

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Filozofická fakulta**  
**Ústav českého jazyka a teorie komunikace**

**Eva Složilová**

**Analýza procesu čtení v moderní spisovné arabštině  
v testových podmínkách**

**Exploring the Process of Reading in  
Modern Standard Arabic**

**Disertační práce**

Školitel: **doc. PhDr. František Ondráš, PhD.**  
Konzultantka: **doc. PhDr. Jarmila Mothejzíková, CsC.**

**2016**

## Poděkování

Chtěla bych především poděkovat svému školiteli doc. Františku Ondrášovi za odborné vedení a hlavně za vlídnost a nekonečnou dávku trpělivosti, s níž podporoval tento projekt i ve chvílích, které nebyly z mnoha důvodů jednoduché.

Velké díky patří také mé konzultantce doc. Jarmile Mothejzické za trpělivost a metodologickou podporu hlavně v počátcích projektu.

Za zaostření původně místy nejasného obrazu o úloze filozofie pragmatismu ve smíšeném výzkumném designu vděčím doc. Radimu Šípovi.

Aleši Neusarovi děkuji za všechny cenné postřehy týkající se aplikace metody hlasitého myšlení.

Dále bych chtěla vyjádřit velké poděkování Dianne Wall za to, že mě přivedla ke vnímání jazykového testování v souvislostech, které mi umožnily tento projekt zpracovat.

Touto cestou bych rovněž ráda vzdala hold svému učiteli prof. Ladislavu Drozdíkovi za to, že mě naučil milovat systém arabského jazyka ve vši jeho kráse i záludnostech.

Velký dík bych chtěla adresovat také studentům Masarykovy univerzity v Brně, Univerzity Karlovy v Praze a Univerzity Komenského v Bratislavě, jejichž jména zůstávají z etických důvodů v anonymitě, za to, že byli ochotni pootevřít dvířka od jejich myšlení a dovolili mi do něj nahlédnout. Stejně tak děkuji jejich učitelům za to, že mi s těmito skvělými studenty umožnili pracovat.

Zcela zvláštní poděkování patří mé rodině za velkou dávku podpory, tolerance a pochopení, především pak mým dětem Gabči a Kájovi za to, že nikdy nezapochybovali o smysluplnosti mého počínání.

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Brně dne 28. 3. 2016

---

## **Abstrakt**

Tato disertační práce představuje výsledky výzkumného projektu, jehož hlavním cílem je analýza procesu čtení v moderní spisovné arabštině v testových podmínkách. Projekt vychází z platformy smíšeného výzkumu a jako hlavní metodou pro sběr kvalitativních dat používá metodu tzv. hlasitého myšlení, jejímž prostřednictvím jsou zaznamenávány myšlenkové pochody studentů arabštiny jako cizího jazyka při plnění testových úloh ze čtení. Analýza získaných verbálních protokolů je zaměřena na zkoumání strategií čtení, které používají úspěšní i neúspěšní studenti, přičemž měřítkem jejich úspěchu je výsledek u testu. Na pozadí této analýzy jsou posléze diskutována specifika vyabstrahovaných kategorií strategií čtení.

Klíčová slova: moderní spisovná arabština, arabština jako cizí jazyk, konstrukt čtení, čtení s porozumění, testování jazykové způsobilosti, hlasité čtení, strategie čtení, hlasité myšlení, verbální protokoly, validita.

## **Abstract (English)**

The dissertation presents the findings of a mixed method research project aimed at analysing the process of reading in Modern Standard Arabic. Think aloud method represents the main instrument for collecting qualitative data in the form of verbal reports that the students produce while taking a test of reading comprehension. The test is used as an instrument for distinguishing good and poor readers whose reading strategies are analysed using protocol analyses. The resulting codes of reading strategies are then categorized and their specificities are discussed at length.

Key words: Modern Standard Arabic, Arabic as a second language, construct of reading, reading comprehension, proficiency testing, reading aloud, reading strategies, think aloud, verbal protocols, validity.

