

PIAAC

Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých

**ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST DOSPĚLÝCH:
KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC PRO PIAAC**

Březen 2009



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Čtenářská gramotnost dospělých:

Konceptuální rámec pro PIAAC

Úvod

1. Koncem první dekády nového století čelí národní ekonomiky vzrůstající nezaměstnanosti a vzhledem k této skutečnosti nabývá na důležitosti otázka rozvoje lidského kapitálu. V 90. letech provedly OECD, Statistics Canada a Educational Testing Service řadu studií, ve kterých prokázaly význam čtenářské gramotnosti pro efektivní fungování trhů práce, pro hospodářský úspěch a pro sociální rozvoj jednotlivců i společností. Data ze tří kol projektů *International Adult Literacy Survey* (OECD & Statistics Canada 2000 – dále IALS) a *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (OECD & Statistics Canada 2005 – dále ALL) ukázala, že s problematikou nízké gramotnosti se potýkají všechny zúčastněné země, přičemž lidé, kterých se tento problém týká, mají problémy s uplatněním na trhu práce.

2. Nároky na čtenářské dovednosti se stále zvyšují. S vyspělostí ekonomik roste potřeba stále vzdělanější populace a čtenářské dovednosti nabývají na významu. Národy se rozvíjejí, počet i rozmanitost materiálů vzrůstá a jednotlivci se ocitají před nutností pracovat s textovými informacemi novými a komplikovanějšími způsoby.

3. Se současným nástupem ekonomik založených na informacích, které nahrazují ekonomiky založené na průmyslu, se čtenářská gramotnost opět proměňuje. Nová forma textu – digitální text – klade na čtenáře vyšší nároky a přináší nové způsoby použití. Vzhledem k velkému množství dostupných a necenzurovaných informací nabývá na významu schopnost čtenáře získané informace propojovat, hodnotit a interpretovat. Kromě toho přinesly počítačové technologie nové rozměry informací, které vycházejí z nelineární, rekurzivní a interaktivní povahy prostředí, ve kterých jsou prezentovány. V současné době je běžné, že si lidé informace, které zrovna potřebují, hledají individuálně, a to způsobem, který je jim nejbližší. Tím velmi často vytvářejí své vlastní „texty“ v tom smyslu, že celková suma informací, s nimiž se každý jedinec setká, je jedinečná. Dovednosti nutné k efektivnímu využití digitálních informací nejsou tak dobře známy jako dovednosti potřebné k práci s tradičními tištěnými materiály. Je však zřejmé, že definici gramotnosti bude třeba rozšířit.

4. Z širšího pohledu jsou do čtenářské gramotnosti zahrnuty též dovednosti a znalosti z oblasti informačních a komunikačních technologií. Ty jsou stále více vnímány jako základní součást znalostí, dovedností a postojů, které usnadňují rozvoj osobního, společenského a hospodářského blahobytu (Kellner, 2002; Partnership for 21st Century Skills, 2003; Rainie & Horrigan, 2005; Senn-Breivik, 2005). V globální ekonomice budou s největší pravděpodobností úspěšnější jedinci a národy s informačními a komunikačními dovednostmi, zatímco ti ostatní jim budou jen stěží konkurovat. Je proto nezbytné, abychom pochopili způsoby, jakými informační a komunikační technologie využíváme, jakož i výsledky jejich využití. Podle Murnaneho a Levyho (1996) jsou tyto „nové základní dovednosti“ nezbytné pro každého bez ohledu na socioekonomické zázemí, pohlaví či životní cíle.

5. Kromě narůstajících požadavků na jednotlivce studie uskutečněné v Kanadě a USA poukazují na problémy se základními jazykovými dovednostmi, jako je slovní zásoba a jazyková vybavenost, se kterými se stále mnoho lidí potýká. Ty jsou přitom naprosto nezbytným základem pro vývoj vyšších úrovní čtenářské gramotnosti. Chceme-li mít úplnou představu o gramotnosti v jakékoli společnosti, je zapotřebí mít o takových lidech více informací; patří totiž ke skupinám obyvatel, kteří jsou vystaveni nejvyššímu riziku negativních společenských, ekonomických a pracovních dopadů.

6. *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých – dále PIAAC) si klade za cíl zkoumat dovednosti jak jednotlivců, tak i národů v tomto novém informačním světě. Je zřejmé, že jednu z klíčových dovedností pro život ve 21. století představuje čtenářská gramotnost. Tento dokument obsahuje její konceptuální rámec tak, jak jej vymezila odborná skupina pro čtenářskou gramotnost programu PIAAC (*Literacy Expert group*, dále expertní skupina).

7. Pro snazší pochopení konceptuálního rámce je užitečné znát proces, jakým tento dokument vznikl. Koncem května 2008 se expertní skupina sešla a přezkoumala konceptuální rámec čtenářské gramotnosti použité ve výzkumech IALS a ALL a stejně tak i další zprávy a dokumenty. Členové expertní skupiny se shodli na tom, že je třeba koncept čtenářské gramotnosti rozšířit a přepracovat rámcové dokumenty do podoby odpovídající novým požadavkům na čtenářskou gramotnost. Stan Jones, předseda expertní skupiny, připravil návrh, který byl následně rozeslán všem členům k připomínkám. Na jejich základě Stan Jones koncept přepracoval a vytvořil verzi, která byla projednána na setkání národních koordinátorů v červnu 2008. Po schůzi národních koordinátorů byla rozeslána k připomínkám další verze dokumentu. Expertní skupina se znovu sešla v listopadu 2008 ve Valencii a novou verzi zhodnotila. Konečná verze byla pak připravena k další diskusi na setkání expertní skupiny v březnu 2009.

8. Expertní skupina se rovněž usnesla, že je zapotřebí vytvořit podrobný konceptuální rámec a soubor nástrojů pro měření základních čtenářských dovedností, které je sice důležitou součástí konceptuálního rámce čtenářské gramotnosti ve výzkumu PIAAC, jeho povaha je však poněkud odlišná od zde rozvíjeného konceptu měření „gramotnosti v praxi“ (*literacy-in-use*). Role jednotlivých složek základních čtenářských dovedností v celkovém hodnocení čtenářské gramotnosti je v tomto konceptuálním rámci zahrnuta, ale kompletní diskusi o jejich měření, o jeho opodstatněnosti a o tvorbě nástrojů tohoto měření lze najít v samostatném dokumentu schváleném expertní skupinou pro čtenářskou gramotnost (*PIAAC Reading Component: Conceptual Framework* – Konceptuální rámec složky výzkumu PIAAC: hodnocení základních čtenářských dovedností).

9. Expertní skupina by ráda vyjádřila vřelé poděkování Mary Lou Lennonové za důkladnou oponenturu předcházející verze tohoto dokumentu a Juliette Mendelovitzové a jejímu týmu pro tvorbu testových položek za jejich zpětnou vazbu. Poděkování patří též Jean-Pierru Jeantheauovi, který plnil úlohu konzultanta při prvním setkání expertní skupiny i při revizi dokumentu.

10. Členové expertní skupiny:

- Egil Gabrielsen – Norsko
- Jan Hagston – Austrálie
- Stan Jones (předseda) – Kanada
- Pirjo Linnakylä – Finsko
- Hakima Megherbi – Francie
- John Sabatini – USA
- Monika Tröster – Německo
- Eduardo Vidal-Abarca – Španělsko

Definice čtenářské gramotnosti pro PIAAC

11. V každém větším projektu zaměřeném na hodnocení výsledků vzdělávání je důležité vymezit definici zkoumané oblasti, aby se daly vytvořit hodnotící nástroje a dílčí zkoumaná témata. Tuto definici je v našem případě nutno situovat do širšího kontextu čtenářské gramotnosti dospělých, ale zároveň ji omezit tak, aby odpovídala výzkumným záměrům projektu PIAAC. Při úvahách o definici čtenářské gramotnosti pro PIAAC se expertní skupina nejprve seznámila s výzkumy čtenářské gramotnosti, které již v minulosti proběhly. Hodnocení čtenářské gramotnosti bylo součástí dvou významných mezinárodních výzkumů dovedností dospělých: *International Adult Literacy Survey* (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých – dále IALS) v 90. letech a *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (Gramotnost dospělých a dovednosti pro život – dále ALL) v letech 2003 a 2006. Tyto studie vycházely z předchozích národních studií. V průběhu dvaceti let, kdy tato šetření probíhala, se však dospělí začali setkávat s novými čtenářskými možnostmi a s novými požadavky na čtenářskou gramotnost, a to zejména díky rozšíření digitálních médií a e-mailové komunikace. Má-li PIAAC patřičně posoudit čtenářskou gramotnost dospělých, je nezbytné rozšířit její koncept o tyto nové typy textu. PIAAC také umožňuje lépe porozumět tomu, které kognitivní dovednosti jsou základem čtenářské gramotnosti dospělých a jakou roli ve čtenářské gramotnosti hraje motivace a skutečné čtenářství. Expertní skupina zaznamenala, že ve výzkumu PISA z roku 2009 je v definici čtenářské gramotnosti výslovný odkaz jak na elektronické texty, tak na čtenářství (OECD: *Programme in International Student Assessment*).

