladu, a rozhodli se víckrát do kina nevkroutit vzhledem k tomu, že mají dost svých vlastních trápení, než aby plakali nad vylhanými útrapami pomyslných stvoření.

Zdroj: Gabriel Garcia Marquez, *One Hundred Years of Solitude*, translated from the Spanish by Gregory Rabassa (adapted), Pan Books 1978

Úryvek na předcházející stránce pochází z jednoho románu. V této části příběhu byla právě představena fiktivnímu městu Macondo železnice a elektrina a bylo otevřeno první kino.

Pomocí tohoto úryvku odpověz na následující otázky.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## OTÁZKA 1: MACONDO

Co ve filmu způsobilo, že se lidé z Maconda rozzlobili?

.....

.....

.....

### Macondo KÓDOVÁNÍ 1

ZÁMĚR OTÁZKY:

Vytváření interpretace: odvození důvodů chování postav

### Úplná odpověď

Kód 2: Odkazuje na fiktivní podstatu filmů nebo specificky na herce znovu se objevující poté, co „zemřeli“. Může být citováno přímo z třetí věty („hrdina, který v jednom filmu zemřel a byl pochován a nad jehož nešťastným osudem hořce plakali, se v příštím filmu naráz objevil znovu, živ a proměněn v Araba ...“) nebo z poslední věty („vylhané útrapy pomyslných stvoření“).

- Lidé, o nichž si mysleli, že zemřeli, znovu ožili.
- Očekávali, že filmy budou pravdivé, ale ony nebyly.
- Mysleli si, že muž ve filmu předstírá smrt a že si z nich dělá blázny.
- Postava, která zemřela a byla pohřbena v jednom filmu, se mohla znovu objevit živá v dalším filmu.
- Nechápu, že filmy jsou fikce.
- Protože herci, jejichž postavy zemřely v předchozím filmu, se v dalším filmu vrátili jako nové postavy. Diváci cítili, že byli okradeni o své city. [Prvky jak 2 tak 1.]
- Mysleli si, že mají dost svých problémů, aniž by sledovali vymyšlené lidi, jak předstírají problémy. [Žák jasně rozumí tomu, jakou úlohu hrála fikce v tom, že lidé byli naštvaní, i když to popsal na vyšší úrovni zobecnění.]
- Protože jeden z herců byl ve filmu pohřben a vrátil se jako Arab. [Okrajově: velmi specifické.]

### Částečná odpověď

Kód 1: Odkazuje na podvod nebo kejkle nebo na zklamané naděje diváků. Může citovat přímo „s podvodem tak neslýchaným“ nebo „obětí nového a okázalého cikánského kejklu“.

- Mysleli si, že jsou podváděni.
- Protože cítili, že plýtvají svými city zbytečně.
- Cítili, že jsou obětí nějakého nového a okázalého cikánského kejklu.
- Nemohli snést tak neslýchaný podvod.
- Protože zaplatili po 2 centavech za tak neslýchaný podvod, který nemohli tolerovat. [Částečně přímá citace z řádků 8-9; není specifický odkaz na povahu podvodu.]
- Protože si neuvědomovali jeho působení. [Berte jako způsob vyjádření „podvodu“ (obecné).]



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo neurčitou odpověď.

- Zlobili se na Bruna Crespiho.
- Nelíbily se jim filmy.
- Chtěli zpátky svoje peníze.
- Mysleli si, že jsou oběťmi.
- Byli to vandalové.
- Byli hloupí.
- Vyjadřovali své pocity.
- Zaplatili po 2 centavech a nedostali, co chtěli. [„Co chtěli“ je příliš neurčitá odpověď.]

NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Cítili, že by neměli být obtěžováni problémy jiných lidí. [Špatně: CHTĚLI být obtěžováni SKUTEČNÝMI problémy lidí.]
- Je to jejich jediná cesta, jak protestovat proti utrácení svých peněz.
- Zlobili se, protože se museli dívat na postavu, která byla mrtvá a pohřbená. [Citovaná část dává takovýto smysl: „nelíbilo se jim dívat se na mrtvé lidi ve filmu“ – nesprávná interpretace.]
- Kód 9: nezodpovězeno

### **OTÁZKA 3: MACONDO**

Proč se obyvatelé Maconda na konci úryvku rozhodli víckrát nevkročit do kina?

- A. Chtěli vzrušení a vytržení, ale zjistili, že filmy jsou realistické a depresivní.
- B. Nemohli si dovolit zakoupit vstupenky.
- C. Chtěli šetřit svými city pro příležitosti ve skutečném životě.
- D. Chtěli cítit s postavami, ale zjistili, že filmy jsou nudné, nepřesvědčivé a pochybné úrovně.

### ***Macondo KÓDOVÁNÍ 3***

ZÁMĚR OTÁZKY:

Vytváření interpretace: odvození důvodů chování postav

### ***Úplná odpověď***

Kód 1: Chtěli šetřit svými city pro příležitosti ve skutečném životě.

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: jiné odpovědi

### **OTÁZKA 4: MACONDO**

Kdo jsou ona „pomyslná stvoření“, zmíněná v poslední řádce úryvku?

- A. Duchové.
- B. Pouťové vynálezy.
- C. Postavy ve filmech.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

D. Herci.

#### MACONDO KÓDOVÁNÍ 4

ZÁMĚR OTÁZKY:

Vytváření interpretace: pochopení zástupného výrazu, který by nahradil původní výraz, který byl vyjádřen nepřímou

#### Úplná odpověď

Kód 1: Postavy ve filmech.

#### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

#### OTÁZKA 5: MACONDO

Souhlasíš s tím, co obyvatelé Maconda na závěr usoudili o hodnotě filmů? Vysvětli svou odpověď srovnáním svého vztahu k filmům s jejich vztahem.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### Macondo KÓDOVÁNÍ 5

ZÁMĚR OTÁZKY:

Přemýšlení o obsahu textu: porovnání postojů postav s vlastními znalostmi a zkušenostmi

#### Úplná odpověď

Kód 1: Odkazuje na postoje k „realismu“ a/nebo emocionální vcítění se do filmů. Odpověď musí souviset s myšlenkou, že lidé z Maconda hledají ve filmech realitu. Srovnání mezi Macondem a osobní zkušeností/postojem je přímo uvedené nebo je snadno odvoditelné.

- Jednoho dne zjistíte, že filmy nejsou skutečné, že je můžete brát jenom jako únik. Není tedy třeba se tolik vcítovat do životů postav.
- Ano, souhlasím, na světě je dost utrpení i bez přikrašlování.
- Ne, lidé chápou, že když jdou do kina, tak to, co se odehrává na plátně, není skutečné.
- Na rozdíl od lidí v Macondu, v průběhu filmu si mohou oči vyplakat, ale zapomenou na něj, když opouští kino.





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Souhlasím s nimi. Proč by se lidé měli vzrušovat kvůli filmům? Z tohoto důvodu se věnuji vědě, kde se jedná o fakta a ne o fantazii.
- Mám rád filmy, protože mě nutí se zaměřit na problémy jiných lidí a ne na své vlastní.
- Jak kdy. Když je film špatný, tak bych nejraději odešel, ale když je dobrý, tak vás chytí a je vám jedno, že není pravdivý.
- Ne, já si filmů užívám jako zábavy.
- Ano, filmy jsou jen vymyšlené. Svým způsobem je lepší pozorovat lidi, jak se chovají ve skutečnosti.
- Ne, události ve filmech jsou obvykle přehnané.
- Nesouhlasím s jejich reakcemi, protože filmy jsou způsobem zábavy a nemají se brát příliš vážně. Lidé v Macondu však neznají nic lepšího, takže rozumím tomu, jak se asi cítili.

NEBO: Odkazuje na sociální, historický nebo kulturní kontext, např. větší sblížení s technikou, změnu společenského chování. Odpověď musí souviset s myšlenkou, že lidé v Macondu hledají ve filmech realitu. Srovnání mezi Macondem a osobní zkušeností/postojem je přímo uvedené nebo je snadno odvoditelné.

- Obyvatelé Maconda byli primitivní a reagovali emocionálně. Já a většina současných lidí jsme mnohem vyspělejší.
- Začali se dívat na film ze špatné pozice. Nepochopili, že to nejsou zprávy, ale zábava. Z tohoto úhlu pohledu jsou jejich reakce pochopitelné. Filmy jsou samozřejmě pro zábavu. O to v nich jde.
- Současní lidé se kvůli filmům nezlobí.
- Ano, souhlasil bych, kdybych byl jeden z nich, protože něco takového předtím neviděli.

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo neurčitou odpověď.

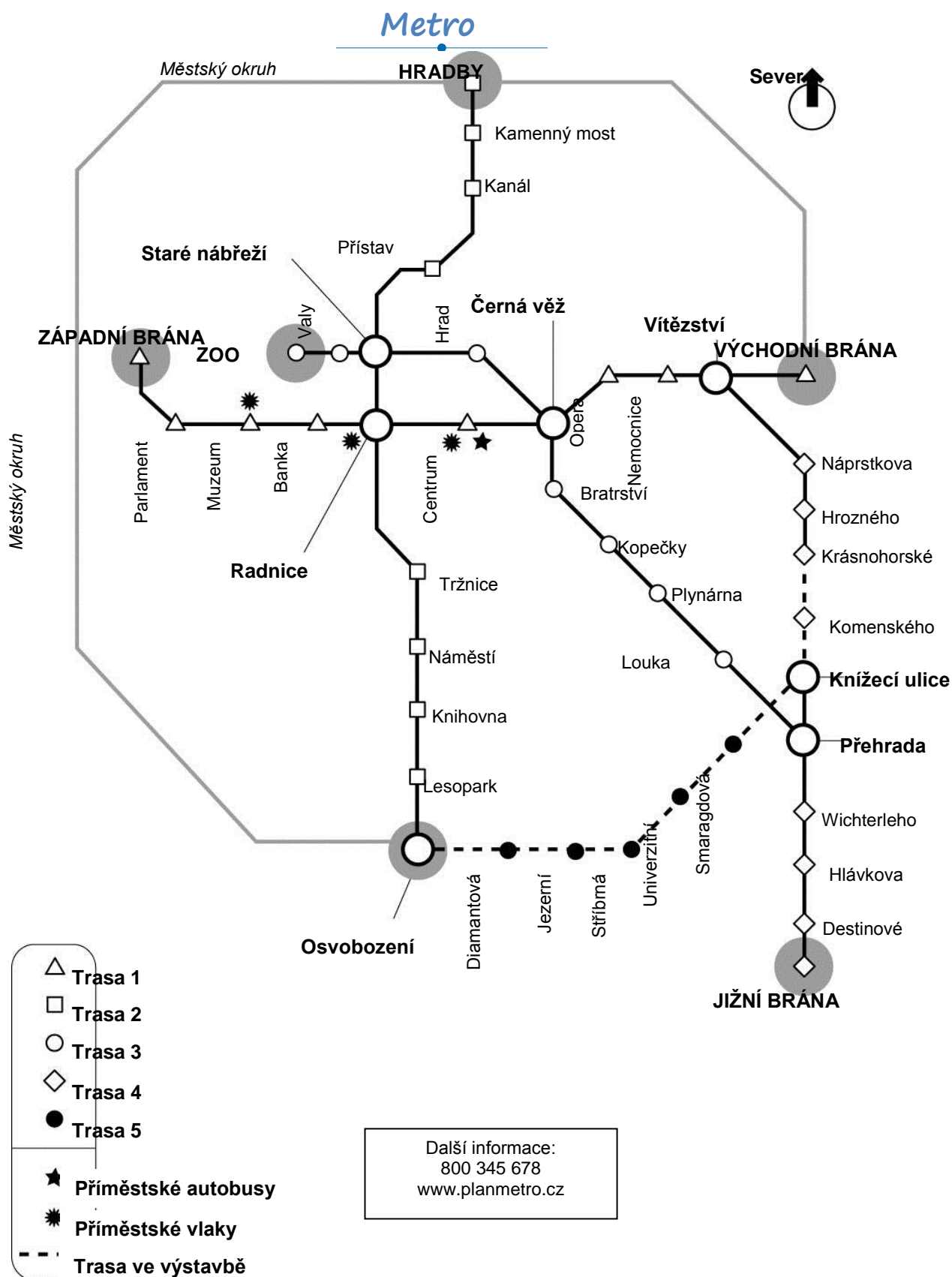
- Jsem jako lidé z Maconda, protože si často myslím, že filmy jsou ztráta času.
- Miluji filmy. Nechápu jejich reakci.

NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Ano, vypadá to, že filmy, místo aby byly odpočinkové a lehké, byly realistické a emocionální. Filmy jsou druhem zábavy, obětím beránkem a způsobem, jak zapomenout na problémy skutečného života. Lidé v Macondu byli zklamáni, protože filmy, které viděli, nebyly odpočinkové, ale spíše přeplněné a oni chtěli něco, co by je pobavilo. [První dvě věty nesouvisejí s otázkou. Poslední věta naznačuje nepochopení textu.]
- Ne, měly by být dražší a mít držáky na kelímky, popcorn, chlazenou colu a cukrovinky. Měla by tam být zvedací opěrátka na ruce, na nohy, nejmodernější zvuková technika. [Možná vtip, ale pokud ne – špatné čtení textu.]
- Dnes existují zákony proti znečišťování prostorů kina. [Odpověď se zaměřuje spíše na chování než na postoj.]
- Dnes máme lepší kina. [Nevhodné]
- Ano, protože film nebyl příliš dobrý a znervóznil je. [Nepochopení otázky.]

Kód 9: nezodpovězeno

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Plánek „Metro“ na předchozí straně informuje o stanicích metra.

Prohlédni si ho a odpověz na následující otázky.

## OTÁZKA 1: METRO

Ve které stanici metra se dá přestoupit jak na příměstské autobusy, tak na příměstské vlaky?

.....

### METRO Hodnocení 1

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt odpověď na základě propojení informací v plánu

### Úplná odpověď

Kód 1: Přímou uvede stanici Centrum. Může uvést i trasu.

- Stanice Centrum
- Centrum
- Centrum (Východní brána)
- Centrum (Trasa 1)

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

- Ve stanici
- Černá věž
- Trasa 1

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 2: METRO

Nacházíš se ve stanici ZOO a chceš se dostat do stanice Kamenný most. Ve které stanici musíš přestoupit?

- A Radnice
- B Valy
- C Hradby
- D Staré nábřeží

### METRO HODNOCENÍ 2

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt na plánu přestupní stanici mezi snadno zaměnitelnými informacemi



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Úplná odpověď

Kód 1: D Staré nábřeží

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 3: METRO

Některé stanice, jako například Západní brána, ZOO a Osvobození, jsou v šedém kolečku. Jakou informaci o stanicích nám má toto označení sdělit?

### METRO hodnocení 3

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zhodnocení: posouzení formy textu

Pochopit význam grafického znaku v plánu

### Úplná odpověď

Kód 1: Uvádí skutečnost, že tyto stanice jsou na konci trasy.

- Konec trasy
- Je to konečná stanice.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Na těchto stanicích můžete přestoupit na autobus. *[Je to případně možné, ale kolečka to neoznačují.]*
- Jsou to nejvytíženější stanice.
- Jsou to největší stanice.

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 4: METRO

Potřebuješ se co nejkratší cestou dostat ze stanice Hrozného do stanice Lesopark.

Vyznač na plánu cestu, kudy bys jel/a.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**METRO hodnocení 4**

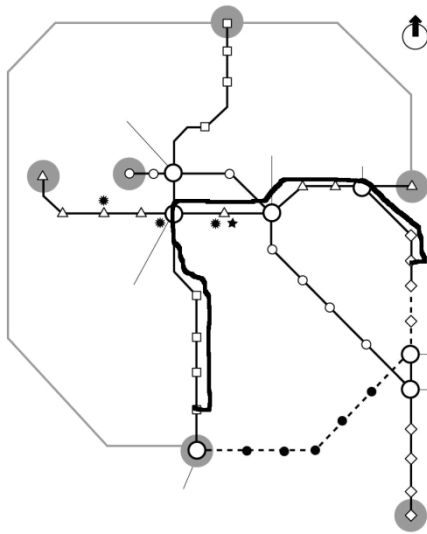
ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt nejkratší cestu mezi dvěma body propojením několika informací

**Úplná odpověď**

Kód 2: Označí následující cestu:

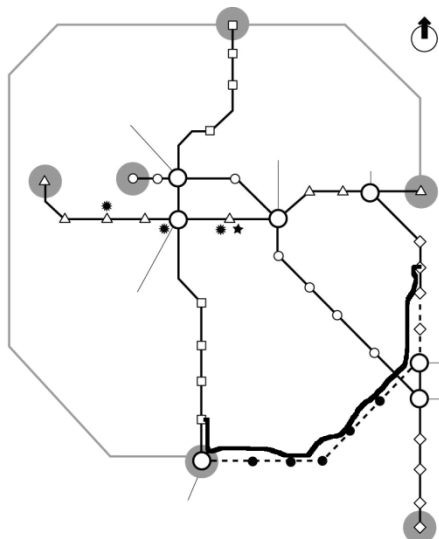




INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Částečná odpověď**

Kód 1: Označí následující cestu:



**Nevyhovující odpověď**

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

**OTÁZKA 5: METRO**

Jak získáš další informace o metru, které je na plánu?