<b>Obsah</b>	
Seznam zkratk	7
Transliterační pravidla	8
Pravidla pro transkripci verbálních výpovědí	10
Úvod	12
<b>1 Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumného projektu</b>	<b>14</b>
<b>2 Konceptuální rámec výzkumného projektu</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Proces čtení</b>	<b>17</b>
2.1.1 Modely čtení	17
2.1.2 Specifika čtení v MSA	21
2.1.3 Modely čtení pro účely testování	24
2.1.4 Strategické čtení	26
<b>2.2 Metodologické ukotvení</b>	<b>28</b>
2.2.1 Metoda hlasitého myšlení a její specifika	28
2.2.1.1 Historie a současnost metody	28
2.2.1.2 Kognitivně-psychologické rámce metody	29
2.2.1.3 Klasifikační a terminologické otázky	36
<b>2.3 Testologické ukotvení</b>	<b>41</b>
2.3.1 Obecné aspekty vývoje testu jazykové způsobilosti	42
2.3.2 Specifika testování jazykové způsobilosti v ACL	44
2.3.3 Referenční rámce pro testování arabštiny jako cizího jazyka	46
2.3.3.1 Charakteristika rámců	46
2.3.3.2 Přřazování testů k rámcům	48
<b>3 Metodologie výzkumu</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Výzkumné otázky</b>	<b>53</b>
<b>3.2 Výzkumný design</b>	<b>53</b>
3.2.1 Kvantitativní část výzkumného designu	53
3.2.1.1 Tvorba testových úloh	53
3.2.2 Kvalitativní část výzkumného designu	62
3.2.2.1 Škála pro sebehodnocení	63
3.2.2.2 Polostrukturovaná interview/retrospektivní dotazování	63
3.2.2.3 Metoda hlasitého myšlení	64
<b>3.3 Výběr vhodných vzorků</b>	<b>64</b>
<b>3.4 Pilotáž</b>	<b>68</b>

3.5 Etické aspekty výzkumu .....	68
4 Sběr dat.....	70
5 Analýza dat.....	72
5.1 Transkripce verbálních výpovědí .....	72
5.2 Kódování.....	72
5.3 Kategorizace strategií .....	73
6 Diskuse.....	75
6.1 Otázka č. 1 .....	75
6.2.Otázka č. 2 .....	82
7 Validita a limitace výzkumu .....	89
8 Závěry .....	96
9 Seznam citované a použité literatury .....	98
10 Seznam příloh .....	110

## Seznam zkratek

ACTFL	Americký výbor pro výuku cizích jazyků
AFL	arabština jako cizí jazyk (z anglického Arabic as a foreign language)
ALTE	Association of Language Testers in Europe
EALTA	European Association for Language Testing and Assessment
ETC	Educational Testing Service
ILR	Interagency Language Roundtable
ILTA	International Language Testing Association
ITC	International Test Commission
J1	rodný (mateřský) jazyk
J2	cizí jazyk
MSA	moderní spisovná arabština
NCSSL	National Council of State Supervisors for Language.
PAPVA	Pravěká archeologie Předního východu
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
STANAG	Standardized Agreement
UBVA	Ústav Blízkého východu a Afriky
VPA	verbální protokolová analýza
vs.	Versus

## Transliterační pravidla

ب	b	ذ	dh	ط	T	ل	l
ت	t	ر	r	ظ	Z	م	m
ث	th	ز	z	ع	3	ن	n
ج	dž	س	s	غ	gh	ه	h
ح	H	ش	š	ف	f	و	w, ú
خ	ch	ص	S	ق	q	ي	j, í
د	d	ض	D	ك	k	ء	'

Poznámky:

Z důvodů využití podtržítka pro indikaci zdůraznění nebyl z hlediska zefektivnění a zjednodušení práce při přepisu použit systém podtrhávání či psaní teček pod písmeny. Pro emfatické konsonanty tak byla zvolena velká písmena, podobně bylo velké písmeno zvoleno pro hlásku ح , pro hlásky ذ a ث byly použity kombinace konsonantů **th** a **dh**.

Dlouhé vokály budou onačeny v souladu s českým územ jako **á**, **í** a **ú**, pro diftongy pak bude kombinací vokálů **au** a **aj**.