12. Při přehodnocování obsahu pojmu čtenářská gramotnost byla expertní skupina PIAAC vedena čtyřmi principy:

- (a) Definice musí být popisná, nikoli normativní. Mnoho definic čtenářské gramotnosti popisuje ideální stav nebo cíl čtenářské aktivity. PIAAC je založen na skutečnosti, že se jedinci ve svých schopnostech uspějí v celé řadě úloh čtenářské gramotnosti, s nimiž se v moderní společnosti setkávají, liší.
- (b) Definice by měla podporovat širší pojetí čtenářské gramotnosti těmito způsoby:
 - Měla by obsahovat hodnocení základních dovedností jedinců na nižších úrovních čtenářské gramotnosti.
 - Škála posuzovaných textů by měla být širší než v předchozích hodnoceních; definice by měla zahrnovat zvláště tzv. elektronické texty.
 - Posuzování různých typů čtenářského chování by mělo přesahovat prosté používání textů pro momentální účel tak, aby bylo možné důkladněji posoudit úroveň čtenářské gramotnosti.
- (c) Definice by současně měla navazovat na hodnocení IALS a ALL, aby bylo možno analyzovat trendy.
- (d) Výsledek kognitivního testování není sám o sobě dostačující k pochopení stavu čtenářské gramotnosti v dané společnosti. Je rovněž důležité vzít v úvahu čtenářské aktivity jednotlivců.

13. Expertní skupina posuzovala řadu navržených definic a jako užitečnou shledala následující definici skupiny expertů UNESCO z roku 2003:

Gramotnost je schopnost poznávat, chápat, interpretovat, tvořit, komunikovat a počítat za použití tištěných a psaných materiálů v nejrůznějších kontextech. Čtenářská gramotnost zahrnuje kontinuitu učení, které umožňuje každému jednotlivci dosahovat svých cílů, rozvíjet své znalosti a potenciál a plně se účastnit dění ve své komunitě i v širší společnosti.

14. Některé prvky této definice přesahovaly rámec současného výzkumu PIAAC (ačkoliv pravděpodobně ne výzkumů budoucích), především ty, které se týkaly tvorby a komunikace. Počítání nebylo pro začlenění do definice čtenářské gramotnosti PIAAC vhodné, neboť je součástí domény expertní skupiny pro numerickou gramotnost. Další částí bylo třeba přeformulovat tak, aby lépe vyhovovaly záměrům výzkumu PIAAC.

15. Expertní skupina nakonec došla k závěru, že rozšířená a přeskupená verze definice použité v IALS/ALL¹ splňuje kritéria pro popis, rozšíření i návaznost na předchozí výzkumy požadovaná pro PIAAC.

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psaným textům, hodnotit je, používat je a zabývat se čtením s cílem účastnit se života společnosti, dosahovat svých cílů a rozvíjet své vědomosti a potenciál.

16. Ve zbytku této části se věnujeme klíčovým prvkům této definice.

Psaný text

17. Předchozí hodnocení čtenářské gramotnosti se soustředila především na souvislé i nesouvislé texty informativní povahy. Cílem nového konstruktů je rozšířit okruh textů tak, aby zahrnoval větší rozmanitost typů textu, např. narativní i interaktivní texty, a větší rozmanitost médií. Až donedávna byla většina četby pro dospělé tištěna na papír. Nyní dospělí potřebují vyhledávat a používat text zobrazený na obrazovce, ať už jde o počítač, PDA, bankomat, Blackberry nebo iPhone. Definice PIAAC zahrnuje všechny tyto typy textu.

18. Je vhodné poznamenat, že zahrnutí elektronických textů obohacuje hodnocení čtenářské gramotnosti o nové druhy textů i obsahů. V tištěné podobě nejsou příliš běžné, ač i v té by bylo možné příklady takových textů/obsahů dohledat. Některé z těchto nových kombinací forem/obsahů zahrnují interaktivní texty (např. výměny názorů v komentářích na blogu nebo v e-mailových diskusích), složené texty (ať už zobrazené současně na obrazovce, nebo propojené pomocí hypertextu) a rozšiřitelné texty, ve kterých může být stručné sdělení doplněno podrobnějšími informacemi, pokud si tak uživatel přeje.

Porozumět

19. Základním úkolem čtenáře je konstruovat význam, tedy pochopit smysl textu, což může být rozsáhlé nebo dílčí, doslovné nebo implicitní. Sahá to od elementárního pochopení významu slov k tak složitému úkolu, jako je pochopení zásadního tématu zdlouhavé polemiky či příběhu. O určité úrovni pochopení textu zcela jistě vypovídá i jeho hodnocení a použití, jejichž prostřednictvím lze také tuto úroveň nepřímo měřit; záměrem hodnocení ve výzkumu PIAAC jsou však přímější způsoby měření. Konceptuální rámec základních čtenářských

¹ Definice IALS/ALL říká: „Čtenářská gramotnost je definována jako určitá schopnost a způsob chování: schopnost chápat a využívat tištěné informace v každodenních aktivitách, doma, na pracovišti a v komunitě – pro dosahování vlastních cílů a pro rozvoj vědomostí a potenciálu.“

dovedností je konstruktem, který má prokázat elementární porozumění textu; vlastní hodnocení čtenářské gramotnosti by však mělo zahrnovat i úlohy, které jsou zacíleny na explicitní zjišťování složitějšího porozumění. Sem patří například vztah(y) mezi různými částmi textu, hlavní myšlenka textu nebo pochopení autorova záměru. Čtenáři musí rovněž pochopit sociální funkci každého textu a způsob, jakým funkce textu ovlivňuje strukturu a obsah.

Hodnotit

20. Čtenáři text, se kterým se setkávají, neustále posuzují. Musejí posoudit, zda je text pro daný úkol vhodný a zda poskytuje potřebné informace. Dále musejí posoudit pravdivost a spolehlivost obsahu a vzít v úvahu všechna možná zkreslení pravdivosti čtených informací, která mohou být dána subjektivním pohledem a zaujatostí autorů textů. Některé texty musejí posuzovat jako umělecká díla a zároveň jako zdroje informací.

21. Takové posouzení je zvláště důležité v případě elektronických textů, protože původ mnoha digitálních textů je nejasný a je snadné je široce a anonymně distribuovat. Zdroje internetových informací jsou rozmanité; některé považujeme za známé a důvěryhodné, u jiných si nejsme jisti, jak spolehlivé informace obsahují, protože daný zdroj buď neznáme, nebo mu zcela nedůvěřujeme. Všechny informace musí být posuzovány z hlediska přesnosti, spolehlivosti a aktuálnosti, u internetových materiálů jsou však tyto aspekty mnohem důležitější.

Používat

22. Většina četby dospělých je směřována k okamžitému použití informací a myšlenek z textu pro konkrétní účel nebo k ovlivnění názorů čtenáře. V předchozích mezinárodních výzkumech se vyskytovaly téměř výlučně úlohy tohoto typu. Takové použití textu vyžaduje v některých případech pouze minimální pochopení, porozumění smyslu slov s elementárním rozeznáním struktury (například u množství nabídek); jindy je pro získání informací třeba použít jak syntaktické (větné), tak složitější strukturální porozumění. Ve všech případech však čtenář přistupuje k textu s určitým záměrem.

Zabývat se čtením

23. Zdá se, že mnoho dospělých čte texty jen tehdy, pokud to od nich vyžaduje nějaký úkol. Jiní (někdy) čtou také pro potěšení a ze zájmu. Někteří dospělí čtou jenom to, co ostatní – zaměstnavatelé, vlády – označí za nutné, zatímco druzí čtou texty, které si sami vybírají. Dospělí se tedy liší v tom, jak se texty zabývají a jakou roli hraje četba v jejich životech. Studie prokázaly, že čtenářství (tj. postoj ke čtení a samotná čtenářská praxe) výrazně koreluje s výsledky kognitivního měření. K získání úplné představy o čtenářské gramotnosti dospělých je proto nezbytné těmto rozdílům porozumět.