.....

.....

**METRO hodnocení 5**

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt informaci přímo uvedenou v plánu

**Úplná odpověď**

Kód 1: Uvádí telefonní číslo NEBO internetovou adresu, které jsou uvedeny v rámečku pod plánkem, NEBO uvádí oboje.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Zavolał bych na číslo 800 345 678 nebo bych se podíval na internetovou adresu [www.planmetro.cz](http://www.planmetro.cz).
- Zavolala bych na číslo 800 345 678.
- [www.planmetro.cz](http://www.planmetro.cz)
- Použít telefonní číslo v rámečku.
- Zatelefonovat.
- Zavolat jim.
- Internetová adresa

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Kontaktovat je. [*Vágní*]
- Zeptat se jich. [*Vágní*]

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

Kód 9: nezodpovězeno

### **OTÁZKA 6: METRO**

Kolik tras metra je podle plánu v současnosti v provozu?

- A 3
- B 4
- C 5
- D 6

### ***METRO Hodnocení 6***

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Použít informace z legendy plánu

### ***Úplná odpověď***

Kód 1: B 4

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9 nezodpovězeno



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Názory studentů

Ačkoli mnoho lidí na zemi umírá na následky nemocí a hladomoru, my se staráme jen o budoucnost. Zatímco se snažíme na všechno zapomenout a postupovat stále dopředu, necháváme tyto lidi za sebou. Velké koncerny každoročně investují miliardy dolarů do výzkumu vesmíru. Kdyby prostředky investované do kosmického výzkumu nebyly vynaloženy ku prospěchu chamtivců, ale těch, kteří je skutečně potřebují, utrpení milionů lidí by se zmírnilo.

**Ana**

Výzkum kosmu je zdrojem inspirace pro mnoho lidí. Po tisíce let sníme o nebi, toužíme se natáhnout a dotknout hvězd, komunikovat s něčím, co existuje pouze v našich představách, chceme vědět ... Jsme samí?

Výzkum vesmíru je metaforou pro poznávání a poznávání je tím, co žene svět dopředu. Zatímco realisté nám stále připomínají naše současné problémy, snílkové rozšiřují naše obzory. Jsou to právě vize snílků, touhy a naděje, které nás povedou do budoucnosti.

**Beatrice**

Devastujeme deštné pralesy, protože je pod nimi ropa. Hlubíme doly ve svaté půdě, abychom odhalili ložiska uranu. Zničili bychom další planetu, abychom našli odpověď na problémy, které jsme si sami vytvořili? Samozřejmě, že ano!

Výzkum vesmíru posiluje nebezpečné přesvědčení, že problémy naší civilizace vyřešíme tím, že docílíme větší nadvlády nad přírodou. Pokud budou lidé vědět, že je za rohem k dispozici další planeta, nebudou mít zábrany a vyčerpají přírodní zdroje, jako jsou řeky a deštné pralesy.

Už jsme udělali dost škody na Zemi. Zbytek vesmíru bychom měli nechat na pokoji.

**Dieter**

Přírodní zdroje rychle mizí. Lidská populace roste závratným tempem. Znečištění vzduchu způsobilo díru v ozónové vrstvě. Život nebude udržitelný, pokud si budeme takto počínat i nadále. Úrodné půdy ubývá a zdroje naší potravy se budou zmenšovat. Již dnes existují případy hladomoru a epidemií způsobených přelidněním.

Vesmír je obrovský prostor, který můžeme využít ke svému prospěchu. Pokud budeme podporovat výzkum vesmíru, možná jednoho dne objevíme planetu, na které budeme moci žít. Teď se to zdá nepředstavitelné, ale byly doby, kdy byly lety do vesmíru považovány za nemožné. Přerušit vesmírný výzkum ve prospěch vyřešení současných problémů je velice omezené a krátkozraké řešení. Musíme se naučit myslet i na příští generace, nejen na sebe.

**Felix**

Ignorovat přínos vesmírného výzkumu by představovalo velkou ztrátu pro celé lidstvo. Možnost lépe porozumět vesmíru a otázkám jeho vzniku je příliš cenná, než abychom ji jen tak promarnili. Výzkum jiných nebeských těles nám již prozradil více o našich problémech s životním prostředím a ukázal, jakým způsobem se může vyvíjet Země, pokud se nenaučíme kontrolovat své činnosti.

Vesmírný výzkum má však i nepřímý přínos. O vývoj laserové technologie a jiných lékařských metod se zasloužil právě vesmírný výzkum. Látky jako teflon vznikly díky lidské snaze o cesty do vesmíru. Nové technologie, vytvořené pro účely vesmírného výzkumu, tak mohou přinášet okamžitý užitek každému z nás.

**Kate**



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Texty na předcházející straně napsali žáci z posledního ročníku školní docházky. Použij je k zodpovězení otázek, které následují.

## OTÁZKA 1: NÁZORY STUDENTŮ

Na kterou z následujících otázek žáci pravděpodobně odpovídají?

Co nejvíce ohrožuje dnešní svět?

Souhlasíš s výzkumem vesmíru?

Věříš v život mimo naši planetu?

Jaké jsou poslední pokroky ve výzkumu vesmíru?

### *Názory studentů kódování 1*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Všeobecné porozumění: pochopení podstaty textů

### *Úplná odpověď*

Kód 1: B Souhlasíš s výzkumem vesmíru?

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 3: NÁZORY STUDENTŮ

Který z pisatelů **nejžřetelněji** odporuje Felixovi?

A. Dieter

B. Ana

C. Kate

D. Beatrice

### *Názory studentů kódování 3*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Vytváření interpretace: rozpoznání protichůdných tvrzení

### *Úplná odpověď*

Kód 1: A Dieter

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## OTÁZKA 6: NÁZORY STUDENTŮ

Když přemýšlíš o hlavních myšlenkách těchto pěti studentů, s kterým studentem nejvíce souhlasíš?

Jméno studenta: .....

Vysvětli svou volbu vlastními slovy: uveď ji do souvislosti s vlastním názorem a s názory přednesenými daným studentem.

.....  
.....  
.....  
.....

### Názory studentů kódování 6

ZÁMĚR OTÁZKY:

Přemýšlení o obsahu textu: hodnocení tvrzení v textu oproti vlastním znalostem a zkušenostem

### Úplná odpověď

- Kód 1: Ukazuje přesné porozumění postoje vybraného studenta s ohledem na výzkum vesmíru A vysvětluje důvody pro souhlas s tímto postojem. Musí určit argument nebo soubor argumentů, který odpovídá právě jenom tomuto vybranému studentovi (např. je potřeba učinit více než pouze říci, zda je student pro nebo proti výzkumu vesmíru). Musí přímo nebo nepřímo odkazovat na jeden z hlavních argumentů vybraného studenta tím, že:
- (1) uvede vlastní podpůrný argument (v tomto případě může v odpovědi také citovat nebo blíže parafrázovat text); A/NEBO
  - (2) použije vlastních slov k interpretaci nebo shrnutí argumentu vybraného studenta.

Následují shrnutí hlavních argumentů každého studenta:

**Ana:** Musí uvádět nebo musí vyplývat, že Ana je proti výzkumu vesmíru a odkazovat přímo nebo nepřímo na její argument, že bychom měli využívat finančních zdrojů spíše na pomoc lidem (potřebným) než na výzkum vesmíru.

- Důležitější je pomáhat lidem na Zemi než utrácet peníze na vesmírné technologie. [Užívá *vlastních slov k interpretaci argumentu Any.*]
- Ana – Cítím, že bychom se měli starat o to, o co jde v našem vlastním světě, než utratíme všechny své peníze na výzkum kosmu. Chápu význam výzkumu, ale myslím, že nemoci a hlad na tomto světě by měly být řešeny jako první. [Shrnuje *argument Any vlastními slovy a přidává vlastní komentář.*]

**Beatrice:** Musí uvádět nebo musí vyplývat, že Beatrice je pro výzkum vesmíru a přímo či nepřímo odkazovat na její argument, že výzkum kosmu je pozitivním výrazem lidského úsilí. Může odkazovat na snahu Beatrice o dlouhodobější pohled, ale musí přímo nebo nepřímo odlišit její postoj od Felixova.





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Beatrice – „Výzkum vesmíru je metaforou pro poznávání“. Myslím, že nám neuškodí rozšířit si vlastní obzor. *[Cituje z úryvku a v druhé větě přidává vlastní podpůrný argument.]*

**Dieter:** Musí uvádět nebo musí vyplývat, že Dieter je proti výzkumu vesmíru a přímo či nepřímě odkazovat na jeho argument, že výzkum vesmíru je spojen s ničením životního prostředí NEBO že lidé vesmír zničí, pokud k tomu dostanou příležitost NEBO že výzkum vesmíru nás jen povzbuzuje k tomu, abychom ještě více ničili Zemi. Přijatelné jsou odpovědi, které uvádějí, že Dieterovou prioritou je zlepšení životního prostředí na Zemi NEBO že musíme změnit sami sebe nebo náš postoj.

- Dieter – souhlasím s ním, protože mu záleží na životním prostředí a myslí si, že bychom měli nechat okolní vesmír být. *[Užívá vlastních slov ke shrnutí hlavní části Dieterova argumentu.]*
- Dieter: Dieter říká, že bychom měli přestat s ničením životního prostředí. Myslím, že to je nejdůležitějším problémem, kterému čelí naše planeta. *[Shrnuje jedno z hlavních Dieterových stanovisek a přidává podpůrný komentář. Vyplývá porozumění Dieterovu postoji vůči vesmírnému výzkumu.]*

**Felix:** Musí uvádět nebo musí vyplývat, že Felix je pro výzkum vesmíru a přímo či nepřímě odkazovat na jeho argument, že lidé potřebují najít jinou planetu, kde by se dalo žít, A/NEBO že život na Zemi již není udržitelný. Může odkazovat na Felixův zájem o životní prostředí, ale musí přímo nebo nepřímě odlišovat jeho postoj od Dieterova. Může odkazovat na jeho zájem o dlouhodobý pohled, ale musí přímo nebo nepřímě odlišovat jeho postoj od postoje Beatrice.

- Felix: Souhlasím s Felixem, protože pokud nechceme čelit vyhynutí, po zničení Země nebude už kam jít. *[Přeformulování jednoho z Felixova hlavních argumentů.]*

**Kate:** Musí uvádět nebo musí vyplývat, že Kate je pro výzkum vesmíru a přímo či nepřímě odkazovat na její argument, že výzkum vesmíru vede ke zvyšování znalostí A/NEBO že můžeme na jiných věcech využít toho, co jsme se dozvěděli z výzkumu vesmíru.

- Kate: V souvislosti s výzkumem vesmíru pořád různými způsoby rozšiřujeme své znalosti. *[Shrnuje hlavní argument Kate.]*

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo neurčitou odpověď nebo se zaměřuje na (bezvýznamný) detail argumentu.

- Ana: Neměli bychom zapomínat na lidi při tom, když se snažíme zapomenout a jít dál. *[Nejde za hranice blízké parafráze.]*
- Ana: Souhlasím s Anou, protože peníze investované do výzkumu vesmíru by měly být vynaloženy ve prospěch těch, kdo je potřebují. *[Nejde za hranice blízké parafráze.]*
- Kate: Protože uvádí nejlepší argumenty. *[Neurčité]*
- Felix: Felix říká, že život na Zemi nelze zachránit, takže musíme najít jinou planetu, na které budeme moci žít. *[Nejde za hranice blízké parafráze.]*
- Felix – nejbližší. *[Neurčitá odpověď.]*
- Ana – její článek je pravdivý a to je správné. *[Neuvádí žádný odkaz na hlavní myšlenky argumentu.]*
- Felix, protože ozónová díra je vážným problémem. *[Zaměřuje se na detail argumentu.]*
- Felix – skutečně mu záleží na životním prostředí. A je to správný kluk, který si váží přírody. *[Nerozlišuje Felixův postoj od Dieterova: oběma záleží na životním prostředí.]*
- Beatrice, protože souhlasím, že výzkum vesmíru je důležitý pro naši budoucnost. *[Nerozlišuje postoj Beatrice od Felixova: oba jsou pro výzkum vesmíru a oba odkazují na dlouhodobý pohled.]*

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Beatrice: Lidstvo by nebylo schopno už déle přežít na planetě Zemi, takže se potřebujeme přemístit někam jinam. *[Nepřesné vysvětlení argumentu Beatrice.]*
- Kate – má pravdu, protože Zemi již brzy dojdou přírodní zdroje a co potom? *[Nepřesné shrnutí argumentu Kate (vypadá na záměnu s Felixovým).]*
- Výzva – mám rád jakékoli výzvy. *[Nevhodná odpověď.]*

Kód 9: nezodpovězeno

## Oznámení vyvěšené v supermarketu

### Upozornění na nebezpečí alergie na arašídny

#### Oplatky s citronovou náplní

**Datum upozornění:** 4. února

**Název výrobce:** Fine Foods, s. r. o.

**Informace o výrobku:** Oplatky s citronovou náplní, 125 g (minimální trvanlivost do: 18. června a minimální trvanlivost do: 1. července)

**Podrobnosti:** Některé oplatky z těchto balení mohou obsahovat kousky arašídů, které nejsou uvedeny ve složení výrobku. Osoby alergické na arašídny by tyto oplatky neměly jíst.

**Pokyny pro zákazníky:** Pokud jste si tyto oplatky zakoupili, můžete je vrátit v místě nákupu, kde Vám budou plně proplaceny. Pro další informace volejte 800 034 241.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Oznámení na předchozí straně bylo vyvěšeno v supermarketu.

Přečti si toto oznámení a odpověz na následující otázky.

## OTÁZKA 2: OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU

Co je účelem tohoto oznámení?

- A. Udělat reklamu Oplatkám s citronovou náplní.
- B. Informovat zákazníky, kdy byly oplatky vyrobeny.
- C. Varovat zákazníky před těmito oplatkami.
- D. Vysvětlit, kde lze Oplatky s citronovou náplní koupit.

### OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU hodnocení 2

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: celkové porozumění

Určit hlavní myšlenku krátkého textu spojením několika po sobě jdoucích informací

#### Úplná odpověď

Kód 1: C Varovat zákazníky před těmito oplatkami.

#### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 3: OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU

Jak se jmenuje společnost, která dělá tyto oplatky?

.....

### OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU hodnocení 3

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt synonymní vyjádření v krátkém textu

#### Úplná odpověď

Kód 1: Správně určí jmeno výrobce.

- Fine Foods
- Fine foods, s. r. o.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- výrobce
- někdo
- společnost

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- s citronovou náplní
- supermarket
- pekař

Kód 9: nezodpovězeno

## **OTÁZKA 4: OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU**

- Co je cílem části nazvané podrobnosti?
- Udělat reklamu různým druhům oplatek.
- Popsat zvláštní nabídku spojenou s těmito oplatkami.
- Uvést složení těchto oplatek.
- Vysvětlit, co není v pořádku s těmito oplatkami.

### ***OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU hodnocení 4***

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: celkové porozumění

Určit účel části krátkého informativního textu

### ***Úplná odpověď***

Kód 1: D Vysvětlit, co není v pořádku s těmito oplatkami.

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## OTÁZKA 5: OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU

Co bys udělal/a ty, kdyby sis koupil/a tyto oplatky?

.....

Proč bys to udělal/a?

Využij informace z textu a svou odpověď zdůvodni.

.....

.....

### **OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU hodnocení 5**

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zhodnocení: posouzení obsahu textu

Vyjádřit představu o své vlastní reakci na informace uvedené v textu

**Poznámka k hodnocení:** Odpovědi je třeba posuzovat jako jeden celek. V následujících pokynech pro hodnocení se část 5A vztahuje k první části a 5B k druhé části otázky.