Budou rozlišovány **dva způsoby transliterace:**

### A. Transliterace zvukových nahrávek, kde se jedná o doslovné zachycení **skutečné zvukové realizace promluvy.**

Vzhledem k tomu, že do latinky bylo potřeba doslovně přepsat velké množství zvukového materiálu, zvolila realizátorka projektu modifikaci tradičních či běžně užívaných transliteračních systémů. Budou dodržovány následující transliterační konvence, text bude s jejich pomocí doslova zaznamenáván tak, aby byly zřetelné výslovnostní, gramaticko-lexikální i syntaktické chyby, jichž se studenti dopustili.

- Alif bude transkribován v závislosti na jeho použitých funkcích.
- Veškeré asimilace a waslované hlásky budou zobrazeny přesně tak, jak se udály.
- Hamza na začátku neurčeného slova se nebude uvádět (kvůli přehlednosti a praktičnosti zápisu). Příklad: **asbáb**.
- U determinovaných jmen bude správně realizovaná asimilace hamzy s posledním konsonantem předchozího slova indikována připojením k předchozímu slovu, a to včetně případných pomocných vložených vokálů. Veškeré chybné odchylky budou zaznamenány přesně tak, jak byly realizovány. Příklad: **minal bajt, 3anil banát, min albajt, 3an albanát**.
- U slunečních konsonantů determinovaných jmen bude asimilace indikována buď spojením do jednoho bloku (v případě správného vyslovení), například **minaššabáb**, nebo rozdělením do dvou slov (v případě absence asimilace sluneční hlásky), například **minal šabáb**.



- Pokud bude slovo začínající hamzou určené, bude asimilace (waslování) hamzy z určitého členu připojeno k předchozímu slovu (např. předložce) a slovo s hamzou bude uvedeno samostatně bez uvedení transliteračního znaku pro hamzu. Příklad: **minal asbáb**.

**B. Transliterace grafické podoby textu** při analýze charakteristických rysů textů či úloh s nimi spojených.

Příklad: *džiráHátu al-tadžmíl, 3amalíjátu al-tadžmíl*

U analýzy charakteru textů bude u transliterací grafické podoby arabského textu použito kurzívy; české významy, které někde budou rovněž uváděny, budou psány v uvozovkách. Pokud budou citovány delší úseky arabského textu, bude psán arabským písmem a tučně.

Příklad:

- Věta **وذلك بسبب أن معظم العمليات تتم بلا جراحة** je v tomto smyslu klíčová.
- slovní výpůjčka *rižím* („dieta“)

## Pravidla pro transkripci verbálních výpovědí

na konci věty oznamovací	.
uprostřed věty – signalizuje pokračování výpovědi	,
na konci věty tázací (otázky)	?
na konci věty zvolací	!
zdůraznění slova nebo skupiny slov	<u>text</u>
krátké odmlčení	...
dlouhé odmlčení (bez zapisování odpovědi nebo jiné činnosti – s uvedením časové hodnoty)	... (25 sekund)...
hezitační zvuky ( <i>ehm, hm</i> , atd..)	%
přítakání	uhm
nesrozumitelná promluva	(?)
u hůře srozumitelných úseků předpokládaná promluva	(text?)
smích účastníka	@
závorky indikují odmlčení kvůli určité činnosti, která je popsána v závorce	(zapisuje odpověď)
hovor účastníka se smíchem	@text@
neverbalizované přítakání (např. <i>uhm</i> )	&
komentář výzkumníka (autora transkripce)	<je zajímavé, že tomu rozumí, ale čte to soustavně špatně>
nedokončené slovo	tex_
podtržítka indikuje pomalé slabikování arabského slova	al_bú_mát
student zapisuje odpověď a zároveň přítom mluví	„lékař řekl“
ztrojení souhlásky indikuje prodloužení počáteční hlásky u slova (kvůli získání času) – mimo asimilaci a geminaci	sssab3ún
nejistota, zda bylo dané slovo/úsek přečteno správně indikovaná přidáním stoupavé intonace („ptaní se sám sebe“)	#
indikuje tzv. „false start“, tj. student začne číslo slovo a po první slabice/slabikách se opraví a pokračuje dál	\$
self- correction – oprava fráze (student přečte celou frázi a vzápětí ji opraví)	\$\$
jedno odkašlání	^

odkašlávání si několikrát po sobě	^^
„aha“ (indikuje uvědomění si, jak se má dané slovo číst)	ááá
slabikování slova	mad_ra_sa_tun