Účastnit se života společnosti

24. Zatímco dřívější definice odkazovaly na úlohu čtenářské gramotnosti ve vztahu k „fungování“ ve společnosti, PIAAC používá termín „účast“, který zdůrazňuje aktivnější roli jednotlivce. Dospělí používají texty jako způsob, jímž se zapojují do svých sociálních prostředí, jímž získávají informace o životě ve své komunitě, ať už blízké domovu, či vzdálenější, a jímž aktivně přispívají k životu této komunity. Pro mnoho dospělých je čtenářská gramotnost nepostradatelná pro jejich účast na pracovním trhu. Tím uznáváme sociální aspekt čtenářské gramotnosti jako nedílné součásti vzájemných vztahů mezi jednotlivci.

Dosahovat svých cílů

25. Dospělí mají řadu potřeb, které musí naplňovat, od prostého přežití přes osobní uspokojení, profesionální a pracovní vývoj až k zapojení do společnosti. Čtenářská gramotnost se stále více podílí na uspokojování těchto potřeb, ať už v pouhém procesu nakupování, nebo při styku se složitým administrativním systémem, jehož pravidla jsou běžně dostupná pouze ve formě psaného textu. Je rovněž důležitá pro uspokojení společenských a osobních potřeb dospělých, pro zábavu a volný čas, pro rozvoj vlastní komunity a pro uplatnění v zaměstnání.

Rozvíjet svůj potenciál

26. Studie naznačují, že mnoho dospělých se v průběhu svého života zúčastňuje nějakého typu vzdělávání, často neformálního a orientovaného na sebe samé. Většina z těchto aktivit vyžaduje určité užití textu, a jelikož se jedinci snaží vylepšit svůj život, ať už na pracovišti, nebo mimo něj, potřebují chápat a používat tištěné a elektronické materiály a aktivně se jimi zabývat.

Oblast čtenářské gramotnosti

27. Výše stanovená definice poskytuje rámcový přehled o tom, co všechno bude v rámci čtenářské gramotnosti ve výzkumu PIAAC sledováno, a co nikoliv. Abychom si však mohli stanovit vodítka pro konstrukci testových položek, pro posuzování správnosti výsledků a pro analýzu a prezentaci zjištění, potřebujeme podrobnější popis této oblasti. V tomto ohledu můžeme navázat na výstupy šetření IALS a ALL, ve kterých bylo pomocí několika proměnných možné vysvětlit značnou část rozptylu ve výsledcích. Není naším cílem nahradit náš model jiným, ale rozšířit starý model tak, aby byl použitelný pro různé druhy textu a nové aspekty čtení, a upravit některé prvky tak, aby přispěly k hlubšímu pochopení čtení dospělých.

28. Samotné čtenářství (jeden z aspektů konstruktů čtenářské gramotnosti) lze nejlépe zjistit pomocí otázek v příloženém dotazníku; tedy nikoliv kognitivním testem a jeho vyhodnocováním. Proto je toto téma obsaženo v samostatné části následujícího textu. Rovněž elementární porozumění se zjišťuje samostatně; hodnotí se prostřednictvím sady nástrojů, které označujeme jako test základních čtenářských dovedností.

29. Při tvorbě jednotlivých testových položek musí autor pracovat se dvěma důležitými prvky. Jedním je samotný text, u kterého je třeba vzít v úvahu několik charakteristických rysů: jednak médium, formát a typ textu – povaha textu jako objektu, dále pak společenské prostředí, ve kterém se tento text co nejpřirozeněji vyskytuje. Druhým základním prvkem je úkol, který autor stanoví jako předmět hodnocení. Obtížnost úkolů je dána řadou charakteristik a autor je musí mít při sestavování položek na zřeteli. Tyto charakteristiky hrají důležitou roli i při analýze výsledků a při popisu různých úrovní čtenářské gramotnosti, pomocí nichž jsou výsledky prezentovány. I když tyto dva prvky popisujeme odděleně, je mezi nimi úzká souvislost – v mnoha případech povaha textu určuje typy úkolů, které budou při práci s ním vyžadovány, a autor testu musí vyvažovat adekvátní zastoupení jak jednotlivých textových charakteristik, tak charakteristik dílčích úkolů. Tyto dva základní prvky konceptuálního rámce nicméně pojednáváme odděleně.

Texty

30. Hodnocení čtenářské gramotnosti vyžaduje, aby texty sloužily jako zadání pro úlohy, které tvoří test. Zjistili jsme, že je vhodné klasifikovat texty pro PIAAC podle následujících kritérií:

- (a) Médium (tištěné nebo digitální)
- (b) Formát (text souvislý či nesouvislý)
- (c) Typ textu (typ promluvy)
- (d) Grafická úprava textu
- (e) Vlastnosti specifické pro digitální texty
- (f) Společenský kontext

Médium

31. Hlavním přínosem PIAAC oproti předchozím průzkumům dospělých je zahrnutí digitálních (či elektronických) textů. Následně se budeme zabývat některými základními vlastnostmi digitálních textů, které je v praxi odlišují od textů tištěných. Zjistíme, že mnoho textů, se kterými se dříve bylo možno setkat jen v tištěné formě, je nyní dostupných ve formě digitální. Například uživatelské informace o výrobku, které byly kdysi v tištěné brožuře, mohou být nyní dostupné pouze v elektronické podobě. Mnoho respondentů výzkumu PIAAC se s veškerými texty setká pouze v elektronické podobě, přičemž některé z nich budou jednoduše kopiemi těch tištěných. Rádi bychom rozlišili digitální texty nikoli jen podle média, ve kterém se vyskytují, ale také podle způsobu, jakým využívají navigační vlastnosti a způsoby zobrazení, které existují pouze u digitálních přístrojů. Jakýkoli text, který by mohl vypadat na vytištěné stránce i na obrazovce stejně, bude považován za text *tištěný*, a jakýkoli text, který nelze vytisknout na papír při zachování všech jeho rysů, bude považován za text *digitální*.²

² Ačkoliv mnoho souborů pdf jsou pouze kopie tištěných textů, aplikace Adobe Reader přidává možnosti navigace, hledání a poznámek, které v tištěné formě nejsou dostupné. Proto by podle tohoto popisu byl soubor pdf považován za text digitální.

Formát

32. Ve studiích IALS a ALL i ve studii PISA byly texty klasifikovány jako souvislé a nesouvislé. Jde o důležité rozlišení, protože každý z těchto formátů vyžaduje odlišnou znalost textu a také různý přístup k jeho zpracování. Současně mnoho nynějších textů obsahuje prvky textu souvislého i nesouvislého. Proto je lepší rozlišovat na základě typů textu, který příslušný úkol vyžaduje.

- (a) *Souvislý*. Tento typ textu je obvykle složen z vět uspořádaných do odstavců. Některé souvislé texty zahrnují typografické prvky, jako například odsazení nebo záhlaví, které signalizují uspořádání textu, avšak mnohé z nich tyto prvky neobsahují. Příkladem souvislých textů jsou články v novinách a časopisech, brožury, návody, e-maily a mnoho internetových stránek.
- (b) *Nesouvislý*. Tento typ textu používá k uspořádání informací namísto odstavců explicitní (přímo vyjádřené) typografické prvky. Ačkoliv v některých nesouvislých textech mohou být úplné věty, většina z nich se skládá ze slov či frází uspořádaných nějakou formou. Tabulky, grafy, diagramy a formuláře – to vše jsou příklady nesouvislých textů.
- (c) *Smíšený*. Tento typ textu obsahuje jak souvislé, tak nesouvislé prvky. Příkladem smíšených textů jsou internetové stránky se seznamem odkazů, novinové články s grafy a diagramy a brožury s přiloženými objednávkovými formuláři.³
- (d) *Složené*. Složené texty se skládají z textů, které byly vytvořeny odděleně a dávají smysl nezávisle na sobě. Tyto texty jsou uspořádány či volně spojeny za určitým účelem. Vztahy mezi jednotlivými texty nemusí být samozřejmostí. Texty si mohou odporovat nebo se navzájem doplňovat. Takové texty jsou běžné v digitálních souborech, ale můžeme je najít i v tištěné podobě.

Typ textu (Typ promluvy)

33. Protože souvislé texty mají ve většině případů stejnou strukturu (věty a odstavce se záhlavím nebo bez něho), jsou podle konceptuálního rámce IALS/ALL klasifikovány pouze podle typu. Nesouvislé texty se však vyznačují stejnými charakteristikami. Navrhujeme proto klasifikovat texty všech formátů pomocí šesti kategorií použitých v hodnoceních IALS/ALL. Rádi bychom poznamenali, že narativní texty byly sice v minulosti považovány za jeden z typů textu, v předchozím hodnocení se jich však vyskytlo jen málo. Naším cílem je, aby i tyto texty byly do hodnocení zahrnuty. Vyřadili jsme jeden typ textu udávaný v IALS/ALL: hypertext, který není typem promluvy, ale typem strukturálním; v PIAAC bude zahrnut jako text elektronický.