### **Úplná odpověď**

Kód 1: 5A: V odpovědi je zohledněno, že žák chápe, že oplatky lze vrátit a že má nárok na vrácení peněz. Může uvést, že je možné oplatky sníst či nesníst, vrátit je nebo se jich zbavit jiným způsobem.

A ZÁROVEŇ

5B: Uvádí vysvětlení, které je v souladu s textem a odpovědí v části 5A. Musí být v souladu s tím, že arašidy jsou možným ohrožením.

- (5A)

Požádám o vrácení peněz.

(5B)

To mi říkají, abych udělal.

Jsem alergická na arašidy.

Udělal chybu.

Možná je na nich (ještě) něco špatného.

Nemám rád arašidy.

- (5A)

Vyhodím je.

(5B)

Jsem alergický na arašidy.

Možná je na nich něco špatného.

- (5A)

Snědla bych je.

(5B)

Arašidy mi nic neudělají.





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Nejsem alergická na arašídy.

Mám ráda arašídy.

- (5A)

Dala bych je spolužačce.

(5B)

Není alergická na arašídy.

- (5A)

Nic.

(5B)

Nejsem alergický na arašídy.

Nepůjdu kvůli tomu zpátky do obchodu.

5A: Cituje vhodný úryvek z textu nebo odpovídá vlastními slovy bez dalšího vysvětlení (tímto způsobem dává najevo, že z textu je zřejmé, co se má udělat, a že další vysvětlování není nutné).

5B: bez odpovědi

- (5A) Vrátit v místě nákupu, kde Vám budou plně proplaceny. Pro další informace volejte 800 034 241.

(5B) (bez odpovědi)

- (5A) Vrátit v místě nákupu, kde Vám budou plně proplaceny.

(5B) (bez odpovědi)

- (5A) Pro další informace volejte 800 034 241.

(5B) (bez odpovědi)

- (5A) Pro další informace zatelefonovat na uvedené číslo.

(5B) (bez odpovědi)

5A: bez odpovědi A ZÁROVEŇ 5B: vysvětlí, proč by neudělal nic. Musí být v souladu s tím, že arašídy jsou možným ohrožením.

- (5A) (bez odpovědi)

(5B) Nejsem alergický na arašídy.

- (5A) (bez odpovědi)

(5B) Nepůjdu kvůli tomu zpátky do obchodu.

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- (5A) Nevím.

(5B) Mohly by obsahovat arašídy.

- (5A) Sním je.

(5B) Mohly by tam být arašídy.

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- (5A) (bez odpovědi)

(5B) Zkontroluji, jestli jsou v nich buráky.

- (5A) Sním je.

(5B) Vypadají, že se můžou jíst.

- (5A) Někomu je dám.

(5B) Na tom nezáleží.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- (5A) (bez odpovědi)
- (5B) Jsem alergický na arašídy.
- (5A) (bez odpovědi)
- (5B) Arašídy mohou být nebezpečné.
- (5A) Vyhodím je.
- (5B) Jsou prošlé.

Kód 9: nezodpovězeno

### OTÁZKA 6: OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU

Proč jsou v oznámení uvedena data „minimální trvanlivosti“?

.....

.....

#### **OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU hodnocení 6**

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Určit smysl běžně užívaného prvku v krátkém textu

#### **Úplná odpověď**

Kód 1: Poukazuje na skutečnost, že data minimální trvanlivosti určují, kterých balení oplatek se oznámení týká.

- Určují balení.
- Abyste věděli, ve kterých balíčcích jsou arašídy.

#### **Nevyhovující odpověď**

Kód 0: Poukazuje na to, do kdy je třeba oplatky spotřebovat.

- Protože tehdy je sníte.
- Abyste věděli, kdy se ty oplatky mají sníst.
- Abyste si je nenechávali příliš dlouho.
- Abyste věděli, kdy projdou.

Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- To je to datum.

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Abyste věděli, kdy oznámení přestane platit.

Kód 9: nezodpovězeno



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Athénská demokracie

### ČÁST A

Thúkydídés byl dějepisec a vojevůdce, který žil v pátém století př. n. l. ve starověkém Řecku. Narodil se v Athénách. Za peloponéské války mezi Athénami a Spartou (431–404 př. n. l.) velel loďstvu, jehož úkolem bylo chránit město Amfipolis v Thrákii. Do města se mu však nepodařilo dorazit včas. To padlo do rukou spartského generála Brasida, za což byl Thúkydídés poslán na dvacet let do vyhnanství. Této příležitosti využil k získání podrobných informací od obou válčících stran a ke shromáždění podkladů pro své dílo *Dějiny peloponéské války*.

Thúkydídés je považován za jednoho z nejvýznamnějších dějepisců antiky. V jeho výkladu dějin hrají hlavní roli přirozené příčiny a chování každého jednotlivce, nikoliv osud či zásah bohů. Jeho dílo není pouhým poutavým vyprávěním, ale snaží se zjistit, co stálo za jednáním zúčastněných osob. Thúkydídés přisuzoval osobnostem takový význam, že do svého díla občas zařadil jejich fiktivní promluvy, které mu pomáhaly vysvětlit jednání historických osobností.

### ČÁST B

*Thúkydídés připisuje athénskému státníku Periklovi (páté století př. n. l.) následující promluvu, pronesenou na počest vojáků, kteří padli v prvním roce peloponéské války.*

Naše státní zřízení nenapodobuje zákony sousedních států; spíše my jsme příkladem pro ostatní, než abychom druhé napodobovali. Našemu zřízení se říká demokracie, jeho správa je věcí většiny, nikoliv menšiny. Naše zákony zajišťují všem stejná práva, když jde o soukromé záležitosti, pokud však jde o veřejný zájem, jsou oceňovány více zásluhy než společenské postavení.

Veřejný úřad může zastávat kdokoliv bez ohledu na své společenské postavení (...). Tak jako se nevměšujeme do soukromých záležitostí, neporušujeme ani zákony, pokud jde o věci veřejné. Posloucháme ty, které jsme si zvolili, a sami se řídíme zákony, zvláště těmi, které chrání před útiskem, a dokonce i zákony nepsanými, jejichž porušení přináší všeobecné opovržení.

Nadto vynakládáme značné prostředky k potěše ducha. Hry a slavnosti pořádané po celý rok a naše vkusně zařízené příbytky jsou každodenním zdrojem radosti, která pomáhá zahánět jakékoliv starosti; mnozí obyvatelé města přivážejí do Athén výrobky z celého světa, aby plody jiných zemí Athéňanům též zdomácněly.

*Thúkydídés, Dějiny peloponéské války (text upraven)*



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Přečti si text „Athénská demokracie“ na předchozí straně a odpověz na následující otázky.

## OTÁZKA 1: ATHÉNSKÁ DEMOKRACIE

Předpokládejme, že Periklova promluva byla skutečnou historickou událostí. Ve kterém roce mohla být nejspíše pronesena?

- A 404 př. n. l.
- B 430 př. n. l.
- C 500 př. n. l.
- D 5 př. n. l.

### *ATHÉNSKÁ demokracie hodnocení 1*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt informaci propojením souvislostí v textu

### *Úplná odpověď*

Kód 1: B 430 př. n. l.

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 3: ATHÉNSKÁ DEMOKRACIE

Jedním z cílů promluvy uvedené v části B bylo „uctít vojáky, kteří padli v prvním roce peloponéské války“.

Co bylo DALŠÍM cílem této promluvy?

.....

.....

### *ATHÉNSKÁ demokracie hodnocení 3*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: celkové porozumění

Rozpoznat cíl polemického textu v rámci kontextu

### *Úplná odpověď*

Kód 2: Odkazuje na (politický) význam připisovaný Periklovi. Může odkazovat na snahu přesvědčit vojáky, aby pokračovali v boji, utěšit rodiny zesnulých, povzbudit hrdost athénských



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

občanů, vyzdvihnout přednosti Athén ve srovnání se Spartou nebo jinými městy. Odpověď musí být přijatelná a musí vycházet z textu.

- Vzbudit v lidech hrdost na Athény.
- Propagovat demokracii.
- Vysvětlit přednosti athénské demokracie.
- Přesvědčit lidi, že i přes momentální těžkosti se Athénám daří stále dobře.
- Posílit optimismus a pozitivní myšlení.
- Vyburcovat lidi.
- Posílit vlastenectví.
- Vyhrát příští volby.
- Získat víc popularity.
- Vyvolat v lidech hněv vůči Sparťanům.

Uvádí, že Thúkydidovým cílem je pochopit příčiny Periklova jednání nebo myšlení.

- Vysvětlit Periklovu psychologii/jednání.
- Vysvětlit, proč udělal to, co udělal.

### Částečná odpověď

Kód 1: Odpověď, která uvádí pouze způsob, jakým funguje demokracie.

- Zabývat se otázkou demokracie.
- Vysvětlit lidem demokracii.

### Nevyhovující odpověď:

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Uctít mrtvé vojáky. *[Opakuje to, co je uvedeno v zadání]*

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Námětem promluvy jsou Athény. *[Neuvádí cíl promluvy]*
- Pobavit lidi. *[Nepřesná odpověď]*

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 4: ATHÉNSKÁ DEMOKRACIE

Proč byl Thúkydidés poslán do vyhnanství?

- Nedokázal zajistit Athénanům vítězství ve městě Amfipolis.
- Ujal se velení loďstva ve městě Amfipolis.
- Získal informace od obou válčících stran.
- Zběhl od Athénanů a začal bojovat po boku Sparťanů.

### ATHÉNSKÁ demokracie hodnocení 4

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt informaci přímo vyjádřenou v hutném textu





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Úplná odpověď

Kód 1: A Nedokázal zajistit Athéňanům vítězství ve městě Amfipolis.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 5: ATHÉNSKÁ DEMOKRACIE

Kdo napsal promluvu v části B? Využij informace z textu a svou odpověď zdůvodni.

### ATHÉNSKÁ demokracie hodnocení 5

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Pochopit na základě informací v textu, jak jsou oba texty propojeny

### Úplná odpověď

Kód 2: Určí Thúkydida (přímo nebo nepřímo) jako autora promluvy A ZÁROVEŇ uvede informaci o tom, že Thúkydidés připisuje tuto promluvu Periklovi. Žák může odpovědět vlastními slovy nebo přímo citovat z textu.

- Thúkydidés. Je tu napsáno: „Thúkydidés připisuje Periklovi...“
- Thúkydidés. „Thúkydidés přisuzuje osobnostem takový význam, že do svého díla občas zařadil jejich fiktivní promluvy.“
- Je tam řečeno, že Thúkydidés si vymýšlel promluvy pro lidi, o kterých psal.

### Částečná odpověď

Kód 1: Určí Thúkydida jako autora promluvy, ale neuvede vysvětlení.

- Thúkydidés
- Dějepisec a vojevůdce [*Nepřímo uvádí Thúkydida*]

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Někdo jiný [*Příliš vágní*]

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Periklés
- Napsal ji během peloponéské války.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 6: ATHÉNSKÁ DEMOKRACIE

Čím se podle textu lišil Thúkydidés od ostatních dějepisců své doby?

- A Psal o obyčejných lidech, ne o hrdinech.
- B Spíše než holá fakta předkládal poutavé čtení.
- C Vysvětloval historické události nadpřirozenými jevy.
- D Soustředil se na to, co vedlo lidi k jejich jednání.

### *ATHÉNSKÁ demokracie hodnocení 6*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt informaci přímo vyjádřenou v hutném textu

### *Úplná odpověď*

Kód 1: D Soustředil se na to, co vedlo lidi k jejich jednání.

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 7: ATHÉNSKÁ DEMOKRACIE

Pozorně si pročti následující úryvek, který se nachází ke konci části B:

„Nadto vynakládáme značné prostředky k potěše ducha. Hry a slavnosti pořádané po celý rok a naše vkusně zařízené přibytky jsou každodenním zdrojem radosti, která pomáhá zahánět jakékoliv starosti.“

Která z následujících vět nejlépe shrnuje tento úryvek?

- A Státní zřízení v Athénách umožňuje každému vytvářet zákony.
- B Zábava a krása jsou součástí příjemného života, a ten je možné v Athénách vést.
- C Athéňané žijí v příliš velkém přepychu a nemohou brát život vážně.
- D Veřejný a soukromý život jsou vnímány jako jedna a tatáž věc.

### *ATHÉNSKÁ demokracie hodnocení 7*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Pochopit smysl jedné věty ve výkladovém textu



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Úplná odpověď

Kód 1: B Zábava a krása jsou součástí příjemného života, a ten je možné v Athénách vést.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## Motorka

Už jste se někdy vzbudili s pocitem, že se stalo něco zlého?

Přesně takový jsem měl den.

Posadil jsem se na posteli.

Chvíli na to jsem roztáhl závěsy.

Strašné počasí – lilo jak z konve.

Pak jsem se podíval dolů na dvorek.

No ovšem! Byla tam – motorka.

Stejná hromada šrotu jako předchozí noc.

A nohou mi projela bolest.

*Přečti si výše uvedený příběh „Motorka“ a odpověz na následující otázky.*

### OTÁZKA 1: MOTORKA

Hrdinovi příběhu se minulou noc něco přihodilo. Co to bylo?

- A Špatné počasí mu poškodilo motorku.
- B Špatné počasí mu znemožnilo jít ven.
- C Koupil si novou motorku.
- D Havaroval na motorce.

### Motorka hodnocení 1

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Odvodit předchozí události na základě velmi krátkého vyprávění



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Úplná odpověď

Kód 1: D Havaroval na motorce.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 5: MOTORKA

Na 7. řádku se píše: „No ovšem!“

Proč to hrdina příběhu říká?

- A. Zvládnul něco obtížného.
- B. Došlo mu, že ten den nebude zase tak špatný.
- C. Uvědomil si, proč měl pocit, že se stalo něco zlého.
- D. Je rád, že zase vidí svou motorku.

### Motorka hodnocení 5

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Odvodit význam zvolání ve velmi krátkém vyprávění

### Úplná odpověď

Kód 1: C Uvědomil si, proč měl pocit, že se něco zlého stalo.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 2: MOTORKA

„Přesně takový jsem měl den.“

Jaký to byl nakonec den?

- A. Dobrý
- B. Špatný
- C. Náročný
- D. Nudný



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### ***Motorka hodnocení 2***

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Dát do souvislosti větu s událostmi, které jsou v krátkém vyprávění pouze naznačeny

### ***Úplná odpověď***

Kód 1: B Špatný

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## **OTÁZKA 6: MOTORKA**

Proč autor začíná příběh otázkou?

- A. Protože chce znát odpověď.
- B. Aby čtenáře vtáhl do příběhu.
- C. Protože se na tuto otázku těžko odpovídá.
- D. Aby čtenáři připomenul, že se takové věci stávají málokdy.

### ***Motorka hodnocení 6***

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zhodnocení: posouzení formy textu

Poznat důvod, proč příběh začíná řečnickou otázkou

### ***Úplná odpověď***

Kód 1: B Aby čtenáře vtáhl do příběhu.

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

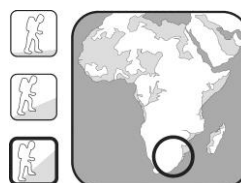


ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Vysokohorské putování Afrikou

### Putování severním Drakensbergem: Jihoafrická republika/Lesotho



#### Základní údaje

##### POPIS TRASY

- Součástí putování severním Drakensbergem je přechod horského hřbetu severního Drakensbergu ve vysokých nadmořských výškách. Trasa, která je dlouhá přibližně 40 mil (65 km), vede po obou stranách hranice mezi Jihoafrickou republikou a Lesothem a vyžaduje 5 namáhavých dní chůze. Na trase zažijete spoustu nezapomenutelných okamžiků, jako jsou úchvatné výhledy přes Amfiteátr na Ďáblův zub cestou k Řetězovému žebříku nebo východ slunce na Mponjwane, na který se vyplatí si přivstat.
- Výchozí bod: parkoviště Strážný v národním parku Royal Natal.
- Cíl: hotel Chrámový vrch.
- Náročnost a nadmořská výška: Jde o vysokohorskou turistiku v jedné z odlehlejších oblastí pohoří Drakensbergu. Pochod může být náročný a může trvat od brzkých ranních hodin až do pozdního večera. Základní podmínkou pro šťastný návrat jsou dobré orientační schopnosti.