## Úvod

„...it is not easy to get inside the 'black' box of the human brain and find out what is going on there. We work with what we can get, which, despite the limitations, provides food for thought...“

(Grenfell , Harris, 1999, s. 54)

Výuka vedoucí k rozvoji **komunikativních jazykových dovedností** a **testování těchto dovedností** jako samostatné obory aplikované lingvistiky generují celou řadou otázek, jejichž řešení prochází v posledních několika dekádách velmi dynamickým vývojem podpořeným výsledky empirického výzkumu. V době eklektického přístupu k výuce cizích jazyků na straně jedné, a snahy o standardizaci testů měřících výstupy této výuky na straně druhé je společným cílem aplikovaných lingvistů vytvoření smysluplné platformy pro vývoj učebních sylabů a kurikulí, které budou odrážet potřeby doby, a stejně tak pro vývoj jazykových testů, jejichž výsledky budou racionálně interpretovány a povedou k vyvozování validních závěrů.

Lze předpokládat, že **výuka a testování různých jazyků** se bude vyznačovat určitými zvláštnostmi. Historicky jsou pravděpodobně nevyhnutelné dominantní výsledky výzkumu ve výuce a testování angličtiny jako cizího jazyka. Tuto nadvládu lze zdůvodnit na podobných základech, na kterých stojí dominance angličtiny jako *lingua franca*. Závěry vyplývající z těchto výzkumů mohou být do určité míry zobecnitelné i na jiné jazyky. Čím častěji se ale do popředí zájmu dostávají výzkumy u jazyků jiných než angličtina, s tím větší pravděpodobností lze také předpokládat, že se budou podhalovat i dosud nepoznaná specifika těchto jazyků, která bude potřeba zohlednit jak ve výuce, tak v testování.

Problematika výuky a testování arabštiny jako cizího jazyka se z tohoto hlediska stává velmi specifickou již na samém počátku, kdy je potřeba vymezit pojem **komunikativní arabština** nebo komunikativní kompetence a dovednosti v arabštině (Wilmsen, 2006, s. 125–138). Z diglosní povahy sociolingvistického kontextu současného arabsky mluvícího světa totiž vyplývá, že chceme-li zvyšovat, měřit či hodnotit úroveň jazykové způsobilosti nerodilých mluvčích tohoto jazyka ve všech čtyřech řečových dovednostech, tj. poslechu, mluvení, čtení a psaní, musíme si nutně klást otázku, kterou variantou jazyka jsou v reálném arabském světě tyto dovednosti pokryty. Zatímco u psaní a čtení to bude **moderní spisovná arabština** (MSA), u poslechu (s výjimkou poslechu rozhlasových a televizních zpráv a oficiálních formálních projevů) a mluvení se neobejdeme bez znalosti některé z regionálních hovorových variet. Je tedy naprosto legitimní, aby i výuka a testování tuto skutečnost

odrážely. Někteří aplikovaní lingvisté hovoří o potřebě vytvořit pro arabštinu specifický referenční rámec, který by vzájemné soužití těchto dvou jazykových variet explicitně definoval a stanovil jistá pravidla jak pro výuku, tak pro testování. (Wahba et al, 2006, s. XIX–XX).

Zaměříme-li se na výuku a testování jedné ze čtyř výše zmíněných řečových dovedností – **čtení s porozuměním v arabštině**, může se nám na první pohled zdát, že bude patřit k těm méně komplikovaným. V porovnání s mluvením a poslechem, kde je koexistence obou jazykových variet nejmarkantnější, se u čtení profiluje MSA jako jednoznačně dominující varieta. Podrobnější pohled na samotnou povahu procesu čtení a jeho specifika v arabštině ale svědčí o tom, že i výuka a testování této dovednosti je proces velmi složitý. Složitý pro všechny účastníky, kteří na něm participují: pro ty, kteří vyvíjejí sylaby a testy, pro učitele, kteří studenty na potřebnou úroveň čtecích dovedností v arabštině připravují, pro ty, kteří konstruují testy pro změření těchto dovedností, a v neposlední řadě i pro studenty samotné.