³ Některé texty, například komiksy a grafické romány, používají k předání důležitých informací grafické prvky. U nich jde podle našeho názoru o zvláštní druh souvislých textů, v nichž ilustrovaná zobrazení plní funkci uspořádání posloupnosti myšlenek podobně, jako to dělá řazení odstavců.

34. Typ textu rozlišujeme jako proměnnou proto, abychom zajistili dostatečnou rozmanitost textů bez ohledu na to, zda má typ promluvy vliv na jeho obtížnost, či nikoliv.

35. V PIAAC používáme následujících šest typů textů.⁴

- (a) *Popis* je typ textu, ve kterém se informace vztahují k charakteristice objektů *v prostoru*. Do této kategorie patří například stránka z návodu, která označuje části nějakého přístroje, jako je například kuchyňský robot, nebo slovní vykreslení uměleckého díla.
- (b) *Vyprávění* je typ textu, který podává informace o charakteristice objektů *v čase*. Sem patří obsírné příběhy s pointou (např. bajky), stejně tak i texty, které popisují jednotlivé kroky řešení nějakého problému.
- (c) *Výklad* je typ textu, ve kterém jsou informace prezentovány buď jako složité pojmy, či myšlenkové pochody, případně jako jejich analýza. Takový text vysvětluje, jak spolu dílčí prvky souvisejí a vytvářejí smysluplný celek. Výkladovým textem může být například vysvětlena povaha nějakého zdravotního problému nebo pojednání o důsledcích změny klimatu.
- (d) *Argumentace* – typ textu, kde se předkládají teze týkající se vztahů mezi koncepty či dalšími tezemi. Důležitou podskupinou tohoto typu textů jsou texty přesvědčovací. Příkladem jsou novinové úvodníky nebo reklamní texty.
- (e) *Instrukce* (někdy nazývané *příkazy*) dávají pokyny jak postupovat. Patří sem většina návodů k přístrojům, stejně tak jako další příručky, například pro první pomoc či pro některé odpočinkové aktivity.
- (f) *Záznamy* jsou texty, které byly vytvořeny za účelem standardizace, předávání a uchování objektivních a nezkrácených informací. Příkladem záznamu je pořadová tabulka ve sportovní lize, stejně tak jako graf změn ceny ropy. Dalším druhem záznamu je zápis z jednání.

36. Položky z výzkumů ALL a IALS, které byly vybrány k propojení s výzkumem PIAAC, zahrnují tytéž kategorie s výjimkou vyprávění, jak již bylo uvedeno dříve. Cílem nových položek čtenářské gramotnosti pro PIAAC je zahrnout řadu textů, které představují všech šest typů.

Klasifikace nesouvislých textů

37. Nesouvislé texty se neliší jen typem promluvy, ale vzájemně se odlišují i strukturálním uspořádáním. Zatímco všechny souvislé texty mají stejnou formu – věty uspořádané v odstavce – nesouvislé texty se liší formou a klíčem k pochopení jejich obsahu je porozumění tomu, jak jsou uspořádány. Konceptuální rámce IALS/ALL rozlišují pět typů nesouvislých

⁴ Ty jsou téměř doslova přejaty z rámců IALS/ALL, protože jsme neměli důvod je měnit.

struktur, které navrhujeme převzít pro PIAAC:

- (a) *Maticové dokumenty*. Tyto nesouvislé texty obsahují čtyři typy dokumentů s rostoucí složitostí, jejichž základem jsou prosté seznamy.
- Prostý seznam se skládá z označení dvou či více položek, kde označení má funkci organizační a položky mají alespoň jednu vlastnost společnou s ostatními. Příkladem může být seznam nákupu nebo seznam toho, co je třeba udělat.
 - Další jsou kombinované seznamy, které se skládají ze dvou či více prostých seznamů. Jeden seznam v kombinovaném seznamu je vždy hlavní a jako takový je seřazen tak, aby usnadnil vyhledávání informací uvnitř tohoto seznamu a pak nalezení odpovídajících informací v ostatních seznamech. Příkladem kombinovaného seznamu může být e-mailová schránka s příslušnými seznamy jmen adresátů, předmětů, dat a velikosti souborů.
 - Třetím typem maticových dokumentů jsou průsečíkové seznamy, které se skládají z právě tří seznamů. Dva ze seznamů tvoří řádek a sloupec; ty definují buňky, které obsahují třetí seznam. Typickým příkladem průsečíkových seznamů je přehled televizních pořadů, ve kterém průsečík kanálů a času definuje pořady v každé buňce.
 - Čtvrtým a nejsložitějším typem maticového dokumentu je vložený seznam. Statistici někdy kombinují dva či více průsečíkových seznamů do vloženého seznamu, aby ušetřili místo a zobrazili srovnávané informace. Ve vloženém seznamu se jeden typ informací opakuje v každém z průsečíkových seznamů. Například seznam míry nezaměstnanosti může obsahovat oddělené položky pro muže a ženy v jednotlivých měsících – v takovémto případě by pohlaví bylo vloženo pod měsícem.
- (b) *Grafické dokumenty*. Hlavní funkcí grafických dokumentů je poskytovat vizuální shrnutí kvantitativních informací. Do této skupiny textů jsou zahrnuty koláčové a sloupcové diagramy a spojnicové grafy. Ačkoliv se tyto dokumenty mohou na první pohled zdát velmi odlišné, všechny jsou odvozeny z kombinovaných, průsečíkových nebo vložených seznamů nebo je lze na takové seznamy převést.
- (c) *Vyhledávací dokumenty*. Stejně jako grafické dokumenty, vyhledávací dokumenty neboli mapy zobrazují informace vizuálně. Na rozdíl od grafických dokumentů, které zobrazují kvantitativní informace, zobrazují mapy polohu osob, míst nebo věcí v prostoru či charakteristiky různých geografických oblastí (např. typy vegetace nebo charakteristiky populace).
- (d) *Formuláře*. V maticových a grafických dokumentech poskytuje autor informace, které je třeba přečíst a použít. Naproti tomu formuláře vyžadují od čtenáře poskytnutí informací, které mohou být velmi jednoduché, ale také složité. Čtenář může být například požádán, aby zaškrtnl políčko, napsal jedno slovo, číslo či frázi

nebo vytvořil skupinu frází či vět. Obecně řečeno, formuláře žádají po čtenáři poskytnutí konkrétních informací.

- (e) *Kombinované dokumenty*. Interpretace některých zobrazení, zvláště grafických dokumentů, vyžaduje, aby čtenář použil další typ textu. Například mapy a grafy často obsahují legendu, která obsahuje důležité informace, jež je třeba přečíst a pochopit. Kromě toho autoři někdy využívají pro zobrazení či porovnání více než jeden dokument.

Vlastnosti digitálních textů

38. Nová definice čtenářské gramotnosti zahrnuje mezi předměty hodnocení i digitální texty. V digitálních textech lze nalézt řadu stejných principů organizace a typů promluvy jako v textech souvislých i nesouvislých. Na rozdíl od nich však mají vlastnosti a nástroje sloužící pro navigaci.⁵

- (a) *Hypertext*. Elektronické texty mohou poskytovat přímé odkazy na další texty, které mohou být pro úplné pochopení tématu nezbytné. Obvyklý fyzický postup je kliknout myší na zvýrazněné slovo či frázi v textu. Tím se zpřístupní další text s (doplňujícími) myšlenkami a informacemi, které se týkají příslušné zvýrazněné části textu. Nejprve rozlišme dva hlavní typy:

- *Indexový*. Původní text je seznam témat, ze kterých si čtenář vybere jedno nebo více pro další informace. Typickým příkladem je zpravodajská webová stránka, která uvádí nadpisy, na které může čtenář kliknout pro zobrazení celého článku. Dalším příkladem indexového hypertextu je e-mailová schránka – kliknutím na položku čtenář otevře celý e-mail. Na mnoha pracovištích jsou indexové hypertexty používány k (znovu)získání informací o určitém úkolu. Vstupní obrazovka uvádí kategorie informací, ze kterých si čtenář vybírá, a příslušné informace jsou pak zobrazeny počítačem (či jiným zařízením – pro tento účel jsou velmi často používány PDA). Mezi indexové hypertexty řadíme také elektronické kalendáře, které uživateli obvykle umožňují kliknout v rozvrhu na určitou položku, o které se chce dozvědět další informace.
- *Vložený text*. U tohoto typu hypertextu je odkaz vložen v kompletním textu a čtenář je odkázán na další text, který rozšiřuje informace o daném tématu. Typickým příkladem je Wikipedie, kde jednotlivé články obsahují mnoho odkazů na další články či internetové stránky. Druhý typ hypertextu vloženého do textu obsahuje odkazy na jeho další části. Například poznámky pod čarou v elektronických textech jsou často přístupné kliknutím na odpovídající číslo poznámky v textu.