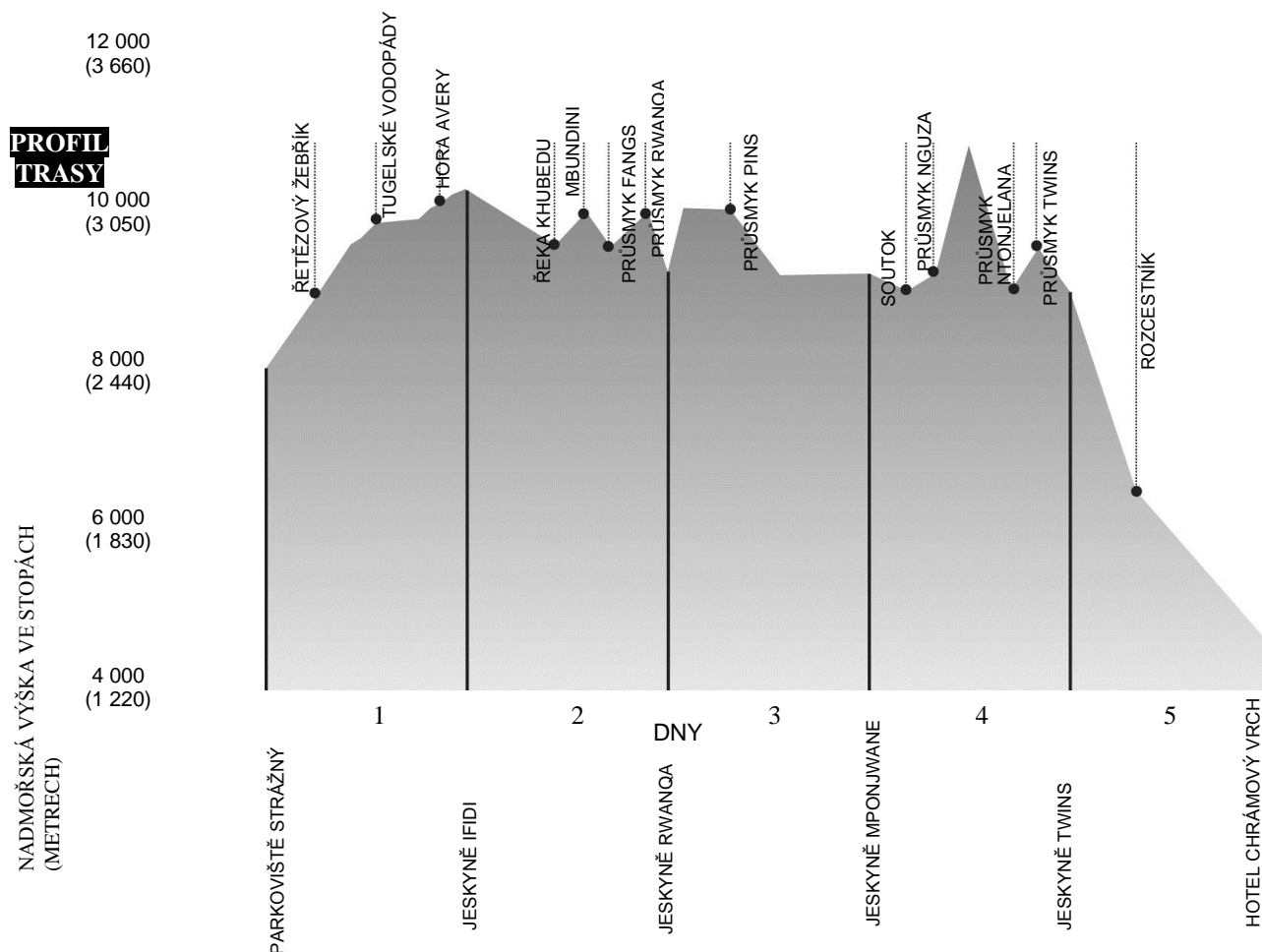
##### KDY JE VHODNÉ VYPRAVIT SE NA CESTU

- Nejvhodnější měsíce pro turistiku: duben, květen, červen nebo září, říjen, listopad.
- Podnebí: Léto v Drakensbergu může být velmi horké a vlhké. Zimy jsou mnohem sušší, ale vždy se mohou objevit srážky, v horských polohách nejspíše sněhové. Na jaře a na podzim jsou denní teploty ideální (mezi 60 °F/15 °C a 70 °F/20 °C), v noci však často klesnou pod bod mrazu.

#### TEPLOTY A SRÁŽKY V JEDNOTLIVÝCH MĚSÍCÍCH

TEPLOTY A SRÁŽKY V JEDNOTLIVÝCH MĚSÍCÍCH												
Průměrná nejvyšší denní teplota												
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70	70
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21	21
Průměrná nejnižší denní teplota												
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52	54
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11	12
Měsíční průměr srážek												
(Palce)	9,3	8,5	7,7	3,1	1,1	0,6	0,5	1,3	2,4	4,0	6,5	7,9
(Milimetry)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165	201
<b>Měsíce</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>	<b>VIII</b>	<b>IX</b>	<b>X</b>	<b>XI</b>	<b>XII</b>

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



„Vysokohorské putování Afrikou“ na předchozí straně je výňatek z knihy „Oblíbené vysokohorské túry“.

Přečti si tento text a odpověz na následující otázky.

### OTÁZKA 1: VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU

Jaký celkový dojem na tebe po přečtení textu dělá toto putování?

- A. Středně náročné; na cestu vyrazit nejlépe v létě.
- B. Středně náročné; střídá se hornatý a rovinatý terén.
- C. Náročné; vyžaduje dobrou přípravu.
- D. Extrémně náročné; vyžaduje horolezecké zkušenosti.

### VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU HODNOCENÍ 1

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Rozpoznat hlavní myšlenku popisného textu kombinovaného formátu

### *Úplná odpověď*

Kód 1: C Náročné; vyžaduje dobrou přípravu.

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 2: VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU

V jaké nadmořské výšce je parkoviště Strážný? Uveď odpověď ve stopách a v metrech.

..... stop

..... metrů

### **VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU HODNOCENÍ 2**

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt informaci, která je přímo uvedena v grafu

### *Úplná odpověď*

Kód 1: Žák odpovídá 8000 (stop) A ZÁROVEŇ 2440 (metrů).

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: jiné odpovědi

- 8000 metrů, 2440 stop
- 6000 metrů, 1830 stop

Kód 9: nezodpovězeno



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## OTÁZKA 4: VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU

Představ si, že se chceš vydat na cestu, která je popsána v textu.

Který z následujících měsíců by sis k uskutečnění této cesty vybral/a?

Zakroužkuj „duben“, „červen“ nebo „září“ a svou odpověď zdůvodni s využitím informací z **tabulky**.

Duben (IV)

Červen (VI)

Září (IX)

.....

.....

### VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU HODNOCENÍ 4

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zhodnocení: posouzení obsahu textu

Zdůvodnit svůj výběr porovnáním a posouzením informací z popisného textu kombinovaného formátu

#### Úplná odpověď

Kód 2: Zakroužkuje „duben“, „červen“ NEBO „září“ A ZÁROVEŇ uvádí důvod, který obsahuje zhodnocení nebo porovnání (přímo nebo nepřímo) A ZÁROVEŇ se vztahuje přímo k tabulce. Dejte pozor: nejasnost chápání ohledně podnebí na severní a jižní polokouli neberte v úvahu při hodnocení.

- Duben. Je hezky a teplo. [zhodnocení]
- Červen; neprší tolik. [obsahuje porovnání]
- Červen. Nevadí mi chladno. [zhodnocení]
- Září; moc neprší a není ani moc teplo ani zima.

#### Částečná odpověď

Kód 1: Zakroužkuje „duben“, „červen“ NEBO „září“ A ZÁROVEŇ uvádí důvod, který se vztahuje přímo k tabulce, ale neobsahuje žádné zhodnocení nebo porovnání, NEBO podrobněji porovnává měsíc, který si vybral, s jiným měsícem, ale již neodkazuje na třetí měsíc. Dejte pozor: nejasnost chápání ohledně podnebí na severní a jižní polokouli neberte v úvahu při hodnocení.

- Září. Průměrné denní maximum je 19 °C.
- Září. Protože je větší sucho než v dubnu.

#### Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí odpověď, která se nevztahuje k tabulce.

- Září, protože je to jeden z měsíců, které se v textu doporučují. [nevztahuje se k tabulce]

Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Červen, protože by to bylo hezké. [vágní]



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

Kód 9: nezodpovězeno

### OTÁZKA 7: VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU

Kde bys podle daných informací přenocoval/a po druhém dnu putování?

- A. Na parkovišti Strážný
- B. V jeskyni Ifidi
- C. V jeskyni Rwanqa
- D. V jeskyni Mponjwane
- E. V jeskyni Twins
- F. V hotelu Chrámový vrch

#### VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU HODNOCENÍ 7

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt informaci, která je přímo uvedena v popisném textu kombinovaného formátu

#### Úplná odpověď

Kód 1: C V jeskyni Rwanqa

#### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

### OTÁZKA 8: VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU

Který den putování by podle tebe byl nejobtížnější? Využij informace, které máš k dispozici, a svou odpověď zdůvodni.

.....

.....

#### VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU HODNOCENÍ 8

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zhodnocení: posouzení obsahu textu

Zdůvodnit názor s využitím informací z popisného textu kombinovaného formátu





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Úplná odpověď

Kód 1: Uvádí den 1, den 2, den 3, den 4 NEBO den 5 A ZÁROVEŇ uvádí zdůvodnění, které je přijatelné a v souladu s textem. Musí odkazovat (přímo nebo nepřím) na text.

- Den 1. Celou cestu se jde do kopce.
- Den 2. Pro mě je chodit pořád nahoru a dolů a nahoru a dolů horší, než jít celou cestu do kopce nebo z kopce.
- Den 3. Je tam hrozný kopec.
- Den 4. Ten kopec vypadá dost hnusně.
- Den 5. Je to celou cestu z kopce.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí odpověď, která nevychází z textu.

- Den 1, člověk si ještě nestihne zvyknout. *[nevychází z textu]*
- Den 5. Do té doby už bude člověk úplně vyřízený! *[nevychází z textu]*

Udává odpověď bez vysvětlení.

- Den 2. *[bez vysvětlení]*

Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Den 1, protože by to bylo těžké. *[vágní]*
- Den 3, to je akorát polovina, takže by to bylo nejhorší. *[nedostatečné]*

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 9: VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU

Který den svého putování můžeš ráno pozorovat východ slunce, který je zmiňován v popisu trasy?

- A. Den 1
- B. Den 2
- C. Den 3
- D. Den 4
- E. Den 5

### VYSOKOHORSKÉ PUTOVÁNÍ AFRIKOU HODNOCENÍ 9

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací

Nalézt informaci propojením informací vyjádřených slovy a informací uvedených v grafu v popisném textu kombinovaného formátu

### Úplná odpověď

Kód 1: D Den 4



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

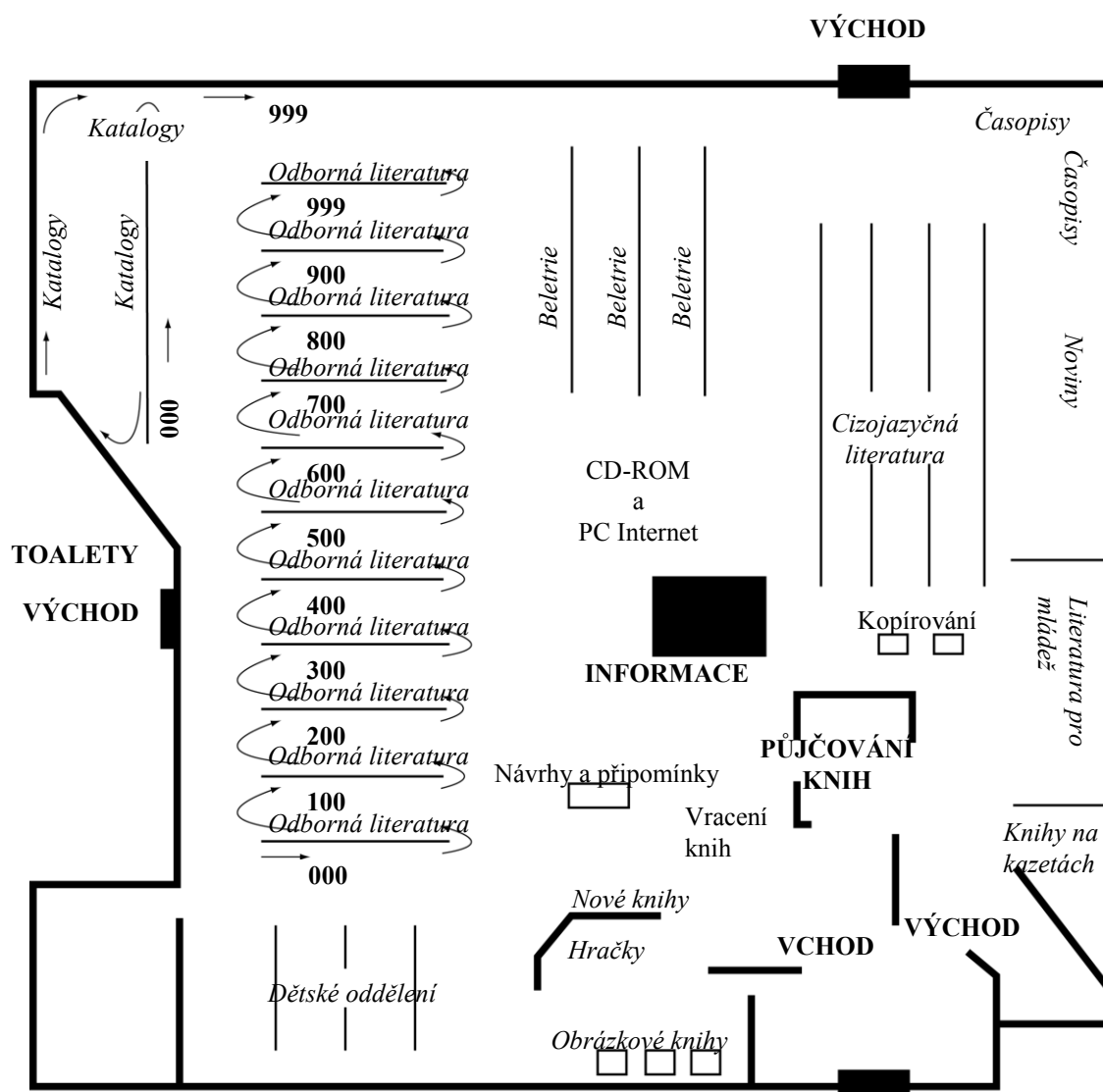
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## PLÁNEK KNIHOVNY





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Na předchozí straně je plánek knihovny. Použij ho k zodpovězení následujících otázek.

### OTÁZKA 5: KNIHOVNA

Jako povinnou četbu do školy potřebuješ přečíst román ve francouzštině. Zakroužkuj v plánu úsek, ve kterém pravděpodobně naleznешь požadovanou knihu.

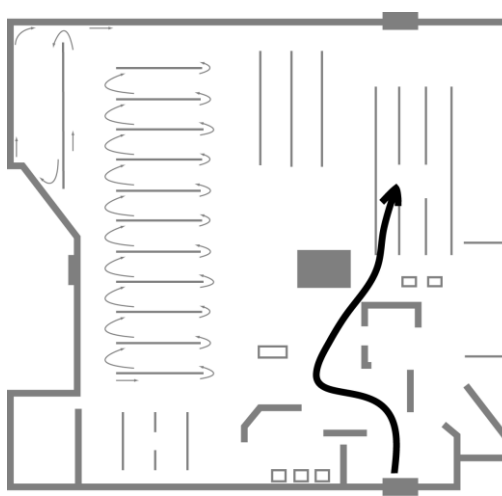
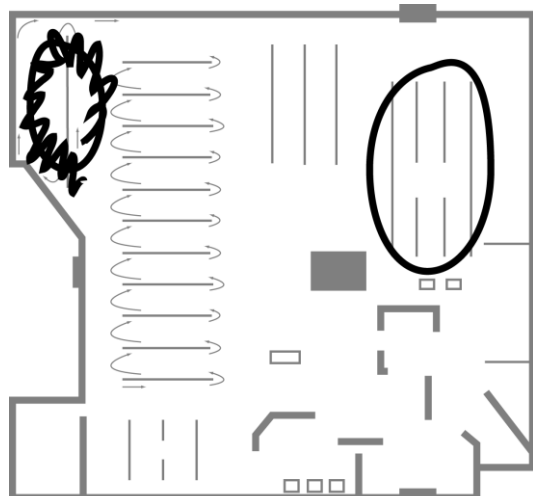
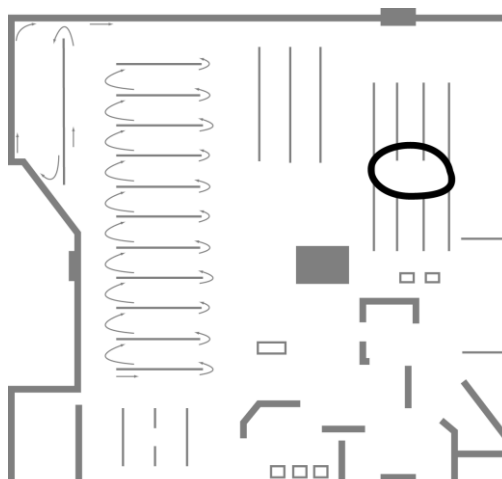
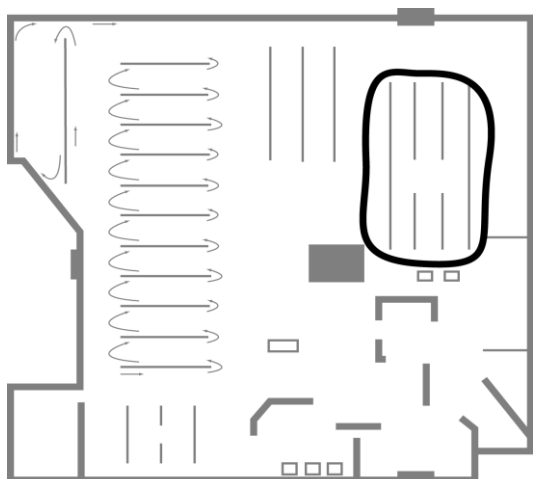
#### KNIHOVNA KÓDOVÁNÍ 5

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získání informace

#### Úplná odpověď

Kód 1: Zakroužkuje slova „cizojazyčná literatura“ nebo řádky (police) v blízkosti těchto slov.