A je to právě poslední z těchto zúčastněných stran, která může jak tvůrcům jazykových testů, tak učitelům osvětlit trochu blíže, co pro ni čtení v arabštině ve skutečnosti znamená. Nejenom tím, že jim přečte nahlas úryvek arabského textu, nebo že odpoví na několik otázek s textem spojených. Také tím, že jim dovolí nahlédnout do jejich vlastního myšlení.

## 1 Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumného projektu

Kořeny tohoto výzkumného problému sahají až do počátku osmdesátých let minulého století, kdy realizátorka projektu zahájila univerzitní studium oborové arabistiky a začala z pozice studentky pracovat s arabskými texty nejrůznějších žánrů. Porozumění těmto textům bylo naprosto v souladu s dominující gramaticko-překladovou metodou spojeno s tvrdou, časově náročnou prací, jejíž součástí byl neodmyslitelně slovník. Jediná cesta, která vedla k úspěchu, byla ta lingvistická: dobré zvládnutí jazykového systému arabštiny bylo předpokladem úspěšného čtení. V průběhu svého profesního života, který byl intenzivně nasycován i výstupy anglo-americké aplikované lingvistiky, začala realizátorka projektu chápat porozumění psanému textu v poněkud širším kontextu. Jazykové schopnosti čtenáře i nadále vnímá jako stabilní a spolehlivou základnu, z níž je potřeba čerpat a již je také potřeba neustále sytit novými poznatky. Daleko více si ale všímá samotných aktérů procesu porozumění, jakkoliv je budeme nazývat (jako *čtenáře*, *studenty* nebo *testované*), a jejich role v procesu porozumění. Je to nepochybně dáno i tím, že v současné době má možnost pracovat se studenty, kteří z nejrůznějších profesních důvodů potřebují rozumět určitému druhu arabských textů, a to i přesto, že jejich studium není oborové a dotace hodin je v porovnání s oborovými studenty neporovnatelně menší. Zdokonalování se a nárůst jazykové způsobilosti u studentů v takových typech kurzů nepostupuje rychlým tempem, zároveň ale nelze práci s textem odsunout až do vyšších úrovní pokročilosti. Důsledkem toho je, že tito studenti jsou již v nižších pokročilostech vystavováni práci s textem a je potřeba je na tuto činnost připravit, stejně tak jako i vytvořit kvalitní nástroje měření, jak výstupy této činnosti změřit.

Kvalitní práce s texty v podobném typu výuky předpokládá kvalitní promyšlenou metodiku, dostatečně efektivní a zároveň takovou, která nezvýší časovou náročnost přípravy studentů. Tyto typy kurzů jsou totiž jen jedním předmětem v náročném studijním programu, jaký například archeologie bezesporu představuje, a nelze očekávat, že studenti budou veškerou energii věnovat právě arabštině. Vývoj takové metodiky práce s texty může trvat i několik let, a pokud se hned na začátku nezohlední co možná nejvíc faktorů, které mohou hrát důležitou roli, nemusí vynaložené úsilí korespondovat s kvalitou výstupu. Jedním z těchto faktorů jsou i sami studenti a způsob, jak k práci s textem přistupují, jak jsou schopni monitorovat sami sebe a uvědoměle budovat své porozumění. Jak řeší situace, kdy se nemohou zcela spolehnout na svoji znalost jazykového systému arabštiny. Jak využívají potenciál, který jim nabízí grafická podoba textu. Jaká očekávání mají o struktuře textu. Jak dovedou z této struktury vytěžit. Jak umí pracovat se samotným názvem textu. Podobných

otázek by se dala formulovat celá řada, v zásadě je ale může nahradit otázka jediná: Mají studenti své čtení pod kontrolou? Ať se budeme ptát jakkoli, odpověď nevyčteme z **výsledků** nějaké testové úlohy. Ty jsou až na samotném konci procesu, kterým studenti při hledání odpovědi na otázky k textu procházejí.