⁵ Máme za to, že ve standardních tištěných textech k těmto vlastnostem existují obdoby. V digitálních textech jsou však tyto vlastnosti mnohem běžnější a jejich tvorba a použití je mnohem jednodušší. Je třeba rovněž upozornit, že možnost rozvrhnout text za pomoci počítače dala vzniknout tištěným textům, které jsou mnohem složitější, než bývaly dříve. Změna je zřejmá, pokud porovnáme noviny ze šedesátých let s dnešními.

- (b) *Interaktivní.* V elektronickém textu se čtenář často setká s texty, které byly vytvořeny řadou autorů. Příkladem interaktivního textu je průběh e-mailové diskuse, kde je zachován sled odpovědí, které jsou jednoduše připojeny k předchozí zprávě. Dalším příkladem jsou komentáře internetových blogů či jiných webových dokumentů. V těchto textech je často nemožné porozumět pozdějším příspěvkům bez znalosti předchozích.
- (c) *Jiné typy navigace.* Digitální dokumenty se odlišují od tištěných dokumentů odlišným způsobem navigace. I když zkušený čtenář může považovat otočení stránky ve vícestránkovém textu za samozřejmost, je to něco, co se také musí člověk učit. „Digitální“ čtenář se stejně tak musí naučit práci s posuvníkem, který jej posune k dalšímu textu, nebo pochopit, že klikání ho přivede na další (nebo předchozí) stránku.

Sociální kontexty

39. Četba dospělých je obvykle součástí nějakého společenského uspořádání. Jak motivace k četbě, tak interpretace obsahu mohou být ovlivněny kontextem. Ve výsledku tak vyvážené hodnocení čtenářské gramotnosti musí zahrnovat materiály z různých prostředí, aby obsahovalo alespoň nějaký materiál, který bude známý kterémukoli účastníkovi.

40. V předchozích šetřeních se ukázaly jako užitečné následující obsahové oblasti:

- (a) *Práce a zaměstnání* zahrnuje materiály, které se týkají různých profesí obecně, bez použití textů specifických pro jednotlivá zaměstnání, jako problematika hledání práce, otázky financí a výkonu zaměstnání.
- (b) *Využití pro osobní potřebu*
- *Domov a rodina* zahrnuje materiály týkající se mezilidských vztahů, osobních financí, bydlení a pojištění.
 - *Zdraví a bezpečí* zahrnuje materiály týkající se drog a alkoholu, prevence a léčení chorob, bezpečnosti a předcházení úrazům, první pomoci, lékařské pohotovosti a ochrany zdraví.
 - *Spotřebitelská ekonomika* zahrnuje materiály týkající se úvěrů a bankovníctví, úspor a inzerce, nákupů a péče o osobní majetek.
 - *Volný čas a rekreace* obsahuje materiály zahrnující cestování, rekreační aktivity, restaurace a materiály pro zábavu a odpočinek.
- (c) *Komunita a občanství* zahrnuje materiály o zdrojích dané komunity a o informovanosti jejích členů.

- (d) *Vzdělávání a školení* zahrnuje materiály o možnostech dalšího vzdělávání.

Úlohy

41. Ačkoliv jakákoli čtenářská činnost je složitá kognitivní operace, ve všech konkrétních případech zpravidla jeden z aspektů převládá. Čtenář, který hledá konkrétní informaci, většinou zdroje posuzuje z více hledisek. Vedle hlavního úkolu nalézt potřebné informace se např. rozhoduje, zda je zdroj informací důvěryhodný, zda má odpovídající obsah a dále musí pochopit sémantický obsah textu. Jiný čtenář může mít zájem o pochopení nějakého jevu. Přestože jeho hlavním cílem je všeobecné porozumění, musí opět učinit doprovodná rozhodnutí a zvážit specifické informace. Při tvorbě testových úloh se autor testových položek snaží zachytit tento hlavní cíl, přičemž každé hodnocení musí obsahovat úlohy, které jsou zaměřeny na nejrůznější aspekty četby.

Typy úloh

42. V IALS i ALL lze rozlišit tři obecné typy úloh v závislosti na požadavcích, které kladou na čtenáře: takové, které vyžadují rozpoznání informací v textu, takové, které vyžadují spojování různých částí textu a ty, jejichž řešení vyžaduje pochopení textu jako celku.

- (a) *Zjistit a rozpoznat informace v textu.* V některých případech dospělí prostě v textu hledají specifickou informaci. V kolik hodin začíná film? Kolik šálků mouky je třeba na tento koláč? Co navrhuje tento kandidát ohledně stavu silnic?⁶ Někdy je nalezení potřebných informací relativně jednoduché, neboť jsou jasně a zřetelně vyjádřeny v textu. Jejich rozpoznání však nemusí být vždy snadný úkol. Některé úlohy mohou vyžadovat větší dovozování a porozumění. Chce-li například čtenář zjistit důvody změny postupu územní samosprávy, může být nezbytné, aby pochopil způsoby prezentace těchto důvodů v textu. Kromě toho je někdy potřeba získat více než jednu informaci. V IALS/ALL byly úlohy zaměřené na získání a rozpoznání informací označeny jako lokalizační (pokud bylo třeba zjistit pouze jednu informaci) a cyklické (pokud bylo třeba zjistit více než jednu informaci).

Většinu úloh, které vyžadují pouze rozpoznání, bychom klasifikovali jako úlohy zaměřené na využití informací. Některé úlohy však mohou vyžadovat rozpoznání mnoha různých informací, které mohou být porovnávány v konkrétní situaci z hlediska relevance.

- (b) *Integrovat a interpretovat (propojit jednotlivé části textu).* Úlohy často po čtenáři vyžadují pochopení vzájemných vztahů mezi různými částmi textu. Tyto vzájemné vztahy jsou problém – řešení, příčina – následek, kategorie – vzor, ekvivalence, podobnost – odlišnost a pochopení vztahů mezi částí a celkem. Pro zvládnutí těchto úloh musí čtenář určit odpovídající vztah. Vztah může být

⁶ Pověšimněte si, že toto je jiná úloha než zodpovědět, zda bych tohoto kandidáta měl volit, ale může být krokem k takovému rozhodnutí.

explicitně uveden v zadání, například pokud text uvádí, že „příčinou x je y “, nebo může od čtenáře vyžadovat, aby si jej odvodil. Související části textu mohou být umístěny blízko sebe nebo v různých odstavcích či dokonce v různých textech. V IALS/ALL byly tyto úlohy obvykle označovány jako integrativní.

Příkladem souvisejících částí textu je například porovnání a popis odlišností, dva základní kroky při hodnocení. Pro stanovení toho, co je základem vztahu mezi částmi, je nutné pochopit kontext na úrovni podtextu. Některé části textu musí být chápány v souvislostech celého textu, ve kterém se vyskytují. Až z něj totiž čerpají podstatné složky svého významu.

Čtenáři jsou někdy vyzváni, aby text chápali jako celek. Čtenář může mít například za úkol zjistit účel textu nebo pochopit jeho hlavní téma. To může být v textu explicitně uvedeno, například v titulu nebo v úvodní větě či odstavci. Často je však ponecháno na samotných čtenářích, aby jej rozpoznali a vytvořili svou vlastní parafrázi či sumarizaci textu.

- (c) *Hodnotit a reflektovat.* Hodnocení a reflexe zahrnuje využití znalostí, myšlenek a hodnot, které nejsou součástí textu. Čtenář musí k textu přistupovat z vnějšku a zhodnotit relevanci, věrohodnost a pravdivost informací a argumentů uvedených v textu. Dále je zapotřebí, aby zhodnotil účelnost, styl a strukturu textu, své čtenářské povědomí o daném textu nebo se vyjádřil k tomu, jak úspěšně autor používá fakta a jazyk pro svou argumentaci a pro přesvědčení čtenáře. Hodnocení je obzvláště důležité při četbě elektronických textů, u kterých si čtenář musí dávat pozor na správnost, spolehlivost a aktuálnost textu.

Čtenáři si rovněž musejí být vědomi toho, jakým způsobem se je autor textu snaží přesvědčit o určitém závěru. Takovéto metatextové povědomí je součástí hodnocení a reflexe textu. Čtenář také potřebuje zjistit, zda je text adresován čtenářům, jako je on, či nikoli.

