

**PIAAC**

**Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých**

**KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC SLOŽKY VÝZKUMU PIAAC:  
HODNOCENÍ ZÁKLADNÍCH ČTENÁŘSKÝCH  
DOVEDNOSTÍ**

Březen 2009

# **Konceptuální rámec složky výzkumu PIAAC: hodnocení základních čtenářských dovedností**

## **Úvod**

1. Koncept hodnocení základních čtenářských dovedností popsany v tomto dokumentu je založen na obecném principu, že porozumění (tedy procesy „konstruování významu“ při čtení) je založeno na znalosti toho, jak je ten který jazyk reprezentován prostřednictvím určitého způsobu zápisu, tedy na složce „dovednost pracovat s grafickým záznamem“. Tento základní princip výuky čtení se stal předmětem řady výzkumů a je již mezinárodně uznáván (Curtis 1980, Oakhill, Cain & Bryant 2003, Perfetti 1985, 2003, Sabatini 2003, Strucker, Yamamoto & Kirsch 2004). Úroveň dovednosti jedince při práci s grafickým záznamem může být stanovena pomocí úloh, které prověřují čtenářovy schopnosti a výkonnost při zpracování prvků psaného jazyka, tj. písmen/znaků, slov, vět a větších souvislých úseků textu.

2. Druhý princip, který určuje koncept hodnocení základních čtenářských dovedností, je založen na tom, že hlavním zjištěním má být, zda zkoumaní dospělí dokáží používat své stávající jazykové dovednosti a svou schopnost porozumění ke zpracování tištěných textů. Jednotlivé úlohy však nejsou určeny k tomu, aby odděleně hodnotily úroveň jazykových dovedností v rámci určitého systému grafického záznamu, ani aby posuzovaly úroveň čtenářské gramotnosti, která je sledována v hlavním výzkumu. Pokud zkoumaní dospělí nejsou rodilými mluvčími daného jazyka a nemají základní mluvenou slovní zásobu, syntaktické/gramatické dovednosti a dovednosti lingvistického porozumění, dosáhnou ve čtenářské složce gramotnosti zákonitě jen slabých výsledků. V dílčích úlohách nelze rozlišovat mezi nízkými dovednostmi jazykovými a nízkými dovednostmi čtenářskými.

3. Třetí princip tohoto modelu čtení spočívá v předpokladu, že úroveň zběhlosti, efektivity a propojení dílčích dovedností jsou ukazatelem celkové úrovně a učebního potenciálu pro rozvoj čtenářských dovedností. Čím více dovedností a znalostí nashromáždíme, tím je pro nás zpracovávání běžných tištěných textů snazší. Složka „efektivita“ je zpravidla zjišťována hodnocením rychlosti či tempa zpracování, popř. přesnosti zpracování. Když se máme naučit řešit situace, které jsou pro nás nové, potřebujeme vyvinout větší úsilí a stojí nás to více energie. U známých úkolů můžeme často odpovědět přesně, rychle a se zdánlivě malým vědomým úsilím. Jsou-li nám svěřeny jednoduché úkoly, zůstává nám prostor pro to, abychom se dále pokusili najít řešení nějakých složitějších problémů a poučili se z nich. Rychlost a tempo zpracování lze odhadnout tak, že změříme čas, který zabere řešení určitých úkolů, nebo že zadáme určitý časový limit a poté budeme sledovat, kolik testových úloh se zkoumaným osobám podaří ve vymezeném čase vyřešit.

4. Posléze byly v rámci tohoto hodnocení stanoveny dva předpoklady, jimiž se řídí. Prvním je, aby zkoumaní dospělí byli ve spodní oblasti kontinua čtenářské dovednosti (což prokáží nízké výsledky v prověřovacích testech). Dále bude popsán takový model osvojování čtenářských dovedností, jejich rozvoje a výběru typů a obtížnosti testových úloh, který nejlépe vyhovuje právě této skupině ne-čtenářů a čtenářů, jejichž schopnosti se teprve rozvíjejí. U skupiny zkušenějších čtenářů lze předpokládat odlišné vztahy mezi jednotlivými složkami.

5. Druhým předpokladem je, že sada zadávaných úloh bude v každé ze zúčastněných zemí odrážet specifické vlastnosti jazyka, ve kterém jsou úlohy hodnoceny. Vztah jazyka k systému jeho grafického zápisu se může mezi různými jazyky značně lišit; bude tedy

zapotřebí vzít tyto rozdíly v úvahu a přizpůsobit jim povahu čtenářských úloh, které se použijí k hodnocení složek základních čtenářských dovedností, aby se co nejlépe zajistila srovnatelnost v jednotlivých jazycích. Základní soubor položek měřících tyto složky v anglickém jazyce a pokyny pro překlad a úpravu jsou uvedeny ve zvláštním dokumentu.