Pokud svoji pozornost obrátíme na samotný proces budování porozumění našich studentů a budeme si všímat, co skutečně při hledání odpovědi na určitou otázku dělají, mohou se nám odkrýt další dimenze procesu čtení. Pokud se nám podaří zmapovat, jak se při čtení chovají úspěšní čtenáři a jak se chovají naopak ti, kteří úspěšní nejsou, budeme moci na základě svých pozorování vytvářet hypotézy. Můžeme například vytvářet hypotézy o tom, že určitý druh čtenářského chování vede k úspěchu, a nebo naopak že jeho neexistence předurčuje čtenáře k nepochopení textu, a to i v případě, kdy jeho jazyková „výbava“ nepatří k těm horším. Na druhé straně pokud zjistíme, že u neúspěšných čtenářů se vyskytuje určitý druh čtenářského chování, i to nás může přivést k vyslovení dalších hypotéz. Můžeme také vytvářet testy, jejichž konstrukty nebudou jenom naší představou toho, co bychom rádi testovali, ale budou mnohem blíže tomu, co studenti při čtení skutečně dělají.

Ve výše naznačených možnostech rezonoval pojem „čtenářské chování“. Nejedná se o nic jiného než o uvědomělé strategie, které čtenáři mohou (a nebo nemusí) používat. Lze předpokládat, že strategický čtenář, tedy student, který vědomě řídí svoji cestu porozumění textu, může být schopen vybudovat své cesty k porozumění i u obtížnějších textů a i na nižších úrovních jazykové způsobilosti.

Abychom studentům jako pedagogové v jejich snaze o vědomé budování porozumění pomohli, a abychom jako tvůrci testů výsledky tohoto procesu také lépe změřili, měli bychom se o jejich strategiích čtení dozvědět co nejvíce. Jedním z nezbytných kroků vedoucích k tomuto cíli je proto pozorování jejich čtenářského chování a vyabstrahování strategií, které používají. A po řadě dalších kroků, jejichž výčet na tomto místě není podstatný, bychom se mohli dostat i k vytvoření potřebné metodiky práce s texty, jejíž součástí bude i systematická příprava ke strategickému čtení, a zároveň k vývoji testů, jejichž výstupy budou validní. Jinými slovy je třeba odkrýt způsob myšlení, s nímž studenti k arabskému textu přistupují, popsat ho, porozumět mu a přemýšlet, jak toto nabyté poznání využít ve vlastní pedagogické praxi. Tímto způsobem jsme se dostali k první dimenzi výzkumného problému, který tato disertační práce řeší.

Jeho druhá dimenze sahá za rámec vlastní výuky realizátorky projektu. Ne náhodou byli účastníky projektu rovněž současní oboroví studenti arabistiky. Reflexe jejich způsobu práce s texty ve výuce v podobě strategií čtení, které používají, se může stát dalším obohacujícím

zdrojem inspirace pro vyvození obecnějších hypotéz o problematice metodiky výuky a testování čtení s porozuměním v arabštině, která by mohla vést i k obsáhlejší diskusi odborníků v oboru.

S ohledem na výše uvedenou kontextualizaci povahy výzkumného problému je cílem tohoto výzkumného projektu prozkoumat, popsat a interpretovat, jaké strategie studenti používají při čtení arabských textů v testových podmínkách. Nastolení testových podmínek je potřebné pro to, aby byli rozlišitelní čtenáři úspěšní od neúspěšných a aby bylo možno zkoumat čtenářské strategie právě u obou těchto skupin.

Výše definovaný cíl předpokládá zasazení zkoumané problematiky do pevného konceptuálního rámce, který bude stát na třech opěrných bodech. Prvním z nich budou teoretické úvahy o povaze čtení a důsledcích z toho vyplývajících pro definici konstruktů čtení pro testové účely. Druhým pilířem bude testologické zázemí potřebné pro zohlednění všech aspektů vývoje testu ze čtení s porozuměním. V neposlední řadě potřebuje tento projekt pevnou oporu metodologickou, proto bude adekvátní prostor věnován i tomuto projektu dominující metodě sběru dat, kterou je metoda hlasitého myšlení.