Kognitivní reprezentace

43. K porozumění textu si čtenář musí z lingvistických materiálů v textu vytvořit mentální reprezentaci. V případě souvislých textů jsou těmito materiály slova, fráze a věty. V případě nesouvislých textů tyto materiály zahrnují rovněž vztahy v seznamech a maticích, které jsou základem pro uspořádání textových prvků. Existuje mnoho výzkumů⁷ o tom, jak si čtenáři utvářejí své reprezentace v případě souvislých textů, ale i přes všudypřítomnost nesouvislých textů v četbě dospělých bylo zpracováno jen velmi málo studií o tom, jakým způsobem si utvářejí reprezentace pro tento typ textů.⁸

Faktory ovlivňující tvorbu reprezentací

a) *Transparentnost informací*

Důležitým faktorem při určování obtížnosti úloh je transparentnost informací v textu. Pokud otázka přímo odkazuje na povrchní (doslovné) informace, lze ji snáze zpracovat.

⁷ Viz obzvláště Garrod & Sanford, 1994; Gernsbacher & Foertsch, 1999; Oakhill & Garnham, 1988; Kintsch, 1998 a Perfetti, 1994.

⁸ Patrnější zájem o nesouvislé texty je mezi výzkumníky, kteří se zabývají texty digitálními. Viz obzvláště Rouet (2006), který rovněž poskytuje užitečné informace o rozdílech ve zpracování digitálních a tištěných textů.

U některých úloh je potřebná informace explicitně označena – telefonní číslo má vždy určitou podobu a může mu v textu předcházet označení „Tel.“. Text může mít nadpis nebo úloha a řešení mohou být v textu jako takové přímo označeny (explicitní označení).

b) *Stupeň složitosti vyvozování*

Parafráze. Čtenáři musejí zpracovat lingvistické informace zapojením svých lexikálních a syntakticko-sémantických vědomostí. Jednoduchým příkladem může být úloha, která od čtenářů vyžaduje zjištění informací o ceně automobilu v tabulce s výrazem „auto“ nebo která požaduje, aby čtenář rozpoznal, že výraz „jedl“ v textu poukazuje na jídlo.

Náročné vyvozování z textu. V textu zaměřeném např. na řešení problémů nemusí být explicitně uveden ani problém, ani řešení. Od čtenáře lze vyžadovat, aby problém (a/nebo řešení) vyvodil z textu. Čtenář ani nemůže předpokládat, že specifikace problému musí v textu nezbytně předcházet jeho řešení.

Mimotextové vyvozování. Některé úlohy po čtenáři vyžadují, aby pro porozumění daným částem textu použil informace získané mimo text či z jiného textu. Například u oznámení o opravě místní silnice lze od čtenáře očekávat, že pro pochopení aktuálních návrhů oprav použije své externí vědomosti o stavu silnic v dané oblasti.

- *Sémantická složitost a syntaktická složitost.* Studie jak mluvených, tak psaných textů ukázaly, že čím je informace konkrétnější, tím je daná úloha jednodušší. Úlohy, které od čtenáře vyžadují identifikaci osob, předmětů či míst, jsou obvykle snazší než ty, které obsahují abstraktní vlastnosti, jako jsou cíle, podmínky a záměry. Gramatická struktura věty (otázky a textu) může být více či méně složitá. Například záporné věty jsou složitější než věty kladné. Přítomnost vedlejších vět (v otázce i v textu) zvyšuje náročnost syntaktického zpracování.
- *Množství potřebných informací.* Čím více informací z textu čtenář pro splnění úlohy potřebuje, tím bude tato úloha obtížnější. Na tomto principu bylo založeno rozdělení úloh v IALS/ALL na lokalizační a cyklické (cyklické úlohy po čtenáři vyžadovaly několik nezávislých rozpoznání informací). Podobně je obtížnost úloh určována rozsáhlostí textu.
- *Umístění informace.* Pokud je informace, kterou čtenář potřebuje, umístěna na význačném místě v textu (v první nebo poslední větě odstavce, v hlavní větě místo věty vedlejší, na začátku nebo na konci seznamu), je její zjištění snazší.
- *Konkurenční informace.* Čím více potenciálně relevantními informacemi čtenář musí projít k získání té potřebné, tím bude daná úloha obtížnější. To platí zvláště v případě, kdy se daná informace na první pohled jeví jako vhodná, ale je chybná. Například v textu, který obsahuje telefonní číslo, číslo faxu a číslo mobilního telefonu, bude složitější najít číslo faxu než v textu, který obsahuje jen jediné číslo.
- *Vlastnosti textu.* Obtížnost textu ovlivňuje, do jaké míry je čtenář schopen vytvářet vztahy mezi jednotlivými částmi textu. Pokud je v textu velké množství odkazů na dříve uvedené informace, které musí čtenář utřídit, a pokud není patrná

provázanost textu, bude daná úloha pro čtenáře obtížnější.

Důsledky pro tvorbu testu

44. Rozšířená definice čtenářské gramotnosti má některé závažné důsledky pro tvorbu testu čtenářské gramotnosti pro PIAAC. Ve struktuře hodnocení navržené pro PIAAC bude v počítačovém testu 48 a v tištěném testu („tužka a papír“) 24 položek z oblasti čtenářské gramotnosti. Z toho 29 počítačových a 19 psaných položek bude čerpáno z banky úloh IALS/ALL, a budou tedy oba výzkumy propojovat, a pouze 19 počítačových a 5 psaných položek bude nových. Vzhledem k tomu, že společné položky testují pouze část konceptuálního rámce PIAAC, totiž užití tištěného textu, musí být tvorba téměř všech nových testových položek zaměřena na nové části konceptuálního rámce.
45. K získání všech nezbytných položek pro konečný test musí být vytvořena širší banka úloh. Tabulka 1 znázorňuje celkem 42 položek, které byly vybrány na základě ALL a IALS jako společné. Všechny 42 položek bude zpracováno pro počítačovou formu testu a podskupina 25 položek bude vybrána pro tištěnou verzi hodnocení. Bude vytvořeno celkem 70 nových položek – 55 počítačových a 15 tištěných. Těchto 15 tištěných položek může být podskupinou 55 položek vytvořených pro počítačovou verzi hodnocení, nebo mohou být jedinečné pro verzi tištěnou.
46. Položky připravené ve fázi vývoje budou oponovány zúčastněnými zeměmi a konsorciem, které výzkum PIAAC na mezinárodní úrovni koordinuje. Pro pilotáž bude vybráno 42 propojujících (společných) a až 40 nových položek. V tabulce je uveden požadovaný počet úloh pro pilotáž i pro hlavní šetření.

Tabulka 1: Cíle tvorby úloh

Úlohy	Tvorba		Pilotní test		Hlavní hodnocení	
	Společné	Nové	Společné	Nové	Společné	Nové
Tištěný test	25	15	25	10	19	5
Počítačový test	42	55	42	30	29	19

Tvorba úloh podle charakteristik položek

47. Expertní skupina stanovila cílové počty položek na základě jejich rozdělení podle tří definovaných vlastností úloh: typ textu, kontext a proces. Tato členění jsou uvedena v tabulkách 2 až 4.

Tabulka 2: Rozdělení položek podle média

Médium	Rozdělení položek (%)
Tištěné texty •použité v předchozích studiích: noviny, časopisy, knihy, brožury, návody, oznámení, dopisy, inzeráty apod.	60–70

•nově v PIAAC: texty kombinující prvky souvislého textu a dokumentu, text + obrázky a grafy.	10–15
Digitální texty zahrnující hypertext, interaktivní prostředí, jako jsou diskusní fóra a chaty, texty kombinující prvky souvislého textu a dokumentu a text + obrázky.	20–25

Pozn.: Obě kategorie zahrnují souvislé, nesouvislé i kombinované texty.

48. Jak ukazuje tabulka č. 2, cílem je, aby elektronické texty tvořily 20–25 % testu. Většina textů budou tradiční tištěné texty, expertní skupina by nicméně ráda do této kategorie začlenila soubor úloh založených na materiálech, jejichž nedílnou součástí jsou souvislý text a dokument nebo text a obrázky, a aby tak účastníci museli použít a/nebo spojit informace z obou zdrojů.

49. Tabulka 3 – Rozdělení položek podle kontextu – je zahrnuta proto, aby byla zajištěna různorodost materiálů nutná vzhledem k rozmanitým prostředím, ve kterých se respondenti pohybují. Motivace k četbě a interpretace obsahu mohou být ovlivněny kontextem. Aby nebyla žádná skupina respondentů zvýhodněna či znevýhodněna na základě znalosti daného kontextu nebo zájmu o něj, bylo třeba zvolit širokou škálu různých materiálů.