## **Měření dílčích čtenářských dovedností**

6. Sada pro měření dílčích dovedností nám má v první řadě pomoci lépe porozumět „čtenářským“ profilům těch dospělých, kteří se nacházejí na spodních příčkách žebříčku čtenářské gramotnosti. Pro sestavení takových měřítek v anglickém jazyce můžeme vyjít z předpokladu elementárního pojetí čtení a na jeho základě utřídit způsob hodnocení tak, abychom získali co nejvíce užitečných informací o čtenářských profilech dospělých. Jak popsali Hoover & Tunmer (1993): „toto elementární pojetí čtení staví na dvou předpokladech: první uvádí, že čtení spočívá v rozpoznávání slov a v jazykovém porozumění, druhý upozorňuje, že ačkoliv jsou obě tyto složky pro čtení nezbytné, ani jedna z nich není sama o sobě dostačující“ (str. 3). V raných letech čtenářského vývoje je za silnější ukazatel úrovně čtení považováno rozpoznávání slov. Spolu s tím, jak jedinec nabývá schopnosti plynuleji a automatictěji rozpoznávat slova, roste význam pochopení na základě poslechu, které se stává stále silnějším ukazatelem čtenářské dovednosti. Různá míra schopnosti rozpoznat slova však i nadále přispívá ke značně rozdílným čtenářským výsledkům, a to dokonce i mezi zkušenými čtenáři (Gough & Walsh, 1991; Cunningham; Stanovich & Wilson, 1990; McCormick, 1994). Strucker, Yamamoto & Kirch (2003) používají podobný koncept dílčích složek čtení pro popis složky práce s tištěným textem (např. při měření přesnosti dekodování a plynulosti) a složky pochopení významu (např. u mluvené slovní zásoby).

7. Zkušený čtenář zapojuje tyto základní složky v průběhu čtení tak, aby podpořil svůj celkový výkon v oblasti čtenářské gramotnosti. Přitom ani v průběhu počátečního získávání čtenářských dovedností se tyto základní složky u čtenářů nerozvíjejí přísně hierarchicky. Člověk se učí rozumět jednoduchým větám a odstavcům a zároveň si osvojuje jednotlivá slova a způsob jejich dekodování. Není tomu tak, že by nejprve počkal, až si dokonale osvojí schopnost dekodovat jednotlivá slova, a pak se teprve začal učit pracovat s jejich významem. Přesto však mohou být v průběhu získávání těchto dovedností jednotlivé složky měřeny odděleně, aby bylo možno identifikovat rozdílné profily zkoumaných osob, které mají dopady na učení, na výuku i na tvorbu vzdělávací politiky.

8. Základní dovednosti v oblasti *dekodování* a *rozpoznávání slov* jsou v každém případě nutné (nikoli postačující) pro růst úrovně takových dovedností, jakými jsou porozumění či pochopení smyslu. Povaha schopností, které čtenář potřebuje k dekodování/rozpoznávání slov, však vysoce závisí na povaze příslušného jazyka a na systému jeho zápisu. Mezi aspekty, které ovlivňují obtížnost rozvoje dovedností žáka, patří skutečnost, zda je typ zápisu alfabetský, sylabický, logografický či je kombinací těchto typů; míra pravidelnosti vztahů mezi mluveným jazykem a způsobem jeho zápisu a způsob, jakým jsou morfologické a gramatické/syntaktické vlastnosti jazyka zakódovány do slov. Z těchto důvodů je obtížné zajistit srovnatelnost mezi jednotlivými jazyky. Pro její dosažení je potřeba zhodnotit zdroje obtíží při nabývání dovedností potřebných pro práci s tištěným textem mezi různými jazyky a vyvážit tuto obtížnost ve všech zadáních a úlohách. V tomto textu neposkytneme základní sadu čtenářských úloh zaměřených na dekodování/rozpoznávání slov v angličtině; navrhneme však způsob, jak takovéto položky a úlohy vytvářet.

9. Na významu založené dílčí dovednosti, které chceme hodnotit, se skládají ze *slovní zásoby, z vět a z porozumění* běžným pasážím v textu. V následujících oddílech probereme každou z těchto dílčích dovedností samostatně, a kde to bude vhodné, tam také uvedeme, jak mohou tyto na významu založené dílčí dovednosti záviset nebo se odkazovat na obecnější schopnosti dekodovat tištěný text a rozpoznat jednotlivá slova.

## **Koncept složek čtení**

10. Při výkladu pojmů začneme oblastí základních dovedností potřebných pro práci s tištěným textem (jimiž jsou alfanumerické vnímání a jeho efektivita a rozpoznávání/dekodování slov). Je však třeba poznamenat, že tyto dovednosti jsou pouze volitelnou součástí hodnocení. Účastnické země, které si budou přát alfanumerické vnímání a rozpoznávání/dekodování slov hodnotit, budou mít k dispozici pokyny ve zvláštním dokumentu. Základní sadu hodnocených složek tvoří význam slov (slovní zásoba), zpracovávání vět a porozumění běžným textovým pasážím.