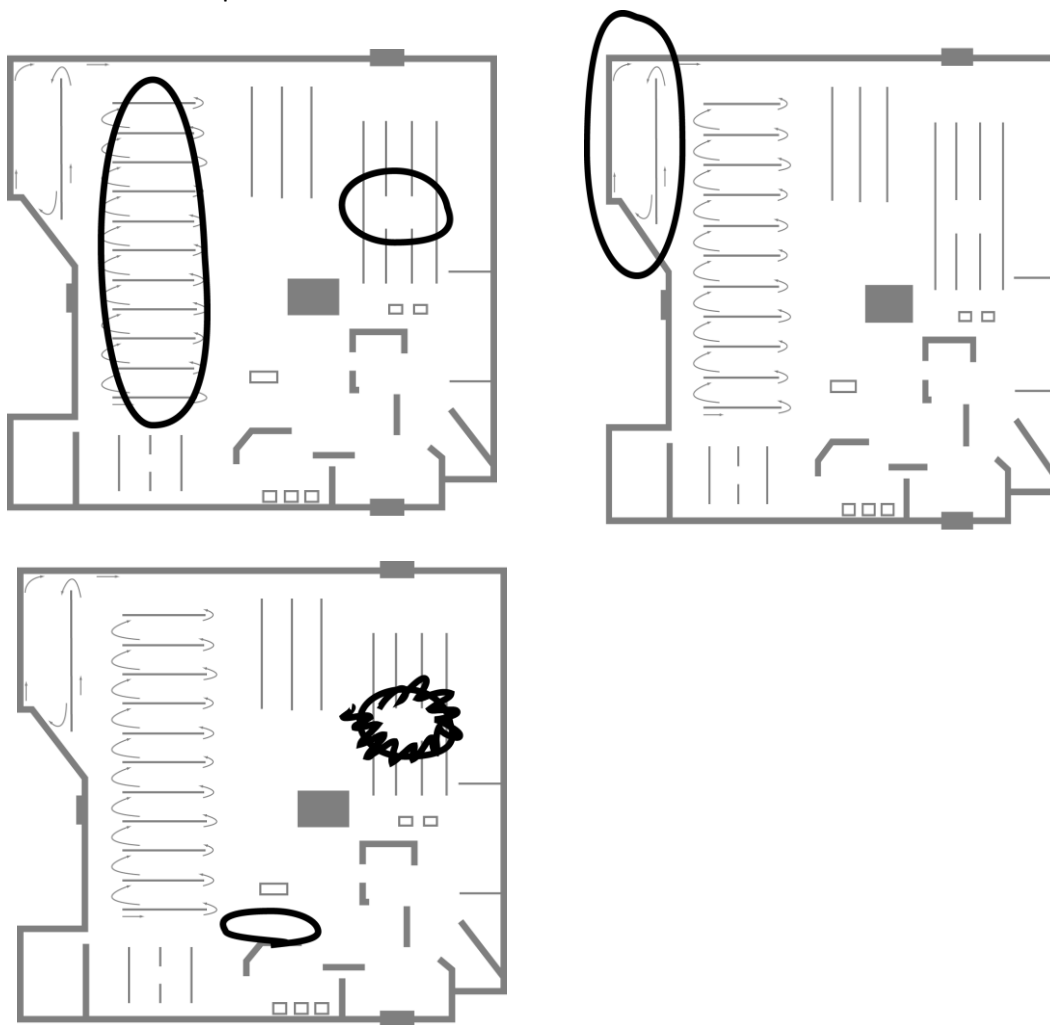


[Nevšímejte si přeškrtnuté odpovědi.]

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: Jiné odpovědi, včetně zakroužkování, které zcela zahrnuje jakýkoliv jiný znak mapy.

Kód 9: nezodpovězeno



### OTÁZKA 6: KNIHOVNA

Nejkratší cesta od vchodu do knihovny k novinám vede okolo

- A. časopisů.
- B. půjčování knih.
- C. katalogů.
- D. dětského oddělení.

### KNIHOVNA KÓDOVÁNÍ 6

ZÁMĚR OTÁZKY:

Interpretace textu: vytváření interpretace



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Úplná odpověď

Kód 1: půjčování knih.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 7A: KNIHOVNA

Kde se nacházejí *Nové knihy*?

- A. V oddělení beletrie.
- B. V oddělení odborné literatury.
- C. V blízkosti vchodu.
- D. V blízkosti informací.

### KNIHOVNA KÓDOVÁNÍ 7a

Pozn.: Správná odpověď je C: „V blízkosti vchodu.“ Tato otázka je zde pouze pro informaci a nebude samostatně přispívat k výsledku žáka. Bude však vzata v úvahu v rámci odpovědi na otázku 7B.

## OTÁZKA 7B: KNIHOVNA

Vysvětli, proč asi bylo pro *Nové knihy* vybráno právě toto umístění.

.....

.....

### KNIHOVNA KÓDOVÁNÍ 7B

ZÁMĚR OTÁZKY:

Přemýšlení o obsahu textu

### Úplná odpověď

Kód 2: Odpověď na předchozí otázku je správná. Dává takové vysvětlení, které je v souladu s odpovědí „blízko vchodu“.

- Lidé je uvidí hned, jak vstoupí do knihovny.
- Jsou odděleny od ostatních knih, takže je lidé snadno najdou.
- Aby se na ně lidé podívali jako první. [Vyplývá rozpoznání, že nové knihy jsou blízko vchodu.]
- Aby byly vidět.
- Jsou jasně vidět a nejsou schovány mezi regály, abyste je museli hledat.
- Jdete kolem nich cestou k beletrii.





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- NEBO: Odpověď na předchozí otázku je správná. Dává takové vysvětlení, které ukazuje porozumění umístění nových knih ve vztahu k jiné části knihovny, než je vchod.
- Dává to dětem možnost hrát si, zatímco se dospělí rozhlížejí kolem. *[Rozpoznává, že nové knihy jsou blízko oddělení hraček.]*
  - Když lidé vracejí knihy, uvidí nové.

### Částečná odpověď

- Kód 1: Odpověď na předchozí otázku je nesprávná. Dává takové vysvětlení, které je v souladu s odpovědí na předchozí otázku.
- [Odpověď na R091Q07A: V oddělení beletrie.] Protože to je část knihovny, kterou užívá nejvíce lidí, takže si nových knih všimnou.
  - [Odpověď na R091Q07A: Blízko Informací.] Protože jsou v blízkosti Informací, může knihovník odpovídat na otázky o těchto knihách.

### Nevyhovující odpověď

- Kód 0: Dává nedostatečné nebo neurčité vysvětlení bez ohledu na to, zda odpověď na předchozí otázku je správná či nesprávná.
- Protože to je nejlepší místo.
  - Jsou také blízko vchodu. *[Uvádí, kde nové knihy jsou, bez vysvětlení.]*
  - Nové knihy jsou blízko Návrhů a připomínek. *[Uvádí, kde nové knihy jsou, bez vysvětlení.]*
- NEBO: Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo dává nepřijatelné či nevhodné vysvětlení, bez ohledu na to, zda odpověď na předchozí otázku je správná či nesprávná.
- Aby si jich lidé všimli, když si prohlížejí noviny. *[Nepřesné – vyplývá, že nové knihy jsou v blízkosti novin.]*
  - Protože už není jiné místo, kam je dát. *[Nepřijatelné]*
  - Někteří lidé rádi čtou nové knihy. *[Odpověď je nevhodná vůči otázce.]*
  - [Odpověď na R091Q07A: V oddělení beletrie.] Aby se daly lehce najít. *[Odpověď je nevhodná vůči odpovědi na R091Q07A.]*
- Kód 9: nezodpovězeno

## Cíl Buenos Aires

Tak se tři poštovní letadla z Patagonie<sup>1</sup>, z Chile a z Paraguaye vracela od jihu, od západu a od severu k Buenos Aires. Čekali tam na jejich náklad, aby kolem půlnoci vypravili letadlo do Evropy.

Tři piloti, každý v útrobách pohybujícího se kolosu, ztraceni v noci, zcela zaujati letem, se chystali zvolna sestoupit z bouřlivého nebo klidného nebe k obrovskému městu, jako když podivní venkovani sestupují ze svých hor.

Rivière, který byl odpovědný za veškerý letový provoz, přecházel sem a tam po přistávací ploše v Buenos Aires. Byl pohroužen v mlčení, neboť dokud nepřiletí tato tři letadla, bude v zajetí zlé předtuchy. Minutu za minutou, jak mu přicházely telegramy, Rivièreovi připadalo, že cosi rve z rukou osudu, že ukrájí z toho neznáma a že vyvádí své posádky z hlubin noci až na pobřeží.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Před Rivièrem se objevil zřízenec a předal mu obsah rádiové depeše:

Poštovní letoun z Chile hlásí, že světla Buenos Aires má již na dohled.

Dobře.

Za chvíli Rivière letadlo uslyší; noc tedy již jednoho z nich vydává, jako když moře zmítané přílivem a odlivem, plné tajemství vyplaví na břeh poklad, kterým tak dlouho pohazovalo sem a tam. A později mu vydá i oba další.

Pro dnešek to tedy skončí. Pak půjdou unavené posádky spát a nahradí je posádky plné sil. Ale Rivière si ještě nebude moci oddechnout: poštovní letadlo do Evropy ho naplní novým neklidem. A tak tomu bude stále. Stále.

Antoine de Saint-Exupéry. *Vol de Nuit*. © Éditions Gallimard

<sup>1</sup> Oblast jižně od Chile a Argentiny.

*Text „Cíl Buenos Aires“ je úryvkem z románu napsaného v roce 1931. Román je inspirován autorovými zkušenostmi pilota poštovního letadla v Jižní Americe.*

Přečti si úryvek na předchozí straně a odpověz na následující otázky.

### OTÁZKA 1: CÍL BUENOS AIRES

Ve kterou část dne se příběh odehrává? Využij informace z textu a svou odpověď zdůvodni.

.....

.....

### CÍL BUENOS AIRES HODNOCENÍ 1

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Využít jeden nebo více odkazů z textu k určení, kdy se odehrává děj vyprávění

#### Úplná odpověď

Kód 2: Udává, že lety probíhají v noci nebo večer (ale ne o půlnoci nebo později), A ZÁROVEŇ vysvětluje odpověď správným odkazem na informace v textu. Žák může odpovědět vlastními slovy nebo přímo citovat z textu.

- V noci, píše se tam, že byli „ztraceni v noci“.
- Večer; čeká na jejich přilet, aby letadlo do Evropy mohlo odletět o půlnoci.
- Bylo to v noci, protože „noc tedy již jednoho z nich vydává“.
- Před půlnocí, v tu dobu odlétá letadlo do Evropy.
- Mezi 8 večer a půlnocí. Víme, že je tma, ale že ještě není půlnoc. V tu dobu odlétá jiné letadlo.

#### Částečná odpověď

Kód 1: Udává, že lety probíhají v noci nebo večer (ale ne o půlnoci nebo později), ale neuvádí



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

žádné zdůvodnění z textu.

- V noci

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: Udává, že lety probíhají o půlnoci nebo později.

- „aby kolem půlnoci vypravili letadlo“ [nevhodná citace textu]
- „kolem půlnoci“ [nevhodná citace textu]
- Po půlnoci

Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Ráno
- Odpoledne
- Během dne
- Ve 21 h. [nebo jakýkoli jiný přesný časový údaj]

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 3: CÍL BUENOS AIRES

Jak se Rivière cítí v práci? Využij informace z textu a svou odpověď zdůvodni.

.....

.....

### *CÍL BUENOS AIRES hodnocení 3*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Využití informací z textu ke zdůvodnění názoru

### *Úplná odpověď*

Kód 2: Popisuje, jak se Rivière cítí v práci a poukazuje na stres, trvalé napětí, na velkou zátěž nebo na smysl pro povinnost A ZÁROVEŇ podává vysvětlení s odkazem na odpovídající část textu. Může zobecňovat text, odpovědět vlastními slovy nebo přímo citovat. Citace musí odpovídat zmíněné emoci.

- Je přetažený, z posledního řádku vyplývá, že si nikdy neodpočine.
- Je ve stresu: „bude v zajetí zlé předtuchy.“
- Je přetížený. Dělá si celý den starosti o tři letadla a pak se musí bát o letadlo do Evropy!
- Je rezignovaný. Z posledního „stále“ je vidět, že si myslí, že se to nikdy nezmění.
- Je plně zaujatý svou prací. Nejde si odpočinout, dokud si není jistý, že jsou všichni v bezpečí. [zobecňuje text]



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Částečná odpověď

Kód 1: Popisuje, jak se Rivière cítí v práci a poukazuje na stres, trvalé napětí, na velkou zátěž nebo na smysl pro povinnost, bez vysvětlení, které by odkazovalo na text.

- Cítí se skutečně odpovědný za to, co se děje.
- Je ve stresu.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Má svou práci rád, protože spoustu věcí řídí. *[nezdůvodněné textem]*
- Považuje to za super místo, protože se může dívat na letadla. *[nezdůvodněné textem]*

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 5: CÍL BUENOS AIRES

Text „Cíl Buenos Aires“ byl napsaný v roce 1931. Myslíš, že by měl Rivière podobné starosti i dnes? Svou odpověď zdůvodni.

.....

.....

### CÍL BUENOS AIRES hodnocení 5

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zhodnocení: posouzení obsahu textu

Vytvořit hypotézu, jak změna podmínek může ovlivnit člověka

### Úplná odpověď

Kód 1: Odpovídá (nebo z odpovědi vyplývá) Ano NEBO Ne a uvádí časové srovnání A ZÁROVEŇ svou odpověď zdůvodní. Může uvést materiální aspekty, jako např. technologický vývoj nebo zlepšení bezpečnosti, NEBO psychologické aspekty, jako např. úzkost. Odpověď musí svědčit o správném pochopení textu.

- V dnešní době mají piloti (letadla) k dispozici velmi přesné orientační přístroje, které pomáhají při technických potížích za špatného počasí.
- Ne, dnes mají letadla radary a automatické piloty, a to pomáhá pilotům vyřešit nebezpečné situace.
- Ano, letadla jsou stále nebezpečná, stejně jako ostatní dopravní prostředky. Nebezpečí zřícení nebo selhání motoru se nedá vyloučit nikdy.
- Dnes jsou nové technologie a technický vývoj velmi pokročilé, jak na zemi, tak ve vzduchu.
- Ano, vždycky je tu nebezpečí zřícení.
- Ne, tehdy neměli strach z teroristických útoků.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- Ne, dnes jsou obavy jiné.
- Ano, je tady určitý pokrok.
- V jistém smyslu ano, ale v souvislosti s moderní dobou. *[vágní]*
- Postupem času by to lidé měli změnit. *[vágní]*

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Ne, dneska už se necestuje v noci. *[neodpovídá současnému dění]*
- Ne, protože dnes jsou piloti o hodně lépe vycvičení. *[nepodstatné]*
- Ne, Rivière je v práci opravdu spokojený, ale dnes musí mít člověk strach z teroristů. *[nepřesné pochopení textu]*

Kód 9: nezodpovězeno

## **OTÁZKA 7: CÍL BUENOS AIRES**

Co se děje s hlavním hrdinou tohoto textu?