Tabulka 3: Rozdělení položek podle kontextu

Kontext	Rozdělení položek (%)
Práce/zaměstnání	15
Osobní <ul style="list-style-type: none"> • Domov a rodina • Zdraví a bezpečnost • Spotřebitelská ekonomika • Volný čas a odpočinek 	40
Komunita a občanství	30
Vzdělávání a školení	15

50. Tabulka 4 ukazuje cílové rozdělení položek podle typů úloh. Jsou zde zastoupeny všechny operace obsažené v definici s výjimkou čtenářství. To znamená, že čtenář může zjišťovat a rozpoznávat informace, propojovat je a interpretovat, hodnotit a reflektovat sdělení za účelem porozumění, zhodnocení a užití textu.

Tabulka 4: Rozdělení podle typů úloh

Typy úloh	Rozdělení úloh (%)
<i>Zjistit a rozpoznat informace v textu</i> <ul style="list-style-type: none">• Lokalizační• Cyklické	30 – 40
<i>Integrovat a interpretovat (propojení částí textu)</i> <ul style="list-style-type: none">• Příčina/následek• Podobnost/odlišnost	40 – 50
<i>Hodnotit a reflektovat</i>	15

51. Ačkoliv PIAAC nemá v plánu prezentovat výsledky na samostatných škálách podle druhu textu, je důležité, aby množství úloh založených na souvislých a nesouvislých textech bylo srovnatelné. Konceptuální rámec zároveň vyžaduje také úlohy, které využívají souvislé i nesouvislé texty zároveň. Tyto položky jsou označovány jako „smíšené“ a představují novou důležitou součást konceptuálního rámce PIAAC.

Čtenářství

52. Koncept čtenářství (čtenářské aktivity) má ve čtenářské gramotnosti dospělých významné místo. Odkazuje na důležitost četby v každodenním životě (jedince). Studie založené na zkušenostech s dětmi i dospělými ukázaly, že rozdíly ve čtenářské aktivitě těsně souvisejí s rozdíly ve čtenářských výkonech. Teorie čtenářství typicky rozlišuje pět „provázaných“ aspektů tohoto konceptu.

- (a) *Množství a rozmanitost četby.* Čtenářství roste s množstvím času stráveným četbou a s rozmanitostí čtených materiálů.
- (b) *Zájem o četbu.* Čím více člověk vyhledává četbu jako prostředek k získávání informací i pro potěšení, tím více je čtenářsky aktivní.
- (c) *Řízení vlastní četby.* Čím lépe dokáže člověk mít pod kontrolou to, co čte, a čím více může řídit svou vlastní četbu, tím více je čtenářsky aktivní.
- (d) *Efektivita.* Čtenářství roste spolu s důvěrou ve vlastní čtenářské schopnosti, zejména ve schopnost číst úspěšně nové texty.
- (e) *Společenská interakce.* Čím více má člověk zájem sdílet čtenářské zkušenosti a diskutovat o nich s ostatními, tím více je čtenářsky aktivní.

53. Zkušenosti z IALS a ALL ukázaly, že aspekty (a), (b) a do určité míry (e), lze spolehlivě určit prostřednictvím vlastních výpovědí respondentů, ale dospělí pravděpodobně nejsou schopni poskytnout spolehlivé informace týkající se řízení vlastní četby a její efektivity. V doprovodném dotazníku budou obsaženy položky zaměřené na hodnocení

čtenářství.

Hodnocení základních čtenářských dovedností

54. Předchozí průzkumy často neposkytovaly informace o čtenářských schopnostech dospělých s nízkými dovednostmi, které by postačovaly ke správnému porozumění jejich problémům. Protože dokázali odpovědět jen na velmi málo položek v testu, bylo téměř nemožné popsat jejich dovednosti. Konceptuální rámec čtenářské gramotnosti pro PIAAC obsahuje test základních čtenářských dovedností, jehož cílem je poskytnout právě tuto informaci.

55. Hodnocení základních čtenářských dovedností je podrobněji popsáno v samostatném dokumentu (*PIAAC Reading Components: Conceptual Framework – Konceptuální rámec hodnocení základních čtenářských dovedností*). Zde uvádíme hlavní informace z tohoto konceptuálního rámce, protože toto hodnocení považujeme za doplněk měření čtenářské gramotnosti.

56. Konceptuální rámec základních čtenářských dovedností staví na základních principech výuky čtení, které jsou nyní ve velkém rozsahu zkoumány a mezinárodně uznávány. To znamená, že procesy porozumění či „výkladu smyslu/konstruování významu“ při čtení jsou založeny na dílčích dovednostech a poznacích spojených s tím, jak funguje systém zápisu zkoumaného čtenáře. Výpověď o těchto dovednostech lze získat z úloh, které prověřují čtenářovu schopnost a výkonnost při zpracování prvků psaného jazyka – písmen, slov (a nesmyslných slov), vět a rozsáhlejších souvislých částí textu.

57. Druhý princip, kterým se hodnocení řídí, spočívá ve zjišťování, zda jsou zkoumaní dospělí schopni své dosavadní jazykové dovednosti a schopnosti porozumět textu aplikovat při zpracování tištěných textů. Tyto úlohy nejsou určeny k měření stupně zvládnutí jazyka. Předpokládá se, že zkoumaní dospělí budou mít základní znalosti (mluvené) slovní zásoby, větné skladby/gramatiky a schopnosti poslechového porozumění. K tomuto účelu poskytujeme škálu, která měří základní slovní zásobu jakožto ukazatel dosažení základní úrovně jazykových dovedností. Měření úrovně znalosti jazyka nicméně není hlavní částí hodnocení základních čtenářských dovedností.

58. Třetí zásadou tohoto modelu čtenářských dovedností je, že výkon, efektivita a zapojení základních prvků gramotnosti je ukazatelem úrovně a učebního potenciálu při rozvoji čtenářských dovedností. Současně s tím, jak nabýváme dovedností a znalostí, snižuje se obtížnost zpracování běžných textových informací. Schopnost zvládnout základní čtenářské dovednosti se obvykle měří na základě rychlosti, úplnosti a přesnosti zpracování. Jako studenti trávíme více času, úsilí a energie při řešení problémů, které jsou pro nás nové. U známých úkolů můžeme často odpovědět rychle, přesně a se zdánlivě malou námahou. Pokud se nám tyto úkoly jeví jednoduché, můžeme trávit více úsilí řešením a poznáváním složitějších problémů a úkolů.

59. Tento model rozlišuje pět základních dovedností:

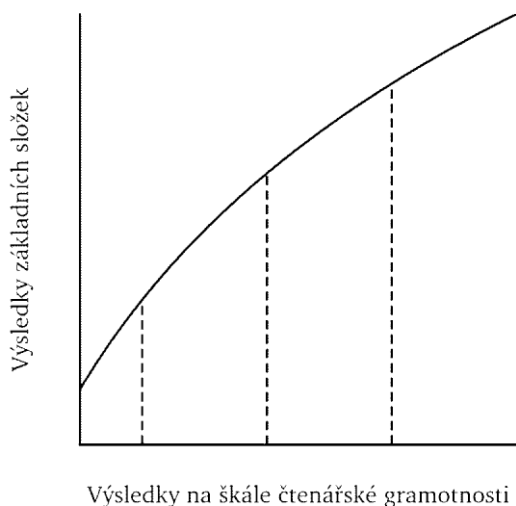
- vnímání alfanumerické informace,
- rozpoznávání slov,
- znalost slov (slovní zásoba),
- zpracování vět,
- plynulost textových pasáží.

60. U zdatného čtenáře jsou tyto základní dovednosti integrovány tak, že podporují čtenářskou výkonnost. V průběhu nabývání těchto základních dovedností, dokonce i v dospělém věku, lze jednotlivé dovednosti měřit samostatně. U různých jedinců se jejich rozložení liší, což má důsledky pro další učební postupy i pro vzdělávací politiku.

61. První dvě z těchto základních dovedností jsou pro každý jazyk jiné. Vzhledem k tomu, že některé jazyky mají přehlednější formu grafického záznamu než jiné, je obtížné porovnávat různojazyčné populace.⁹ Proto jsou tyto dvě základní dovednosti navrženy jako volitelná součást hodnocení.

62. Základní čtenářské dovednosti jsou považovány za nedílnou součást hodnocení čtenářské gramotnosti. Jsou považovány za nutné, nikoli však postačující prvky čtenářských dovedností. V analýze by se měla skóre základních dovedností odrážet v rozdělení čtenářské gramotnosti, jako je tomu ve schématu č. 1 znázorňujícím vztah mezi osvojováním základních dovedností a čtenářskými dovednostmi.

Obr. 1: Navrhovaný přístup k promítnutí výsledků hodnocení základních dovedností na škále čtenářské gramotnosti PIAAC



⁹ Například při studii základních čtenářských dovedností v Kanadě se zjistilo, že existují značné rozdíly v přehlednosti zápisu francouzštiny a angličtiny, což velmi znesnadnilo porovnání výsledků v těchto dvou jazycích.