## ***Alfanumerické vnímání***

11. Rozpoznávání písmen abecedy je základním předpokladem pro rozvoj čtenářské dovednosti ve všech systémech, kde má zápis podobu alfabetského písma. V USA je stále považován za důležitý ukazatel míry, v níž si začínající čtenáři osvojují techniku čtení (Adams, 1990). To je zčásti vysvětleno tím, že k pochopení ústního výkladu je zapotřebí schopnost vizuálního rozpoznání písmen. Pokud lektor vyzve studenta, aby našel slovo začínající písmenem „bé“, pak musí student rozpoznat vizuální symbol podle sluchu. Trénování schopnosti přiřadit odpovídající název písmene k tištěnému symbolu a naopak je nejdůležitějším krokem k tomu, aby si student osvojil soulad vizuálního zobrazení a zvuku. Je pravda, že ne všechny názvy písmen v angličtině odpovídají jejich znění (např. název písmene ‚w‘ je ‚dvojitě vé‘) a že různé jazyky mají rozdílné názvy písmen. Přesto je však znalost tohoto souboru někdy libovolně uspořádaných spojení považována za zásadní.

12. O nabytých dovednostech však lépe než samotné přesné rozpoznávání názvů písmen vypovídá to, zda tento důležitý systém symbolů je již u zkoumaného jedince automatizován. Tato dovednost slouží jako základ pro to, aby a) měl jedinec z ústně podaného výkladu nějaký užitek a b) aby se mohl zaměřit na dovednosti vyšších úrovní. Z kontextu širšího průzkumu je zřejmé, že jednotlivci získávají zkušenosti s psanou soustavou především v průběhu školního vzdělávání nebo při vlastních pokusech číst texty. Podle informací shromážděných v USA i jinde přitom tempo rychlého pojmenovávání alfanumerických symbolů nadále mírně koreluje s celkovými čtenářskými dovednostmi, a to ve všech sledovaných úrovních vývoje či dospělosti (např. van den Bos, Zijlstra & Spelberg, 2002; Sabatini, 2002)

13. Schopnost rychle vyjmenovat řetězce alfanumerických znaků lze použít jako základní měřítko úrovně čtení nebo též jako kovariáty pro lepší porozumění jednotlivým čtenářským profilům nebo pro eliminaci krajností, jež mohou způsobovat nepřesnosti v závěrech, které chceme vyvodit pro jednotlivé podskupiny čtenářů. Hlavní typy informací, které tím získáme, jsou následující:

- Index obeznámenosti se základními kódy vnímání příslušného systému grafického záznamu. (Číslice a písmena by měly být pevně naučenými a zažitými systémy symbolů a časté setkávání se s nimi by mělo vést k tomu, že je čtenář schopen je pohledem rozpoznat.)

- Index obecně přijatelné rychlosti jejich vyslovení.

14. Úlohy spočívající v rychlém pojmenování písmen a číslic byly obvykle zadávány jako samostatné. Písmena jsou nepatrně silnějším ukazatelem úrovně čtení než číslice, nicméně obě úlohy jsou více provázány mezi sebou než s celkovou čtenářskou dovedností. Tento poznatek vědeckovýzkumné literatury si uchovává svou platnost, neboť v prostředích, kde se zpravidla často pracuje s tištěným textem (např. ve škole či na pracovišti), se aktéři obvykle setkávají jak s písmeny, tak s číslicemi. Přesto však v některých prostředích, například v komunitách s minimálním množstvím dostupného tištěného materiálu, se mohou čtenáři ve větší míře setkávat a být lépe obeznámeni s tištěnými číselnými znaky než s písmeny a naopak. Proto je třeba zdůraznit, jak je důležité měřit tyto dovednosti samostatně a že není dobré automaticky předpokládat, že ze změřené úrovně jedné z nich můžeme usoudit na tu druhou. Pro hodnocení úrovně čtení by tedy měly být použity jak úlohy zaměřené na rozpoznávání písmen, tak i na rozpoznávání číslic.

### ***Dekódování a vizuální rozpoznávání slov***

15. Většina modelů rozvoje čtení uznává jako klíčovou čtenářskou dovednost rychlé, automatické vizuální rozpoznání slov (Abadzi, 2003; Adams, 1990; Perfetti, 1985). Skutečné tištěné slovo, které je v alfabetských jazycích vizuálně prezentováno pomocí hlásek, je zpracováno pomocí percepčně kognitivního systému a transformováno do sémantického (významového) a fonologického (na zvuku založeného) kódového systému. Existuje bohatá dokumentace o tom, že během procesu tvorby významu nebo porozumění pracuje fonologická pracovní paměť právě s kódem založeným na zvuku (Gathercole & Baddeley, 1993).

16. Sémantické a fonologické systémy, které byly popsány pro čtení, jsou tytéž kognitivní systémy, které se obecně používají pro jakékoli porozumění jazyku. Na základě toho lze říci, že vizuální rozpoznávání slov „vyživuje“ obecnější systém zpracovávání jazyka užívaný při poslechu jazyka nebo v průběhu vnitřní mluvy/samomluvy (Perfetti, 2003). Jinými slovy, cílem rozpoznávání slov je umožnit plné využití jazykové dovednosti k tomu, aby se v průběhu kognitivního zpracování co možná nejdříve dospělo k pochopení významu textu či k porozumění.