- A Prožívá nepříjemné překvapení.
- B Rozhoduje se, zda změnit práci.
- C Očekává, že se něco stane.
- D Učí se naslouchat ostatním.

### ***CÍL BUENOS AIRES hodnocení 7***

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: celkové porozumění

Rozpoznat hlavní děj vyprávění

### ***Úplná odpověď***

Kód 1: C Očekává, že se něco stane.

### ***Nevyhovující odpověď***

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## OTÁZKA 8: CÍL BUENOS AIRES

Co mají podle předposledního odstavce („Za chvíli...“) společného noc a moře?

- A Obojí skrývá to, co je v nich.
- B Obojí je hlučné.
- C Obojí bylo zkroceno lidmi.
- D Obojí je pro člověka nebezpečné.
- E Obojí je tiché.

### *CÍL BUENOS AIRES hodnocení 8*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Pochopit srovnání pomocí metafory

### *Úplná odpověď*

Kód 1: A Obojí skrývá to, co je v nich.

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 9: CÍL BUENOS AIRES

Která z následujících dvojic slov nejlépe popisuje duševní rozpoložení, ve kterém se podle textu nachází Rivière?

- A Vyděšený a chaotický
- B Nabuzený a netrpělivý
- C Naštvaný a otrávený
- D Ustaraný a sklíčený
- E Uvolněný a sebejistý

### *CÍL BUENOS AIRES hodnocení 9*

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Rozpoznat stav mysli postavy ve vyprávění

### *Úplná odpověď*

Kód 1: D Ustaraný a sklíčený

### *Nevyhovující odpověď*

Kód 0: jiné odpovědi

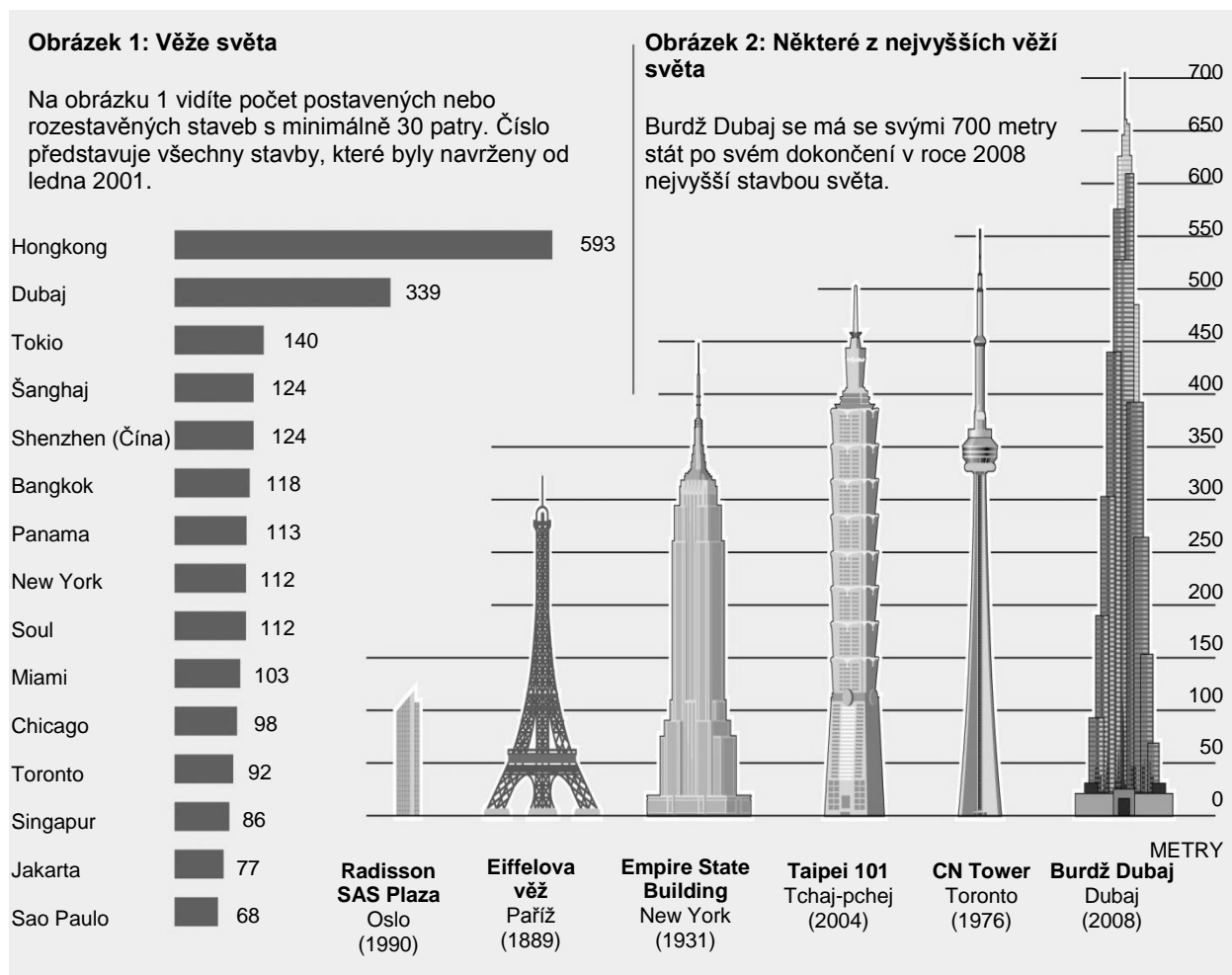


## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kód 9: nezodpovězeno

## Nejvyšší věže

Článek „Nejvyšší věže“, který vyšel v roce 2006, je převzat z jednoho norského časopisu.



Přečti si článek „Nejvyšší věže“ a odpověz na následující otázky.

### OTÁZKA 1: NEJVYŠŠÍ VĚŽE

Která z věží na obrázku 2 byla nejvyšší dokončenou stavbou v době, kdy článek vyšel?

.....

### NEJVYŠŠÍ VĚŽE hodnocení 1

ZÁMĚR OTÁZKY:

Získávání informací: nalezení informací



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Nalézt informaci výslovně uvedenou v grafu

### Úplná odpověď

Kód 1: CN Tower

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi  
• Burdž Dubaj

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 4: NEJVYŠŠÍ VĚŽE

Jaký druh informací můžeme vyčíst z obrázku 1?

- A. Porovnání výšek různých staveb
- B. Celkový počet staveb v různých městech
- C. Počet staveb přesahujících určitou výšku v několika městech
- D. Informace o stylu staveb v různých městech

### NEJVYŠŠÍ VĚŽE hodnocení 4

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: celkové porozumění

Zobecnit informace uvedené v grafu

### Úplná odpověď

Kód 1: C Počet staveb přesahujících určitou výšku v několika městech

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 5: NEJVYŠŠÍ VĚŽE

Radisson SAS Plaza v norském Oslu je vysoká pouhých 117 metrů. Proč byla zařazena do obrázku 2?

.....

.....



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## NEJVYŠŠÍ VĚŽE hodnocení 5

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zhodnocení: posouzení obsahu textu

Pochopit, že tvorba textu je ovlivňována tím, jakému čtenáři je určen

### Úplná odpověď

Kód 2: Poukazuje na skutečnost, že článek je z norského časopisu nebo že čtenáři jsou pravděpodobně Norové.

- Je to z norského časopisu.
- Je to psáno pro lidi v Norsku, takže jim to umožňuje srovnání.
- Aby lidem v Norsku ukázali, že opravdu nemají moc vysoké budovy!

### Částečná odpověď

Kód 1: Uvádí, že Radisson SAS Plaza je zde orientačním bodem nebo je zde pro srovnání, ale nezmiňuje se o norských čtenářích.

- Pro srovnání.
- Aby tam byl nějaký orientační bod.
- Abychom měli představu o měřítku.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: Uvádí nedostatečnou nebo vágní odpověď.

- 117 metrů je stejně dost vysoké.
- Protože je to jedna z nejvyšších věží světa.
- Protože má 30 nebo víc pater.
- Je to nejvyšší stavba v Norsku. [příliš vágní – nedává do souvislosti se čtenáři textu]
- Protože je norský. [příliš vágní – nedává do souvislosti se čtenáři textu]

Ukazuje nepřesné porozumění materiálu nebo uvádí nepřijatelnou či nevhodnou odpověď.

- Je to jediný hotel mezi stavbami. [to je sice pravda, ale kvůli tomu do textu zařazena nebyla]
- Je jediná bez špičky. [to je sice pravda, ale kvůli tomu do textu zařazena nebyla]

Kód 9: nezodpovězeno



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## OTÁZKA 9: NEJVYŠŠÍ VĚŽE

Představ si, že podobný článek o vysokých věžích vyjde znovu po dvaceti letech. V následující tabulce jsou uvedeny tři informace z původního článku. Rozhodni, zda je pravděpodobné, že se za dvacet let změní, a v každém řádku zakroužkuj „Ano“ nebo „Ne“.

Informace z článku	Je pravděpodobné, že se za dvacet let změní?
Města uvedená na obrázku 1	Ano / Ne
Název obrázku 2	Ano / Ne
Počty staveb uvedených na obrázku 1	Ano / Ne

### NEJVYŠŠÍ VĚŽE hodnocení 9

ZÁMĚR OTÁZKY:

Zhodnocení: posouzení obsahu textu

Rozlišit mezi strukturou a obsahem grafů

### Úplná odpověď

Kód 1: Všechny tři odpovědi správně: ano, ne, ano v tomto pořadí.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## OTÁZKA 10: NEJVYŠŠÍ VĚŽE

Přečti si článek „Nejvyšší věže“ a rozhodni, zda lze jednotlivé informace uvedené v následující tabulce najít na obrázku 1, na obrázku 2 nebo zda je nelze najít ani na jednom z nich.

V každém řádku zakroužkuj „obrázek 1“, „obrázek 2“ nebo „ani na jednom“.

Informace	obrázek 1 / obrázek 2 / ani na jednom
Jméno jedné věže v Hongkongu.	obrázek 1 / obrázek 2 / ani na jednom
Rok, kdy byla dostavěna Empire State Building.	obrázek 1 / obrázek 2 / ani na jednom
Počet věží, které byly postaveny v Torontu od roku 1976.	obrázek 1 / obrázek 2 / ani na jednom



## NEJVYŠŠÍ VĚŽE HODNOCENÍ 10

### ZÁMĚR OTÁZKY:

Zpracování informací: interpretace

Analyzovat informace uvedené v souboru grafů

### Úplná odpověď

Kód 1: Všechny tři odpovědi správně: ani na jednom, obrázek 2, ani na jednom v tomto pořadí.

### Nevyhovující odpověď

Kód 0: jiné odpovědi

Kód 9: nezodpovězeno

## Motivační a behaviorální složky čtenářské gramotnosti

O čtenářské angažovanosti a metakognici bylo v předchozích verzích koncepčního rámce pojednáno jen velmi stručně. Nyní, v šetření PISA 2009, je jim věnováno významnější místo a podrobnější diskuze, neboť byla uznána jejich důležitost ve vztahu k dosaženým čtenářským dovednostem.

### ČTENÁŘSKÁ ANGAŽOVANOST

#### Význam čtenářské angažovanosti

Rozvíjení čtenářské gramotnosti se neomezuje na rozvoj dovedností a znalostí. Zahrnuje též motivaci, postoje a chování. Na základě soudobého výzkumu jsou tyto složky považovány za klíčové faktory ve vztahu k dosaženým čtenářským výsledkům (viz Guthrie & Wigfield, 2000; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). Pomocí empirických studií byla doložena vazba mezi čtenářskými praktikami a dosaženými čtenářskými výsledky jak v dospělé, tak i žákovské populaci (Campbell, Voelkl, & Donahue, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000; OECD and STATCAN, 2000). Výsledky šetření PISA 2000 ukázaly, že v každé zemi, která se šetření zúčastnila, souvisela úroveň čtenářské angažovanosti žáků pozitivně a významně s jejich čtenářskými dovednostmi. U čtenářské angažovanosti byla dokonce nalezena nejvyšší korelace mediánu s dosaženými výsledky. Tato korelace převyšovala i korelaci mediánu čtenářské gramotnosti a sociokulturního statusu (OECD, 2002). Tyto a další výstupy pak společně poukazují na důležitou roli, kterou může čtenářská angažovanost hrát při snižování některých zjištěných rozdílů ve výsledcích mezi různými dílčími skupinami v každé účastnící se zemi. Tyto výstupy ospravedlňují zahrnutí a dokonce i rozvoj takového měření v šetření PISA 2009.

Důležitou složkou koncepčního rámce pro čtenářskou gramotnost v šetření PISA 2009 je čtení elektronických textů. Aby bylo možné porovnávat rozdíly mezi čtenářskou angažovaností ve čtení tištěných textů a textů v elektronické podobě, byl navržen jednotný koncepční rámec. Ten vymezuje dva konstrukty: angažovanost jedince a vzdělávací kontext. Základy pro koncepci angažovanosti



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

poskytla teorie sebeurčení (Ryan & Deci, 2000). Tato teorie říká, že vývoj jedinců je optimální tehdy, když se sebeurčují. V takové situaci si osvojují hodnoty a cíle, které jsou v souladu s jejich kulturou, nicméně jsou stále dostatečně způsobilí a sebevědomí na to, aby dokázali rozhodovat o svém vlastním jednání. Sebeurčující se čtenář je vnitřně motivovaný, což vyplývá ze skutečnosti, že má ke čtení své vlastní důvody a přikládá mu svůj vlastní význam. Má obecně mnoho zájmů a důvodů pro čtení a ztotožňuje se s oblíbenými tématy či autory. Sebeurčujícího čtenáře motivují ke čtení jeho vlastní hodnoty, přesvědčení a cíle, které mu umožňují sledovat vzdělávací, pracovní, osobní i společenské záměry a činnosti.

### Definice a měření čtenářské angažovanosti jedince v šetření PISA

Definice čtenářské angažovanosti jedince v koncepci šetření PISA 2009 zní:

Čtenářská angažovanost jedince vychází z motivačních složek a behaviorálních charakteristik čtení u žáků.

Do významných konstruktů čtenářské angažovanosti jedinců v empirické literatuře je zahrnut zájem, vnímaná autonomie a společenské interakce. Behaviorální charakteristiky se pak skládají z množství a rozsahu čtenářských aktivit.

Současný výzkum ukazuje, že angažovaní čtenáři oplývají dobře formulovanými zájmy a oblíbenými tématy či druhy materiálů ke čtení (zájem), mají rádi své čtení pod kontrolou a sami iniciují čtenářské aktivity (autonomie), využívají sociálních sítí, s pomocí kterých si rozšiřují své kompetence a sdílejí své vědomosti a zkušenosti (společenské dispozice), a čtou často a hodně (chování).

V šetření PISA 2009 jsou tyto čtyři charakteristiky (každá z nich všeobecně interpretovaná) operacionalizovány jako:

- zájem o čtení – dispozice ke čtení literatury a textů s informacemi pro potěšení a uspokojení své zvědavosti
- vnímaná autonomie – vnímaná kontrola a řízení svých čtenářských aktivit, výběru a chování
- společenské interakce – společenské účely čtení a kompetence potřebné pro interakci
- čtenářské praktiky – behaviorální angažovanost, která vychází z množství a druhů čtenářských aktivit

Čtenářské praktiky jsou přesněji definovány jako *čtenářem uvedená četnost účasti ve čtenářských aktivitách s různým obsahem a v různých médiích*. Je důležité vzít na vědomí, že čtenáři mohou přijít do styku s různými druhy textů a různými způsoby se jimi zabývat. Mohou číst za účelem získání vědomostí či informací, pro literární zážitek, aby splnili konkrétní úkol, jako např. získali nějakou informaci, nebo za účelem společenské komunikace. Ačkoliv se tyto zkušenosti nutně vzájemně nevyklučují, mohou zachytit reálné rozdíly ve způsobu, jakým budou asi žáci reagovat na konkrétní text, a v tom, zda přijdou do styku s tištěnými nebo elektronickými texty. Např. jen velmi málo lidí by se přihlásilo k tomu, že se „sklání nad“ laptopem, aby si přečetli beletrii – pro tento druh čtení se mnohem větší oblibě těší tištěné materiály. Na druhou stranu mnoho lidí uvádí, že používá počítačovou technologii ke společenským účelům. Velkou důležitostí přikládají zejména e-mailové komunikaci, komunikaci pomocí textových zpráv, diskuzním místnostem, individuální a hromadné korespondenci, blogům a vývěskám místní komunity. Elektronické texty se patrně do značné míry používají pro společenské účely.