63. Podrobnosti o každé z těchto pěti základních dovedností lze nalézt v konceptuálním rámci Hodnocení základních čtenářských dovedností.

Měření základních čtenářských dovedností

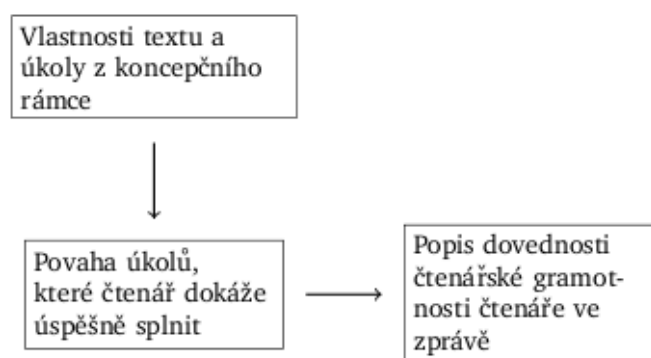
64. Konsorcium vytvoří hodnocení základních čtenářských dovedností v anglickém jazyce. K jeho využití i v jiných jazycích bude u některých částí stačit pouhý překlad; jiné podstatné části mohou vyžadovat specifickou adaptaci ať již jen pro některé, či pro všechny jazyky, přičemž angličtina bude sloužit jako vodítko. Cílem je poskytnout srovnatelné hodnocení, které bude podkladem pro mezinárodní porovnávání.

Analýza

65. Předpokládá se, že bodová škála hodnocení čtenářské gramotnosti PIAAC bude stanovena stejně jako v IALS a ALL a že bodové hodnocení PIAAC bude stanoveno podobně jako u předchozích výzkumů na škále s rozmezím 0–500. Úrovně způsobilosti by měly být stanoveny podobně jako ve výzkumech IALS/ALL: zprávy o výsledcích by měly využívat tytéž úrovně, škálu 0–500 a analýzu základních čtenářských dovedností.

66. Charakteristika čtenářské gramotnosti jednotlivých respondentů by měla být založena na typických vlastnostech textů a úloh, ve kterých jsou úspěšní. Obrázek č. 2 ukazuje hlavní rysy popisovaného konceptuálního rámce

Obr. 2: Vztah mezi prezentací výsledků a hodnocením čtenářské gramotnosti



Literatura:

- Cain, K., Oakhill, J.V., Barnes, M.A., & Bryant, P.E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, 850–859.
- Cain, K. & Oakhill, J.V., & Bryant, P.E. (2000). Investigating the causes of reading comprehension failure: The comprehension-age match design. *Reading and Writing*, 12, 31–40.
- Garrod, S.C., & Sanford, A.J. (1994). Resolving sentences in a discourse context. How discourse representation affects language understanding. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp.675–698). New York: Academic Press.
- Gernsbacher, M.A., & Foertsch, J.A. (1999). Three models of discourse comprehension. In S. Garrod, & M. Pickering (Eds.), *Language Processing* (pp. 283-300). East Sussex, UK: Psychology Press
- Kellner, D. (2002). Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. Retrieved August 8, 2005 at www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/technolgaltransformation.pdf
- Kintsch, W., (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Levy, F. & Murnane, R.J. (2004). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Murnane, R. J., & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York, The Free Press.
- Partnership for 21st Century Skills (2003). Learning for the 21st Century. Retrieved August 8, 2005, at www.21stcenturyskills.org/downloads/P21_Report.pdf
- Perfetti, C.A., (1994), Psycholinguistics and reading ability. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849-894). New York, NY: Academic Press.
- Perfetti, C.A., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D.S. Gorfein (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical amiguity. Decade of behavior* (pp. 67-86). Washington: American Psychological Association.
- Oakhill, J.V., & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rainie, L., & Horrigan, J. (2005). A decade of adoption: How the Internet has woven itself into American life. Pew Internet & American Life Project. Retrieved August 8, 2005, at www.perinternet.org/PPF/r/148/report_display.asp
- Rouet, J.-F., Lowe, R., & Schnotz, W., eds. (2006). *The skills of document use*. New York: Springer.
- Senn-Breivik, P. (2005, March). 21st century learning and information literacy. *Change*, 21–27.

Dostupné podkladové materiály OECD týkající se vzdělávání

- No. 1 *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages* (2002), Paulo Santiago.
- No. 2 *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning* (2002), John Coolahan.
- No. 3 *Towards an Understanding of the Mechanisms That Link Qualifications and Lifelong Learning* (2003), Friederike Behringer and Mike Coles.
- No. 4 *Measuring Educational Productivity in Standards-Based Accountability Systems: Introducing the SES Return on Spending Index* (2005), Martin Hampel.
- No. 5 *PISA 2000: Sample Weight Problems in Austria* (2006), Erich Neuwirth.
- No. 6 *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems – International Report* (2007), Franz Strehl, Sabine Reisinger and Michael Kalatschan.
- No. 7 *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education* (2007), OECD/IMHEHEFCE.
- No. 8 *Globalisation and Higher Education* (2007), Simon Marginson and Marijk van der Wende.
- No. 9 *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review* (2007), Peter Arbo and Paul Benneworth.
- No. 10 *Effects of Tertiary Expansion – Crowding-out Effects and Labour Market Matches for the Higher Educated* (2007), Bo Hansson.
- No. 11 *Skilled Voices? Reflections on Political Participation and Education in Austria* (2007), Florian Walter and Sieglinde K. Rosenberger.
- No. 12 *Education and Civic Engagement: Review of Research and a Study on Norwegian Youths* (2007), Jon Lauglo and Tormod Oia.
- No. 13 *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003* (2007), Ludger Wössmann, Elke Lüdemann, Gabriela Schütz and Martin R. West.
- No. 14 *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003* (2007), Gabriela Schütz, Martin R. West, Ludger Wössmann.
- No. 15 *Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected Practices* (2008), Deborah Nusche.
- No. 16 *Approaches and Challenges to Capital Funding for Educational Facilities* (2008), Ann Gorey.
- No. 17 *Recent Developments in Intellectual Capital Reporting and their Policy Implications* (2008), W. Richard Frederick
- No. 18 *Employers' Perspectives on the Roles of Human Capital Development and Management in Creating Value* (2008), L. Bassi and D. McMurrer.
- No. 19 *Job-related Training and Benefits for Individuals: A Review of evidence and explanations* (2008), Bo Hansson.
- No. 20 *A Framework for Monitoring Transition Systems* (2008), Rolf van der Velden.
- No. 21 *Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module)* (2008), Bo Hansson and Helmut Kuwan.
- No. 22 *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options* (2009), Deborah Nusche.
- No. 23 *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review* (2009), Marlène Isoré.
- No. 24 *Assessment and Innovation in Education* (2009), Janet Looney.
- No. 25 *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective* (2009), Christopher Lubienksi.
- No. 26 *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Area* (2009), William Thorn.
- No. 27 *Learning Organisations* (2009), Nathalie Greenan and Edward Lorenz.
- No. 28 *Les compétences bien sûr, mais pas seulement. L'influence des compétences cognitives en Lemure sur la participation aux études postsecondaires chez les jeunes Canadiens* (2009).
- No. 29 *Impact of proficiency on early entrants to the labour market: evidence from the YITS* (2009).
- No. 30 *How does academic ability affect educational and labour market pathways in Canada?* (2009).

No. 31 *Does reading proficiency at age 15 affect pathways through learning and work?* (2009).
No. 32 *PISA and TIMSS: similarities and differences* (2009).

Současné publikace OECD vztahující se ke vzdělávání

No. 33 *PIAAC Reading Components: A Conceptual Framework* (2009), John P. Sabatini and Kelly M. Bruce.

No. 34 *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework* (2009), PIAAC Literacy Expert Group.

No. 35 *PIAAC Numeracy: A Conceptual Framework* (2009), PIAAC Numeracy Expert Group.

No. 36 *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework* (2009), PIAAC Expert Group on Problem Solving in Technology-Rich Environments.

No. 37 *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: What Skills will be Measured by the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)?* (2009), William Thorn.

Podklady OECD vztahující se ke vzdělávání přístupné on line

The OECD Education Working Papers Series may be found at:

The OECD Directorate for Education website: www.oecd.org/edu/workingpapers

The OECD's online library, SourceOECD: www.sourceoecd.org

The Research Papers in Economics (RePEc) website: www.repec.org

Mezinárodní výzkum vědomostí a dovedností dospělých PIAAC realizuje Ústav pro informace ve vzdělávání v rámci IPn projektu OP VK “Příprava a realizace mezinárodního výzkumu PIAAC a zveřejnění jeho výsledků” (Kompetence II).

Reg.č. projektu: CZ.1.07/4.3.00/06.0022



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