17. Aniž bychom se hlouběji zabývali mechanismy rozpoznávání slov (které zkoumají psychologické vědy), můžeme říci, že existují dvě behaviorální dovednosti, které svědčí o pokroku v rozpoznávání slov. První dovedností je, když jedinec nahromadí znalosti o vizuální podobě slov, které se reálně vyskytují v jazyce, ve kterém čte. V porovnání se všemi slovy anglického jazyka, která bychom našli ve slovníku, se jich v každodenních anglicky psaných textech běžně objevuje jen relativně menší soubor. Většinu těchto běžných tištěných slov má většina zkušných mluvčích daného jazyka ve své mluvené/poslechové slovní zásobě/slovníku.<sup>1</sup> Přesné a rychlé rozpoznávání běžných slov je silným ukazatelem efektivity a zručnosti v rozpoznávání slov obecně.

18. Druhou a podstatnější dovedností je schopnost dekodovat slova (bývá též označována jako schopnost „vypořádat se se slovy“ či dešifrovat je). Tato dovednost umožňuje, abychom usuzovali na pravděpodobnou výslovnost tištěných slov nebo naopak na

---

<sup>1</sup> Otázkou však zůstává, co lze považovat za slovo. Pokud bychom zde měli rozlišovat gramatické a morfologické prvky, pak by se náš proces argumentace začal komplikovat. Slovník například neuvádí, že by sloveso se změnou slovesného času měnilo svůj význam, ačkoliv vizuálně i sluchově dochází k odlišnostem. Obecně lze říci, že morfologické, gramatické a syntaktické rozdíly napříč jazyky vždy do různé míry ovlivňují schopnost rozpoznávat slova v daném jazyce.

pravopisně přijatelný zápis slyšených slov. Jak bylo popsáno, dekodování slov funguje jako základní mechanismus učení se těmto slovům v alfabetských jazycích (Share, 1997), a tudíž je i nezbytnou dílčí složkou čtení, která by měla být měřena přímo. V alfabetských uspořádaných systémech přitom tato dovednost vyžaduje jistou zručnost a znalosti o tom, jakými lexikálními a sublexikálními prostředky se v daném jazyce dosahuje shody mezi vizuální a zvukovou podobou slov. Zvládnutí této dovednosti je přitom poněkud jednodušší v jazycích, ve kterých jsou tyto vizuální a zvukové shody zcela běžné a předvídatelné (např. němčina, srbochorvatština, španělština, turečtina). Studenti v takových jazycích jsou většinou schopni přijít na to, jak vyslovovat pro ně nová slova správně, a to jen na základě malého množství instrukcí (tj. jsou schopni odvodit výslovnost psaných slov, která odpovídá typické mluvené formě v daném jazyce).

19. V jazycích, ve kterých je shoda mezi psanou a vyslovovanou podobou slov méně pravidelná, bývá mnoho různých možností, jak vyslovovat ten který pravopisný zápis slov a naopak. K dokonalému ovládnutí takových jazyků je tedy potřeba většího učebního i výukového úsilí. Například dvojhláska ‚ou‘ je vyslovována odlišně v anglickém slově ‚could‘, ‚though‘, ‚thought‘, ‚found‘. Naopak výslovnost slov ‚word‘, ‚bird‘, ‚heard‘, ‚curd‘, ‚nerd‘ se shoduje, ale samohláska je vizuálně prezentována rozdílnými písmeny.

20. Jak již bylo zmíněno, míra vizuálního rozpoznávání běžných tištěných slov je považována za přímého ukazatele nabytých znalostí o tom, jak slova číst. Hrubý seznam frekventovaných slov uvádí řada pramenů (např. Kucera a Francis, 1967). Z míry, v jaké je jednotlivec schopen přečíst (aniž by znal kontext) vybraný vzorek těchto běžných a dobře známých slov, můžeme usoudit, kolik slov v textu je daný čtenář schopen rozpoznat. Nelze ovšem s přesností říci, zda byla tato slova zpracována spíše jako vizuální podněty, nebo jako slova, která lze dekodovat. Rozdíl spočívá jak v odlišné míře zpracování, tak i v odlišném druhu zpracování. Vizuálně rozpoznané slovo je tištěné slovo, které jedinec viděl dostatečně často, aby je dokázal rozpoznat ‚od pohledu‘; naproti tomu u nových slov a pseudoslov musí použít své znalosti dekodování (konkrétně znalosti o shodě vizuální a zvukové podoby slova), aby dospěl ke správné výslovnosti.

21. Pro zvládnutí pokročilého čtení jsou obě tyto dovednosti nezbytné a zkušenosti čtenářů je v průběhu četby rychle, automaticky a strategicky zapojují podle aktuální potřeby. Kdybychom samostatně měřili pouze dovednost čtenáře dekodovat slova, mohli bychom tím získat též odhad jeho růstového potenciálu pro učení se skutečným slovům. Zároveň bychom tím ale mohli podhodnotit nebo nadhodnotit jeho osvojené schopnosti vizuálního poznávání slov, které je přímo nezbytné ke čtení a k porozumění tištěnému textu. Pokud by naopak někdo měřil pouze čtenářovy schopnosti vizuálního rozpoznávání slov, pak by mohl podhodnotit nebo nadhodnotit jeho růstový potenciál. Například u málo gramotných dospělých v USA byla zjištěna vizuální znalost běžných anglických slov, jak si je stačili osvojit v průběhu formálního vzdělávání a z dosavadních zkušeností s tištěnými texty. Na základě těchto výsledků však dochází k nadhodnocení oněch znalostí a schopností dekodovat slova, kterých je potřeba pro učení se novým výrazům. Ačkoliv tedy tito jedinci mají nějaké schopnosti založené na funkční gramotnosti, jejich pomalý pokrok v oblasti vizuálního rozpoznávání nových slov brzdí růst jejich čtenářské dovednosti (Davidson & Strucker 2002, Greenberg, Ehri & Perin 1997, 2003, Sabatini 2003).