Na nejnižší úrovni čtenářské angažovanosti, jak je definována v PISA, stráví žáci jen málo času čtením pro vlastní potěšení či z vlastního zájmu, čtou pouze úzce vymezené druhy textů a jsou málo motivovaní k tomu, aby četli, ať již samostatně, nebo ve společenském kontextu.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vysoce angažovaní čtenáři naopak stráví významnou část času čtením pro vlastní potěšení. Čtou obvykle širokou škálu textů v tištěných i elektronických médiích, ačkoliv se konkrétní druhy textů, které čtou, většinou liší dle pohlaví a národnosti (OECD, 2002). Tito jedinci nejenže přirozeně považují čtení za hodnotnou a zajímavou činnost, ale také si uvědomují, jak významnou roli hraje v jejich společenských vztazích.

### Význam vzdělávacího kontextu pro čtenářskou angažovanost

Jelikož má šetření PISA 2009 poskytnout informace užitečné pro vzdělávací politiku, je důležité, abychom zde zahrnuli proměnné, které mohou ovlivňovat politická rozhodnutí. Jednou z politicky relevantních proměnných je kontext třídního a školního prostředí pro čtenářskou angažovanost.

Vývoj vlastního vztahu ke čtení je započat tehdy, když je v jedincích podpořeno uvědomování si hodnoty čtení a patřičné chování pro ně důležitých lidí. V počátku jsou to rodiče, kteří předávají hodnoty spojené se čtením svému vyvíjejícímu se dítěti a vedou jeho četbu. Jedinci pak postupně přejímají za své cíle a hodnoty, které jim byly předávány druhými, a začínají si uvědomovat, jak je čtení důležité. Může se stát, že si uvědomí užitečnost čtení pro vzdělávání a jejich budoucí uplatnění ve společnosti, i když se nemusí zrovna jednat o jejich oblíbenou volnočasovou činnost. Posléze však může čtení nabýt statusu činnosti, která má pro jedince osobní význam a stane se upřednostňovaným zdrojem mentální stimulace a emočního uspokojení.

Cesta k vlastnímu vztahu žáků ke čtení závisí na podpoře blízkých osob. Za příznivých podmínek se ujistí o svých schopnostech ve čtení a rozšíří si autonomii při určování svých vlastních čtenářských aktivit. Pokud rodinné a školní prostředí poskytne jedinci při čtení pocit sebedůvěry (uvědomění si svých schopností) a autonomie (zodpovědnosti sama za sebe), bude se z jedince stávat vnitřně motivovaný čtenář, který dovede usměrňovat své čtenářské aktivity.

„Významnou autoritou“ při nabývání čtenářské gramotnosti je učitel. Řada studií ukazuje, že učitelé, kteří u žáků rozvíjejí jejich kompetence a vedou je k osvojování si čtení, jim tak dávají prostor k tomu, aby se stali aktivními čtenáři, kteří v této oblasti dosahují dobrých výsledků. Naopak učitelé, kteří tyto vyučovací postupy opomíjejí, narušují snahu žáků o to, aby si sami řídili své činnosti, a ve výsledku se tak žáci ve čtení neangažují a nedosahují pokroku ve čtenářských výkonech (Guthrie, 2008).

Stručně řečeno, vyučovací postupy v rámci vzdělávacího kontextu významně předurčují úroveň čtenářské angažovanosti žáků. Vzhledem k popsanému vztahu mezi angažovaností a úspěšností má sběr informací o podpoře čtenářské angažovanosti ve školních třídách značný význam pro tvůrce vzdělávací politiky.

### Definice a měření vzdělávacího kontextu čtenářské angažovanosti v šetření PISA

Definice podpory čtenářské angažovanosti ve třídách v rámci šetření PISA 2009 zní:

Čtenářská angažovanost ve třídách vychází z toho, jakou podporu své motivace pro čtení a behaviorálních charakteristik s tím spojených vnímají žáci od učitele, třídy a školy.

Dvěma charakteristikami čtenářské angažovanosti, které jsou v šetření PISA 2009 operacionalizovány, jsou relevance a podpora autonomie. Tyto charakteristiky jsou v daném pořadí uspořádány spolu s charakteristikami zájmu o čtení a autonomie v konstruktu čtenářské angažovanosti jedinců.

*Relevance.* Zájem o čtení je podpořen kontextem třídy a školy, v rámci kterého je zdůrazněn význam textů pro znalosti a zkušenosti žáků (Asesor, Kaplan, & Roth, 2002). Pokud je žákům materiál, který čtou, prezentován jako něco, co přímo souvisí s jejich zájmy, dosáhnou vyššího porozumění, než když je jejich čtenářská aktivita řízena pouhou touhou dosáhnout dobrých výsledků (Vansteenkiste, Lens&Deci, 2006). Žáci lépe porozumí takovým materiálům ke čtení, které souvisejí s jejich

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

bezprostřední zkušeností či procvičováním, než materiálům, které nejsou tolik relevantní (Guthrie, et al., 2006). Stejně tak texty, které jsou označeny za „zajímavé“, bývají čteny důkladněji než jiné texty (Schriefele, 1999).

*Podpora autonomie.* Vnímaná autonomie, která je hlavní složkou vnitřní motivace, roste spolu s množstvím příležitostí si ve třídě vybírat a řídit své činnosti (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Učitelé mohou využít řady způsobů, jak se podílet s žáky na řízení jejich činnosti (Flowerday & Schraw, 2000). Mají-li učitelé potřebnou průpravu ke sdílení vedení výuky, jako je např. možnost výběru textu ke čtení či pobídka k tomu, aby se žáci zapojili do rozhodování, angažovanost žáků ve třídě roste (Reeve, 2004).

### *Sbírání informací o čtenářské angažovanosti*

Úlohy, které přispívají k měření čtenářské angažovanosti jedinců, jsou rozloženy do otázek, které se vztahují ke čtenářské motivaci (zájmu, autonomii a společenské interakci) a ke čtenářským aktivitám v prostředí tištěného i elektronického média. Úlohy, které přispívají k měření vzdělávacího kontextu pro čtenářskou angažovanost, jsou vsazené do kontextu otázek o činnostech ve třídě.

Otázky na čtenářskou angažovanost se vyskytují v žákovském dotazníku, a proto se na tento konstrukt také odkazuje v koncepci dotazníků (kapitola č. 4). Tyto otázky lze nalézt v příloze B. Mají podobu obecných otázek, s pomocí kterých žáci poskytují informace o svém chování v popsanych situacích. Pro sběr odpovědí žáků se zde používá Likertova škála (Souhlasím / Nesouhlasím) nebo otázka na četnost výskytu (Nikdy / Několikrát za týden).

## METAKOGNICE VE ČTENÍ

### *Proč záleží na metakognici*

Stejně jako angažovanost, i metakognice významně koreluje se čtenářskými dovednostmi a reaguje na procesy vyučování a učení. Souvislost mezi čtenářskými dovednostmi a metakognicí se projevila již v řadě studií (Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001; Brown, Palincsar, & Armbruster, 2004). Předpokládá se, že přímá či formální výuka těchto strategií vede ke zlepšení v porozumění textu a využívání informací. Konkrétněji se má čtenář poté, co si osvojí tyto strategie zpracovávání textu a naučí se je bez větší námahy používat, stát nezávislým na učiteli. Využíváním těchto postupů může čtenář efektivně pracovat s textem - čtení pojímá jakožto úkol vyřešit určitý problém, který si žádá, aby využil své strategické myšlení a strategicky promýšlel otázky spojené s porozuměním čteného textu.

Podle zprávy z amerického Národního panelu pro čtení (U.S. National Reading Panel, 2000) bylo obecně zjištěno, že nápravu nedostatečné čtenářské gramotnosti je možné zjednat explicitní výukou metakognitivních dovedností. To znamená, že čtenáři, kterým byla poskytnuta výuka kognitivních a metakognitivních strategií, vykazují lepší výsledky při měření míry porozumění čtenému textu, než žáci, kteří byli vyučováni konvenčnějšími vyučovacími postupy (Pressley, Graham, & Harris, 2006; Pressley, et al., 1989; Rosenshine & Meister, 1994; Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996).

Tím, že budeme v PISA 2009 sbírat informace o příslušných aspektech metakognice, které souvisejí se čtenářskými dovednostmi, můžeme získat užitečné informace pro zlepšování čtenářské gramotnosti a dosáhnout tak jednoho z cílů šetření PISA: poskytnout tvůrcům politiky strategie pro zlepšování vzdělávacích výsledků žáků.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Definice metakognice ve čtení

Metakognice v oblasti čtení spočívá v povědomí o řadě vhodných strategií při zpracovávání textů za určitým cílem a v dovednosti tyto strategie využívat. Při učení se z textů je potřeba, aby čtenáři při svém čtení zaujali aktivní roli a vyvozovali závěry, doplňovali mezery v informacích, vytvářeli makrostruktury (formulace širokosáhlé struktury textu) a rozvíjeli myšlenky. Předpokladem zapojení se do těchto strategických aktivit je povědomí o textové struktuře a o tom, jak nám pomáhá při porozumění textu. Je důležité strategicky využít jak vědomosti o jazyce a textech, tak i znalosti o daném tématu, a to za účelem: identifikovat relevantní informace, výběrově si znovu dosadit předchozí informace poskytnuté v textu, získat či opětovně vydobýt informace z dlouhodobé paměti, či provést všechny tyto tři úkoly (Baker & Brown, 1984; Borkowski & Turner, 1990; Körkel & Schneider, 1992). V rámci toho je třeba porozumět různým požadavkům na zpracování, které se pojí s různými druhy úloh, a tomu, jak toto porozumění využít v praxi.

Celkově mohou být kognitivní a metakognitivní vědomosti, které se týkají obecného využití kognitivních strategií a zvláště pak čtenářských strategií, definovány jako mentální či behaviorální činnosti, které jedinci pomáhají dosáhnout kognitivních cílů při učení. Tyto strategie zpravidla vyžadují hodně úsilí a jsou potenciálně vědomé a ovladatelné (Flavell, Miller, & Miller, 1993). Čtenář je např. možné učít, aby si v průběhu čtení kladl otázky o čteném textu. Tyto otázky jsou různorodé a zjišťují proč, co, jak, kdy či kde. Tím, že si čtenář klade tyto otázky a pokouší se na ně odpovědět, přistupuje ke zpracovávání textu aktivněji. Jinými strategiemi, které se hodí pro různé účely čtení, jsou různé formy zdůrazňování a shrnování důležitých informací v textu (rozpoznání hlavních myšlenek), průběžná kontrola míry porozumění a autoevaluace a řada různých přístupů k vypořádání se s obtížností textu (objasňování).

### Měření metakognice při čtení v šetření PISA

Koncept čtenářské gramotnosti v šetření PISA obsahuje širokou škálu textů, kontextů a přístupů ke čtení, jejichž cílem je pokrýt co možná největší množství situací, ve kterých je čtení pro jedince a společnost ve 21. století důležité. Konstrukt metakognice a položky, které byly navrženy pro využití v šetření PISA 2009, se zaměřují specificky na čtení za účelem učení se – tedy na čtení v situaci vzdělávání (viz *vzdělávací texty pod situacemi*).

Ten, kdo přiměřeně využívá konkrétní strategii, by měl mít určité metakognitivní vědomosti o této strategii, a pokud někdo tuto strategii nevyužívá, předpokládá se, že je méně poučený. Jinými slovy, byla identifikována korelace mezi žáadoucími metakognitivními znalostmi a efektivním využíváním příslušných strategií. Metakognitivní znalosti jsou předpokladem promyšleného a strategického učení. Není proto překvapující, že byly nalezeny konzistentní a významné vztahy mezi metakognitivními vědomostmi, strategickým chováním v průběhu zpracování textu a pamatováním si přečteného textu (např. Baker & Brown, 1984; Borkowski & Turner, 1990; Körkel & Schneider, 1992). Vztah mezi metakognitivními vědomostmi a porozuměním textu v dané situaci je však ještě ovlivněn aktuální motivací žáků ke čtení a k tomu, aby do této činnosti investovali své úsilí.

Na základě empirických důkazů lze tvrdit, že existuje korelace mezi patřičnými metakognitivními znalostmi a efektivním využitím souvisejících strategií na jedné straně a čtenářskými dovednostmi na straně druhé. V Německu byl žákům, kteří se zúčastnili šetření PISA 2000, předložen výzkumný nástroj měřící metakognitivní znalosti o porozumění textu. S jeho pomocí byla nalezena korelace  $r = 0,51$  mezi celkovou škálou čtenářské gramotnosti a rozsahem metakognitivních znalostí žáků (Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001). Výzkum vycházející z šetření PISA 2003, ve kterém byl tento postup rovněž uplatněn, odhalil podobnou korelaci mezi metakognitivními znalostmi a čtenářskou





evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

gramotností (Schlagmüller & Schneider, 2006). Obdobný měřicí nástroj je nyní využíván i v šetření PISA 2009.

### Sbírání informací o metakognici

V testování PISA 2009 je žákům předložena řada scénářů pro čtení (krátkých nástinů). U každého z těchto scénářů jsou žáci požádáni, aby ohodnotili kvalitu různých strategií čtení a porozumění textu a jejich užitečnost pro dosažení zamýšleného cíle.

Pořadí strategií pro každý scénář je porovnáno s „optimálním“ pořadím, které sestavili odborníci v oblasti zpracovávání textu (výzkumníci v oblasti čtení, učitelé a psychologové specializovaní na oblast vzdělávání). Shoda mezi seřazením od odborníků a od žáků se pak promítne do metakognitivního skóre, které poukazuje na úroveň, do jaké si jsou žáci vědomi nejlepších způsobů uchovávání informací z textu a jak rozumějí cílům spojeným s pamětí a porozuměním. Aby žáci dosáhli dobrých výsledků v metakognitivním testu, musejí zapojit své vědomosti o kognitivních zdrojích, o povaze úlohy a o strategiích, které usnadňují porozumění, zapamatování a vybavování si informací.

Níže je uveden příklad metakognitivní úlohy, která byla zadána v pilotáži pro šetření PISA 2009.

**Čtenářská úloha:** Chcete pomoci dvanáctiletému žákovi, aby porozuměl třístránkovému textu o zvířatech a rostlinách obývajících les.

Jak byste pro účel pomoci dvanáctiletému žákovi s porozuměním třístránkovému textu ohodnotil/a užitečnost následujících přístupů?

	Možné strategie	Hodnocení					
		Zcela neužitečné				Velmi užitečné	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a)	Dvanáctiletý žák nejprve napíše shrnutí daného textu a poté společně zkontrolujeme, zda shrnutí zachycuje nejdůležitější informace.	1	2	3	4	5	6
b)	Požádám dvanáctiletého žáka, aby text dvakrát přečetl nahlas a poté jej opsal.	1	2	3	4	5	6
c)	Poté, co dvanáctiletý žák přečte text nahlas, společně probereme obtížná slova, kterým nerozuměl.	1	2	3	4	5	6
d)	Poskytnu mu další text na stejné téma, který společně přečteme bezprostředně po přečtení prvního textu.	1	2	3	4	5	6
e)	Přečtu dvanáctiletému žákovi text nahlas, zatímco on podtrhuje slova, kterým nerozumí. Následně se mu pokusím pomoci vyjasnit si, čemu nerozuměl. Poté žák napíše shrnutí textu.	1	2	3	4	5	6
f)	Dvanáctiletý žák přečte text nahlas a kdykoliv udělá nějakou chybu, opravím jej. Poté mu vysvětlím význam slov, které nepřečetl správně.	1	2	3	4	5	6

Pro účel pomoci mladšímu žákovi porozumět informacím v učebnici považují odborníci na hodnocení strategie a), c) a e) za účinnější, než strategie b), d) a f). V souladu s tím pak platí, že čím více se žákovo hodnocení v této položce blíží hodnocení experta – a), c), e) > b), d), f) – tím lépe je žák ohodnocen. Pokud by žák např. ohodnotil těchto šest strategií popořadě body a) 6; b) 3; c) 5; d) 3; e) 6; a f) 1, dosáhl by v této úloze vysokého počtu bodů. Naopak žák, který by např. dal nejlepší hodnocení strategii f), by v této úloze dosáhl nízkého počtu bodů. V pilotáži silně korelovaly výsledky žáků v této úloze s jejich výsledky v testování kognitivního čtení. Jinak řečeno, žáci, kteří dosáhli



vysokého počtu bodů v této položce věnované metagonici, měli tendenci vykazovat i celkově dobré výsledky v testování čtenářských dovedností v šetření PISA.

