

## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

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

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

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

### ASPEKTY ČTENÍ TEXTŮ V TIŠTĚNÉM A ELEKTRONICKÉM MÉDIU

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

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