22. Při měření složky rozpoznávání slov v angličtině a v dalších alfabetských jazycích s méně pravidelnou shodou mezi psanou a vyslovovanou podobou slov by proto úlohy zaměřené na vizuální rozpoznávání slov a na dekodování měly být zadávány zvlášť. Pokud je ovšem pravopisný systém vysoce konzistentní, předvídatelný a pravidelný, může být výhodnější použít hodnocení pouze jednoho nebo druhého typu.

## **Význam slov (tištěný text)**

23. Jednoduše řečeno, překážkou porozumění čtenému textu je neznalost významu slov v tisku. Někdy lze význam neznámých slov odvodit z kontextu (při četbě nebo poslechu); obvykle však tato praxe přináší pouze dočasné, neurčité a neúplné významy slov – jejich správnost je třeba jednotlivě ověřovat (např. vyhledáním definice ve slovníku).

24. V konceptuálním rámci pro základní čtenářské dovednosti se snažíme zjistit, zda jednotlivci dokáží rozlišit v textu slova, která jsou součástí každodenní poslechové slovní zásoby průměrných dospělých, kteří jsou mluvčími daného jazyka. V rámci daného jazyka je proto kladen důraz spíše na každodenně užívaná slova než na odborné technické a vědecké termíny, které může znát jen někdo, ale určitě ne většina populace. Takovým každodenně užívaným jazykem by byl například jazyk používaný na trhu či v sousedství nebo jazyk populárních médií, jako jsou noviny, rozhlas a televize. Jde tedy o takovou slovní zásobu, která je v nejvyšší míře srovnatelná mezi různými obyvateli dané země. Účelem měření slovní zásoby v tomto výzkumu není ani tak zmapovat plný rozsah slovní zásoby daného jedince, jako zjistit, zda by zkoumaní dospělí při četbě textu porozuměli těm slovům, kterým by byli rozuměli, kdyby je slyšeli.

25. Jaký vliv má schopnost dekodovat a rozpoznávat slova na znalost slovní zásoby používané v tištěných materiálech? Lze očekávat, že s rozvojem čtenářské dovednosti jedinec nabude větší obratnosti v učení se novým slovům v textu, a to nezávisle na tom, zda je již slyšel používat v kontextu mluveného jazyka. Dovednost *dekodovat* slova se jeví jako klíčová jak pro funkci čtení jako zdroje poznávání nových slov (neboť umožňuje usuzovat na možné výslovnosti slov a uchovávat paměťové stopy), tak i pro značnou schopnost porozumět čtenému textu (pro vyvození významu z kontextu). S nárůstem čtenářských dovedností lze očekávat, že známá, v jazyce velmi frekventovaná slova budou v textu rozpoznávána snadno a automaticky. Termínem „*rozpoznávání slov*“ odkazujeme na paměťové stopy slov, která čtenář běžně vidá ve čteném textu. Proto jsou obě tyto základní dovednosti – dekodovat i rozpoznávat slova – předpokladem pro schopnost rozvíjet slovní zásobu o slova z tisku, ačkoliv to není totožné se znalostí významu slov. Každá úloha zaměřená na zjišťování slovní zásoby bude po dospělých požadovat uvést význam slov v textu. Předně je tedy sledována slovní zásoba spolu se schopností dekodovat slova a rozpoznat jejich smysl. Na základě těchto poznatků je pak posuzován výkon jedince.

26. Hodnocení slovní zásoby jedince může být zrádné. Slova mají mnoho významů a jednotlivci mohou znát jen částečný význam slov nebo pouze specifický význam slova, který toto slovo nabývá v určitém kontextu. Mnohé z těchto problémů lze při hodnocení obejít použitím takových slov, která vyvolávají konkrétní představy a která lze vizualizovat. V takových úlohách respondenti dostanou k dispozici slova, která se v daném jazyce běžně vyskytují, a následně vybírají z několika linkou nakreslených ilustrací znázorňujících běžné věci (např. kniha, židle, kočka). Nebo je možné účastníkům šetření ukázat obrázek a nechat je, aby ze sady slov vybrali to, které nejlépe odpovídá obrázku.<sup>2</sup> V této úloze je třeba dbát na výběr takových položek, u kterých lze