## PREZENTACE VÝSLEDKŮ O ÚROVNI ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Výsledky z šetření PISA jsou sdělovány prostřednictvím dovednostních škál, které je možné vztáhnout k politickému kontextu a interpretovat. V šetření PISA 2000, kdy bylo čtení hlavní zkoumanou oblastí, byly výsledky hodnocení čtenářské gramotnosti nejprve shrnuty do celkové škály čtenářské gramotnosti, jejíž průměr byl 500 a směrodatná odchylka 100. Kromě této celkové škály byly výsledky žáků také prezentovány na pěti dílčích škálách: na třech škálách dle procesů, tj. aspektů (získávání informací, interpretace textů a jejich posuzování a vyhodnocování), a dvou dílčích škálách dle textového formátu (souvislé a nesouvislé texty) (OECD, 2001, 2002). Těchto pět dílčích škál umožňuje porovnat průměrné výsledky různých složek konstruktů čtenářské gramotnosti, jakož i jejich rozložení dle jednotlivých dílčích skupin a zemí. Ačkoliv spolu tyto dílčí škály silně korelují, odhalí takovéto prezentování výsledků na každé z nich zajímavé souvislosti mezi zúčastněnými zeměmi. Tam, kde se tyto souvislosti objeví, mohou být dále sledovány a propojovány s užívanými učebními osnovami a vyučovacími postupy. V některých zemích pak může nabýt na významu otázka, jak s pomocí stávajících učebních osnov lépe vyučovat. Jiné země se nemusejí zabývat pouze otázkou jak vyučovat, ale také co vyučovat.

V šetřeních PISA 2003 a PISA 2006, ve kterých bylo čtení vedlejší zkoumanou oblastí a účastnícím se žákům tak bylo zadáno méně čtenářských úloh, se vycházelo z celkové škály a výsledky byly vyjádřeny pomocí jediné škály zobrazující trend čtenářské gramotnosti (OECD 2004). V šetření PISA 2009 je čtení znovu hlavní zkoumanou oblastí, jako tomu bylo v šetření PISA 2000. Lze tedy předpokládat, že výsledky budou předloženy jak na celkové škále, tak i na několika dílčích škálách.

## INTERPRETACE A VYUŽITÍ DAT

Úlohy pro čtenářskou gramotnost jsou tvořeny a zadávány reprezentativnímu vzorku patnáctiletých žáků na národní úrovni, a to ve všech zúčastněných zemích. Tím má být zajištěno, aby šetření poskytlo nejširší možné pokrytí zkoumané oblasti, jak je zde definována. Nicméně od žádného konkrétního žáka nelze očekávat, že odpoví na celou sadu otázek. Proto je šetření navrženo tak, aby byla každému žákovi účastnícímu se testování zadána dílčí sada z celkového množství úloh, přičemž se zároveň sleduje, aby každá z úloh byla zadávána reprezentativnímu vzorku žáků na národní úrovni.

Úlohy testující čtenářskou gramotnost jsou navrženy podle škály, která vzestupně udává úroveň obtížnosti a úroveň dovedností, které jsou potřeba ke správnému zodpovězení každé úlohy. Škála shrnuje jak schopnosti žáka ve smyslu jeho dovedností, tak i míru obtížnosti úlohy.

Úlohy, které se v šetření PISA používají k testování čtenářské gramotnosti, se značně liší z hlediska situace, textového formátu, požadavků úlohy a také z hlediska obtížnosti. Tento rozsah je zachycen pomocí tzv. mapy položek. Mapa položek představuje schéma dovedností z oblasti čtenářské gramotnosti, které žáci prokazují u různých úrovní škály, a u vybraného počtu uvolněných testových úloh obsahuje stručný popis spolu s jejich hodnotami na škále. Tyto popisy berou v úvahu specifické dovednosti, k jejichž hodnocení byla položka sestrojena, a v případě otázek s otevřenou odpovědí také kritéria používaná pro posouzení správnosti řešení úlohy. Rozborem popisů je možné proniknout do řady procesů, které jsou po žácích požadovány, a do kompetencí, které musejí prokázat u různých bodů škály měřící čtenářskou gramotnost. Bude vypracována jedna nebo několik map za účelem znázornění postupu na škále či škálách vyvinutých pro šetření PISA 2009.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

### Úrovně dovedností ve čtenářské gramotnosti

Stejně jako jsou žáci v každé zemi vybíráni tak, aby v dané zemi reprezentovali populaci patnáctiletých žáků, každá úloha na čtenářskou gramotnost reprezentuje nějakou sadu úloh. Úlohy v dolní části čtenářské škály a dílčích škál se liší od těch v horní části. Obtížnost je částečně určena délkou, strukturou a složitostí textu samotného. Nicméně ačkoliv struktura textu přispívá k obtížnosti úlohy, to, co dle zadání otázky či pokynu má čtenář za úkol s textem provést, přímo souvisí s textem a ovlivňuje celkovou obtížnost. Byla určena řada proměnných, které mohou ovlivnit obtížnost jakékoliv úlohy na čtenářskou gramotnost, včetně složitosti a sofistikovanosti mentálních procesů, které jsou charakteristické pro aspekt dané úlohy (vyhledávání, interpretace či posuzování), množství informací, které má čtenář za úkol vstřebat, a obeznamenosti či specifičnosti znalostí, ze kterých musí čtenář čerpat, ať již vyskytující se v samotném textu, nebo mimo něj. Ve snaze zachytit tuto postupující složitost a obtížnost v šetření PISA 2000, byla celková škála pro čtenářskou gramotnost a každá dílčí škála rozdělena do pěti úrovní:

Úroveň	Hodnotící body na škále pro šetření PISA
5	více než 625
4	553 až 625
3	481 až 552
2	408 až 480
1	335 až 407
pod úrovní 1	méně než 335

Tyto úrovně se jeví jako užitečný způsob, jak prozkoumat postupující požadavky na čtenářskou gramotnost v rámci celkové škály a každé dílčí škály.

Škála shrnuje jak úroveň dovedností a schopností žáka, tak i složitost úlohy ve smyslu její obtížnosti. Za mapováním žáků a položek na jedné škále stojí myšlenka, že žáci s větší pravděpodobností úspěšně vyřeší úlohy, které jsou vyznačeny na té samé úrovni na škále (či nižší), a s menší pravděpodobností budou schopni úspěšně vyřešit úlohy, které jsou na škále vyznačeny ve vyšší úrovni.

Očekává se, že tyto úrovně, jak byly definovány pro šetření PISA 2000, budou zachovány pro celkovou škálu, která se používá pro měření trendů. Nově vytvořené úlohy v šetření PISA 2009 pomohou vylepšit popisy existujících úrovní výkonů a v ideálním případě doplní popisy úrovní výkonů nad a pod těmi, které byly zavedeny v šetření PISA 2000.

Vzhledem k tomu, že vrchol škály pro čtenářskou gramotnost nemá v současnosti žádné meze, je zde poukazováno na skutečnost, že nejsou zcela objasněny horní hranice dovedností žáků s mimořádně dobrými výsledky. Každopádně však budou tito žáci s největší pravděpodobností schopni vyřešit úlohy charakterizované nejvyšší úrovní dovedností. Větší problém je u žáků, kteří jsou na spodní hranici škály čtenářské gramotnosti. Ačkoliv je možné změřit čtenářské dovednosti žáků, kteří se nacházejí pod úrovní 1, v této fázi není možné jejich schopnosti popsat. Úroveň 1 začíná na 335 bodech, nicméně lze odhadovat, že se určité a významné procento žáků v každé zemi umístí na škále pod tímto bodem. Při vývoji nových materiálů pro šetření PISA 2009 byla vyvinuta snaha navrhnout úlohy měřící čtenářské dovednosti a porozumění, které se nacházejí pod současnou úrovní 1.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Záměrem je popsat, jaké jsou tyto dovednosti a porozumění, a možná i definovat jednu či více úrovní pod úrovní 1. (Viz první dva odstavce pod *Rozšíření popisné síly škál v šetření PISA pomocí ovlivňování obtížnosti*).

### PREZENTACE VÝSLEDKŮ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V ŠETŘENÍ PISA 2009

Nový rámec pro čtenářskou gramotnost rozšiřuje oblast zkoumání a zahrnuje tak tištěné i elektronické texty. Presentace výsledků se proto stává o něco obtížnější. Pro měření trendů týkajících se čtení tištěných textů bude důležité zachovat jak původní celkovou škálu, tak i dílčí škály. Budou to ty samé škály, které byly použity pro data v šetření PISA 2000, a budou relevantní pro všechny účastníky se země.

Tabulka 1.13. níže ukazuje navržené škály a dílčí škály pro úlohy na čtení tištěných textů, které nám poskytnou data potřebná pro měření trendů v šetřeních PISA 2000, 2003, 2006 a 2009. Pro usnadnění diskuze jsou políčka očíslována od 1 do 5. Všimněte si, že každá úloha bude tříděna jak dle aspektu, tak i dle textového formátu.

**Tabulka 1.13** Presentace výsledků získaných pomocí výzkumných nástrojů pro čtení tištěných textů

Aspekt	Vyhledávání a získávání (dříve nazýván Získávání informací)	1
	Propojování a interpretace (dříve nazýván Interpretace textů)	2
	Posuzování a hodnocení (dříve nazýván Posuzování a hodnocení)	3
Textový formát	Souvislé	4
	Nesouvislé	5

Pole s čísly 1 až 3 představují skupiny úloh, které jsou tříděny dle aspektu. Do těchto tří polí dohromady lze zahrnout všechny úlohy na čtení tištěných textů. S jejich pomocí bude sestavena celková škála (1+2+3), která popíše výkon za plnou sadu úloh zaměřených na čtení tištěných textů, a dále budou vytvořeny dílčí škály pro úlohy v každém z dílčích aspektů (samostatné škály založené na 1, 2 a 3 v uvedeném pořadí).

V polích označených čísly 4 a 5 jsou prezentovány úlohy dělené dle textového formátu na souvislé, resp. nesouvislé. Z celkové škály (1+2+3) budou na základě těchto dvou textových formátů vytvořeny dílčí škály. Malé množství úloh zaměřených na čtení tištěných textů pak bude zařazeno do smíšeného textového formátu, nebo mezi soubory textů; těchto úloh je však příliš málo na to, aby jim byly věnovány samostatné dílčí škály (viz Tabulka 1.2). Úlohy zaměřené na čtení smíšeného textu a souboru textů proto nebudou zahrnuty do dílčích škál dle textového formátu, avšak budou obsaženy v celkové škále pro úlohy na čtení tištěných textů a také v dílčích škálách dle aspektů.

Celková škála založená na 1+2+3 a dílčí škály 1, 2, 3, 4 a 5 budou statisticky vyrovnány se škálami a dílčími škálami vyvinutými pro šetření PISA 2000, a tím utvoří základ pro podání zprávy o trendech. Dílčí škály zohledňující aspekt, ač odlišně pojmenované, budou přímo porovnatelné s těmi dílčími škálami dle aspektů, o kterých bylo referováno v šetření PISA 2000.

Pro země, které si zvolily provést testování čtení elektronických textů, bude vytvořena dodatečná škála založená pouze na úlohách na čtení elektronických textů a tím začne nová trendová linie. Kromě toho bude pomocí analýzy dat z hlavního šetření prozkoumána možnost vytvořit celkovou škálu čtenářské gramotnosti v šetření PISA, která by kombinovala informace z testování čtení tištěných a elektronických textů. Pokud se ukáže, že je vhodné kombinovat data z testování čtení tištěných a



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



ČESKÁ  
ŠKOLNÍ  
INSPEKCE

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

elektronických textů, bude v rámci země zvážena možnost vytvoření dílčích škál dle aspektů napříč těmito médii. Může se však ukázat, že výkony ve čtení tištěných a elektronických textů nekorelují dostatečně významně na to, aby bylo možné tvorbu celkové škály a dílčích škál podpořit. I takový výsledek bude pro účastníky se země velmi zajímavý a poskytne podnět k dalšímu zkoumání toho, jaké složky čtení obsažené v těchto dvou médiích se zakládají na rozdílných vědomostech a znalostech. Také může poukázat na různé úrovně dovedností mezi dílčími skupinami (např. chlapci a dívkami).

Tabulka 1.14 představuje složky obsažené v hodnocení čtení tištěných a elektronických textů, které je možné různými způsoby kombinovat a utvářet tak škály a dílčí škály.

### Tabulka 1.14 Prezentace výsledků získaných pomocí výzkumných nástrojů pro čtení tištěných i elektronických textů

Aspekt	Čtení tištěných textů	Čtení elektronických textů
Vyhledávání a získávání	1	6
Propojování a interpretace	2	7
Posuzování a vyhodnocování	3	8
Složený aspekt		9

Políčka očíslovaná 1 až 3 zobrazují ty samé soubory položek, jako ty, které jsou očíslované 1 až 3 v tabulce 1.13. Políčka 6 až 8 představují soubor úloh zaměřených na čtení elektronických textů, které je možné vždy zařadit dle jediného aspektu: Vyhledávání a získávání, propojování a interpretace, nebo posuzování a vyhodnocování. Pole s číslem 9 představuje složené úlohy na čtení elektronických textů: ty, ve kterých jsou všechny tři aspekty neoddělitelné.

Stejně jako tomu je u celkové škály pro úlohy zaměřené na čtení tištěných textů a pěti jí podřízených škál, které byly zmíněny výše v textu, i pro země, které využily možnosti testovat čtení elektronických textů, bude sestrojena škála, která zohlední úlohy z polí s čísly 6 až 9. Kromě toho budou prozkoumány následující možnosti: celková škála pro čtenářské dovednosti v tištěném i elektronickém médiu (1+2+3+6+7+8+9), dílčí sloučená škála zaměřená na vyhledávání a získávání (1+6), sloučená škála zaměřená na propojování a interpretaci (2+7) a sloučená škála zaměřená na posuzování a vyhodnocování (3+8). Tvorba škály a dílčích škál napříč typy média se bude odvíjet od empiricky ověřeného předpokladu, že dovednosti ve čtení tištěných a elektronických textů a v rámci každého aspektu čtení v obou těchto médiích spolu vzájemně významně korelují.

Samostatné dílčí škály pro čtení elektronických textů, tj. nezávislé na čtení tištěných textů, sestrojeny nebudou. V testovém nástroji pro čtení elektronických textů bude pro tento účel příliš málo úloh, tedy by nebylo možné podat smysluplnou zprávu o výsledcích na těchto dílčích škálách.

## Závěr

Důležitým záměrem šetření PISA je poskytnout tvůrcům politiky informace o trendovém vývoji v čase. Při sestavování plánů výzkumných zpráv musí být proto dána přednost analýzám trendů. Toho bude v šetření PISA 2009 dosaženo sestavením celkové škály a dílčích škál založených výhradně na úlohách zaměřených na čtení tištěných textů. Pro prezentování výsledků v oblasti čtení elektronických textů a, pokud možno, zprávy o spojených výsledcích z testování čtení tištěných i elektronických textů pak bude sestaven odlišný soubor škál. Ten poskytne základy pro sledování nových vývojových trendů v budoucích vlnách šetření. S ohledem na řadu možností, jak prezentovat výsledky, byly koncepční rámec pro čtenářskou gramotnost šetřenou v rámci PISA i samotné testování navrženy tak, aby poskytly sadu dat bohatou na informace, které mohou být prospěšné pro práci politiků, pedagogů a výzkumníků.

Konstrukčt čtenářské gramotnosti, který byl v tomto dokumentu popsán, si udržuje mnoho z podstaty a pracovních rysů, které byly použity v šetření PISA 2000, avšak zavádí také nové náhledy na čtenářskou gramotnost. Důležitou novinkou v šetření PISA 2009 je zahrnutí motivačních a behaviorálních složek do definice a popisu čtenářské gramotnosti. Představa o čtenářské gramotnosti v šetření PISA tak překračuje pouhé měření schopnosti žáků dekodovat a porozumět písemným informacím. Čtenářská gramotnost v šetření PISA zahrnuje též porozumění, využívání, posuzování a angažovanost v psaných textech, ať již kvůli dosažení osobních cílů či za účelem aktivní účasti ve společnosti.