---

2 Obvykle se rozlišuje mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. V úlohách zkoumajících aktivní slovní zásobu dotazovaný vidí zadání (stimulus), např. obrázek, a musí jej pojmenovat správným výrazem. V úlohách zkoumajících pasivní slovní zásobu vybírá správnou odpověď ze skupiny alternativ. Z několika důvodů jsme přijali druhou variantu. Za prvé, pasivní slovní zásoba je obvykle větší než aktivní, je proto vhodnější pro populace s nižšími dovednostmi. Za druhé, vlastní odpovědi respondentů je obtížnější hodnotit objektivně, neboť dotazovaní mohou vymyslet i takové správné odpovědi, které tvůrce testu nepředvídal, ale které by měly být uznány. V případě výběru odpovědi je pouze jedna považována za nejpřiléhavější, i když může nastat situace, kdy některé další odpovědi jsou rovněž správné. Tím se vyvarujeme nepřesností při interpretaci

předpokládat, že je zná většina dospělých lidí. Ojedinelá a neobvyklá slova jsou sice užitečná při hodnocení šíře slovní zásoby v celé populaci, ale již méně nápomocná při vytváření tezí o čtenářské slovní zásobě dospělých, jejichž dovednosti v oblasti čtenářské gramotnosti jsou nízké. Taktéž je třeba věnovat pozornost výběru položek, které jsou známé ve všech kulturách. Například ‚mýval‘ je součástí původní populace některých částí Severní Ameriky, a nelze tedy předpokládat, že by jej ve stejné míře znali lidé ze všech částí světa. Proto by nebyl dobrým kandidátem na úlohu pro výzkum vedený ve více zemích. Naproti tomu ‚měsíc‘, který znají lidé po celém světě, by jím byl.

## **Zpracování vět**

27. Řada psychologických studií čtení ukazuje, že věta je přirozenou samostatnou jednotkou při čtení souvislého textu (např. Kintsch, 1998). Zkušený čtenář se obvykle na konci každé věty zastaví a zpravidla proběhne řada operací – začlenění výpovědi dané věty, úsudky na základě odkazů, propojování jednotlivých významů se znalostmi, jimiž již čtenář disponuje, s tím, co si již z dané pasáže textu v průběhu čtení zapamatoval, a rozhodování o tom, které podstatné významové prvky si má udržet ve své pracovní paměti. Každá věta tedy vyžaduje jak syntaktické, tak sémantické zpracování.

28. Regulací obtížnosti slovní zásoby ve větě (tj. použitím jednoduchých slov, která jedinec dokáže rozpoznat a zná jejich význam) lze obtížnost vět obměňovat. Tím získáme ukazatel výkonnosti, kterou zkoumaný jedinec v oblasti základního zpracování sémantického (skladebného) významu daného textu vykazuje. V závislosti na předpokladech dané populace a na nárocích, které na ni chceme klást, se lze zaměřit na různé klíčové body měření.

- Pokud lze předpokládat, že daná populace má základní znalosti gramatiky a syntaxe jazyka, pak bude kladen důraz na to, zda zkoumaní jedinci dokáží použít své jazykové dovednosti v kontextu tištěného textu.
- Pokud to předpokládat nelze, pak je možné se zaměřit na posouzení jejich základní znalosti gramatiky a syntaxe jazyka.

29. V konceptuálním rámci základních čtenářských dovedností se zaměřujeme na první uvedený bod. Vzhledem k tomu, že naším cílem je mezinárodní srovnatelnost, není vhodné uplatňovat různě složitou gramatiku či skladbu vět, protože je velmi těžké vytvořit čtenářské úlohy, které by byly v různých jazycích stejně (gramaticky) obtížné. Doporučenou strategií, demonstrovanou na následujících příkladech, je měnit délku vět v rámci základní gramatické struktury a měnit logické vztahy, které vytvářejí význam. Prodloužení délky a zvýšení náročnosti zpracování lze dosáhnout přidáváním dalších frází, větných členů, kritérií a vztahů. Tím zároveň minimalizujeme požadavek na zpracování složitějších gramatických struktur, které bývají pro různé jazyky specifické (např. konjunktiv perfekta).

30. Z uvedených důvodů je při měření složky zaměřené na zpracování vět délka věty nebo její složitost proměnlivá. Dotazovaný má za úkol rozhodnout, zda věta dává smysl, a to buď srovnáním s tím, co je považováno za všeobecné znalosti o světě (viz příklad 1), nebo na základě vnitřní logiky této věty (příklad 2). Tento požadavek je v souladu s cílem hodnotit čtení, který je obsažen v konceptuálním rámci pro PIAAC. Dokonce i na té nejzákladnější úrovni čtení je třeba, aby čtenář při zpracování smyslu věty vztáhl její smysl ke svým všeobecným znalostem, a tak posoudil její věrohodnost. To znamená, že nemůžeme vždy věřit všemu, co čteme. Tento typ čtenářské úlohy tedy měří základní

zpracování významu věty a současně monitoruje její základní pochopení a vyhodnocení.

31. Lze vytvořit například takovéto úlohy:

- Příklad 1: „Nebe je zelené.“ ANO nebo **NE**
- Příklad 2: „Pokud je dům vyšší než člověk, pak je člověk menší než dům.“ **ANO** nebo NE

32. Hlavním záměrem je zjistit, zda respondenti dokáží uplatnit své existující jazykové dovednosti v kontextu čtenářské gramotnosti; nikoli zda mají vyšší úroveň slovní zásoby či všeobecné znalosti, syntaktické/gramatické znalosti nebo logické myšlení. Tyto schopnosti jsou sice rozhodující pro všechny úrovně čtenářské dovednosti, nicméně v úloze, která má měřit základní čtenářské dovednosti, se snažíme jejich vliv omezit. Jsou začleněny spíše do úloh v hlavním výzkumu čtenářské gramotnosti. Na základní úrovni čtení nás zajímá elementárnější utváření významu, které je dále stavebním prvkem pro vyšší úrovně dovednosti porozumění.

33. Úlohy zaměřené na jednoduché posouzení toho, zda věta dává smysl, jsou navrženy proto, aby u zkoumaných jedinců posoudily základní schopnosti doslovného chápání. Je však třeba si uvědomit, že vyvozovat závěry o logické pravdivosti či nepravdivosti základních empirických skutečností může být zavádějící. I u zdánlivě nezpochybnitelných tvrzení si lze většinou představit výjimky platnosti. Jazyk je navíc často používán obrazně či metaforicky (např. „Nebe je šedé nebo černé“ může navodit představy bouře nebo noci; „Nebe je růžové“ navozuje obraz západu slunce.) Při návrhu vět pro tuto čtenářskou úlohu by se proto měla dvojsmyslnost co nejvíce minimalizovat.

### ***Porozumění běžným textovým pasážím***

34. Zkušební čtenáři čtou rychle, efektivně a plynule (potichu i nahlas). Teoretické debaty a definice plynulosti četby obvykle odkazují na tři aspekty plynulosti: přesnost, tempo a výraznost (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Kame'enui & Simmons, 2001; NRP, 2000; Rasinski, 2006). Plynulost četby nám minimálně ukazuje, že procesy vizuální identifikace slov dokáží efektivně zásobovat systémy zpracování jazyka (pracovní paměť), čímž jim umožňují vytvářet výstupy. Tyto výstupy však nemusí nezbytně vést ke konstruování významu či k porozumění tak, jak si je běžně představujeme. Jde-li o běžné texty, dokáží je zkušební čtenáři číst nahlas dosti plynule, aniž by se zabývali jejich významem. V každém případě se však definice plynulosti hlasitého čtení jako relativně bezchybného čtení jednoduchých pasáží nahlas a běžným tempem řeči ukázala být spolehlivým a věrohodným ukazatelem zapojení některých základních dovedností (např. Daane, Campbell, Grigg, Goodman & Oranje, 2005; Wayman, Wallace, Wiley, Ticha & Spin, 2007). Selhávání v přesnosti, tempu či v obou těchto kritériích pak naopak naznačují problémy v dalších dílčích složkách základních čtenářských dovedností.

35. V nedávném výzkumu se empiricky osvědčil záměr šetřit základní plynulost čtení a porozumění prostřednictvím indikátoru, který staví na úlohách, které hodnotí tyto dovednosti na základě čtení potichu (pro sebe). Jde o úlohy typu povinného výběru správné odpovědi z několika možností, kdy respondent v průběhu četby vybírá v určité pasáži věty správné slovo, která ji doplňuje, a zamítá tak jinou nevhodnou volbu. Tato nesprávná možnost volby (distraktor) by přitom měla být pro čtenáře se základními dovednostmi chápání zřetelně nesprávná, ať už po gramatické nebo sémantické stránce. Míru efektivity a plynulosti čtení je pak možno hodnotit zadáním pevného času na vyřešení dané úlohy. Takové hodnocení základních složek čtení je zaměřeno na schopnost testovaných čtenářů zaměřit pozornost na porozumění v samém průběhu čtení (Samuels,

2006). Ke zpracování základního významu krátké pasáže je přitom třeba zapojit schopnosti dekodování, rozpoznávání slov, znalost slovní zásoby a zpracovávání vět. Plynulý a efektivní výkon v tomto základním a v samotném textu ukotveném čtenářském úkolu je stavebním kamenem pro zvládání delších, složitějších textů a úkolů čtenářské gramotnosti.

36. Abychom umožnili srovnání mezi zeměmi, je zřejmě nejvhodnější poskytnout účastníkům tolik času, kolik potřebují k dokončení každého úseku, a pak zaznamenat celkový čas potřebný k dokončení. Vlivem faktorů vycházejících z dané kultury, jazyka a písemného systému se totiž může průměrná rychlost čtení zkušených čtenářů v různých zemích lišit. Pro většinu dospělých s nízkými dovednostmi bude pro účely odhadu jejich základních schopností porozumět textu postačovat, když změříme, jaké přesnosti odpovědi dosáhli. U velmi nezkušeného začínajícího čtenáře se tak hodnocení schopností bude opírat o základní porozumění textu. Čas potřebný k dokončení nám dodá již jen velmi drobné doplňující informace o jeho dovednostech.

37. Na druhou stranu čtenáři, kteří se nacházejí na vyšších příčkách žebříčku v rámci skupiny čtenářů s nízkými dovednostmi, mohou dosáhnout horní meze celkového ohodnocení za správné odpovědi. Vezmeme-li pak u těchto čtenářů v úvahu celkový čas potřebný k dokončení úkolu, můžeme odhadnout jejich základní efektivitu četby. Zkušený čtenář by měl být schopen vybrat správné odpovědi rychle, bez námahy a pokračovat dál v četbě normálním tempem. Tím, že shromáždíme informace o výkonech specifického vzorku zkušených čtenářů v každé zemi, budeme moci sestrojít měřítko, které nám na základě relativního poměrování podá informace o efektivitě/plynulosti výkonu skupiny dospělých s nižšími až středními dovednostmi v té které zemi. Z toho vyplývá, že o dospělých s nízkými dovednostmi, kteří dosáhnou vysokého skóre v přesnosti při zpracování tohoto úkolu, lze říci, že mají nějaké základní dovednosti chápání, nicméně se v porovnání se zkušenými čtenáři stále odlišují v míře efektivitě zpracovávání plynulých textů.

## **Závěr**

38. Úlohy zaměřené na zhodnocení základních čtenářských dovedností jsou navrženy tak, aby přispěly k porozumění takovým dovednostem, které jsou vstupním předpokladem pro to, aby mohli čtenáři dosáhnout výkonu na vysoké úrovni čtenářské gramotnosti. Pomáhají nám popsat, co dokáží dospělí s nízkou gramotností, a tvoří tak základnu informací pro oblast učení, výuky a vzdělávací politiky, které mají pomoci dospělým s nízkou gramotností jejich gramotnost zvýšit. V představeném konceptuálním rámci jsme se z dílčích dovedností zaměřili na ty, které lze nejlépe použít pro srovnání mezi různými zeměmi, a to na slovní zásobu, na porozumění větám a základním textovým pasážím a na plynulost při jejich zpracovávání. Rovněž jsme popsali vztahy mezi dovednostmi dekodovat slova, rozpoznávat je spolu s mírou obeznámenosti se základními kódy tištěného jazyka a ukázali jsme, jak jsou tyto faktory důležité pro dosažení vyšších úrovní čtenářské gramotnosti. Jak jsme uvedli, tyto dovednosti jsou vysoce závislé na tom kterém jazyce, a je proto těžké vytvořit úlohy a úkoly, které by umožnily jednoduché porovnávání mezi různými jazyky. Na národní úrovni však mohou podat užitečný vhled do procesů učení, výuky a vzdělávací politiky, které pomohou úroveň osob s nízkou gramotností zvýšit.

## Literatura

- Abadzi, H. (2003). *Improving adult literacy outcomes: Lessons from cognitive research for developing countries*. Washington, DC: The World Bank.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cunningham, A.E., Stanovich, K.E., & Wilson, M.R. (1990). Cognitive variation in adult students differing in reading ability: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264–274.
- Curtis, M.E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656–669.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading* (No. NCES 2006-469). Washington, DC: U. S. Department of Education, Institution of Education Sciences, National Center for Educational Statistics.
- Davidson, R.K. & Strucker, J. (2002). Patterns of word recognition errors among adult basic education native and nonnative speakers of English. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 299–316.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
- Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1993). *Working memory and language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gough & Walsh (1991). Chinese, Phoenecians, and the orthographic cipher of English. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy* (pp. 199–209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, D., Ehri, L. C., & Perin, D. (1997). Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 262–75.
- Greenberg, D., Ehri, L. C., & Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same wordreading and spelling errors as children matched for word-reading age? *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 221–241.
- Hoover, W.A. & Tunmer, W.E. (1993). The components of reading. In G.G. Thompson, W.E. Tunmer, and T. Nicholson (Eds.), *Reading acquisition processes* (pp. 1–19). Philadelphia: Multilingual Matters.
- PIAAC(2009\_03\_02)ReadingComponents\_Framework.doc  
13
- Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203–210.
- Kintsch, W. 1998 *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kucera, H. & Francis, W.N. (1967). *Computational analysis of present-day American English*. Providence, RI: Brown University Press.
- McCormick, S. (1994). A nonreader becomes a reader: A case study of literacy acquisition by a severely disabled reader. *Reading Research Quarterly*, 29, 156–177.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text

- comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.145–174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 3–24.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704–706.
- Sabatini, J.P. (2002). Efficiency in word reading of adults: Ability group comparisons. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 267–298.
- Sabatini, J. P. (2003). Word reading processes in adult learners. In E. Assink & D. Sandra (Eds.), *Reading Complex Words: Cross-Language studies*. London: Kluwer Academic.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). Newark, DE: International Reading Association.
- Share, D.L. (1997). Understanding the Significance of Phonological Deficits in Dyslexia. *English Teacher's Journal*, 51, 50–54.
- Strucker, J., Yamamoto, K., & Kirsch, I. (2003). The relationship of the component skills of reading to IALS performance: Tipping points and five classes of adult literacy learners *PIAAC(2009\_03\_02)ReadingComponents\_Framework.doc* (NCSALL Reports #29). Cambridge, MA. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- van den Bos, K. P., Zijlstra, B. J., & Spelberg, H.C. (2002). Life-Span data on continuous naming speeds of numbers, letters, colors, and pictured objects, and word-reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 25–49.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., & Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education*, 41(2), 85–120.