## 2 Konceptuální rámec výzkumného projektu

Na začátku vývoje jakéhokoliv jazykového testu, a test z dovednosti čtení nevyjímaje, je potřeba vyřešit otázku tzv. **konstrukt**. Charles Alderson uvádí, že každý test měří jeden nebo více konstruktů, tedy psychologických konceptů, které jsou odvozeny z teorie testované schopnosti či dovednosti. Jinými slovy a značně zjednodušeně lze říci, že konstrukt definuje to, co má test měřit. Máme-li tedy definovat konstrukt čtení, musíme vycházet z toho, co je předpokladem takové smysluplné definice – z teorií, které se snaží vysvětlit podstatu porozumění při čtení textu. Je ale potřeba zdůraznit, že naším cílem není syntéza současného stadia výzkumu těchto teorií. Charles Alderson (Alderson, 2000, s. 118) konstatuje, že jak objem výzkumných studií v oblasti teorie čtení, tak samotný počet existujících teorií čtení je tak rozsáhlý, že jeho syntéza v podobě přehledné studie je pro jednotlivce nedosažitelná. Cílem této studie proto určitě není pokusit se o podobnou syntézu. Pozornost realizátorky projektu bude z tohoto hlediska zaměřena na ty charakteristické rysy procesu čtení, které budou relevantní pro tento výzkumný záměr. Proto první kapitola práce poskytne prostor pouze pro velmi selektivní shrnutí problematiky teorie čtení.

### 2.1 Proces čtení

#### 2.1.1 Modely čtení

Aplikovaná lingvistika zabývající se zkoumáním dovednosti čtení s porozuměním v cizím jazyce často vychází z výsledků výzkumů prováděných v rámci **čtení v rodném jazyce** (bude dále v textu označováno jako *čtení v J1*) a vysvětluje složité procesy zapojené do porozumění textu právě na pozadí čtení v J1. Teprve na tomto základě pak dochází k porovnávání podobností a odlišností mezi čtením v J1 a čtením v cizím jazyce (dále v textu bude označováno jako *čtení v J2*). W. Grabe a F. Stoller obhajují tento přístup z několika důvodů. Mezi nejzásadnější patří skutečnost, že výzkumné projekty zaměřené na čtení v J1 jsou nepoměrně početnější než projekty zkoumající čtení v J2. Argumentují rovněž vyšší úrovní dosažené plynulosti ve čtení v J1, kterou čtenáři v J2 většinou nedosahují, což umožňuje komplexnější vhled do procesu čtení od nejnižších až po nejvyšší úroveň porozumění textu (Grabe, Stoller, 2002, s. 10–11). V neposlední řadě W. Grabe poukazuje i na výrazný posun, kterým výzkum čtení v J1 (především v angličtině) prošel za předešlých 15 let, a na velký dopad, který tento vývoj měl a má na porozumění složitého procesu čtení v J2. Je podle něj možné provést syntézu výsledků výzkumu v J1 tak, aby se vyvodily hlavní závěry pro výuku čtení obecně – tedy čtení v J1 i J2. Dále argumentuje, že i výzkum ve čtení

v J2 poskytuje důležité závěry, které jsou na jedné straně specifické pro dané jazyky, na straně druhé ale často potvrzují výsledky výzkumů čtení v J1 (Grabe, 2004, s. 45).

Na čtení lze pohlížet z několika zorných úhlů. Snaha definovat tento fenomén proto bude mít pravděpodobně poněkud odlišnější výstup pro odborníka v oblasti kognitivní psychologie než pro aplikovaného lingvistu. M. Eysenck a M. Keane charakterizují čtení jako proces, který „vyžaduje...účast řady percepčních a dalších kognitivních procesů a dobrou znalost jazyka a gramatiky. Většina rozumových činností se nějak vztahuje ke čtení, které se někdy označuje jako ‚zrakově řízené myšlení‘.“ (Eysenck, Keane, 2008, s. 388). Richards et al (1992, s. 306) definují čtení jako *vnímání psaného textu za účelem porozumění jeho obsahu* (překlad autorka práce). W. Grabe a F. Stoller uvádějí následující příklad definice čtení:

*“Reading is the ability to draw meaning from the printed page and interpret this information appropriately.”* (Grabe, Stoller, 2002, s. 9)

(Ve volném překladu realizátorky projektu: *Čtení je schopnost zachytit informaci obsaženou v tištěném textu a tuto informaci správně interpretovat.*)

Výše uvedené příklady akcentují pojmy, které jsou pro pochopení čtení zajisté klíčové, tj. kognitivní procesy, jazyk, porozumění, interpretace, ale nemohou obsáhnout podstatu čtení v celé jeho komplexnosti a složitosti.

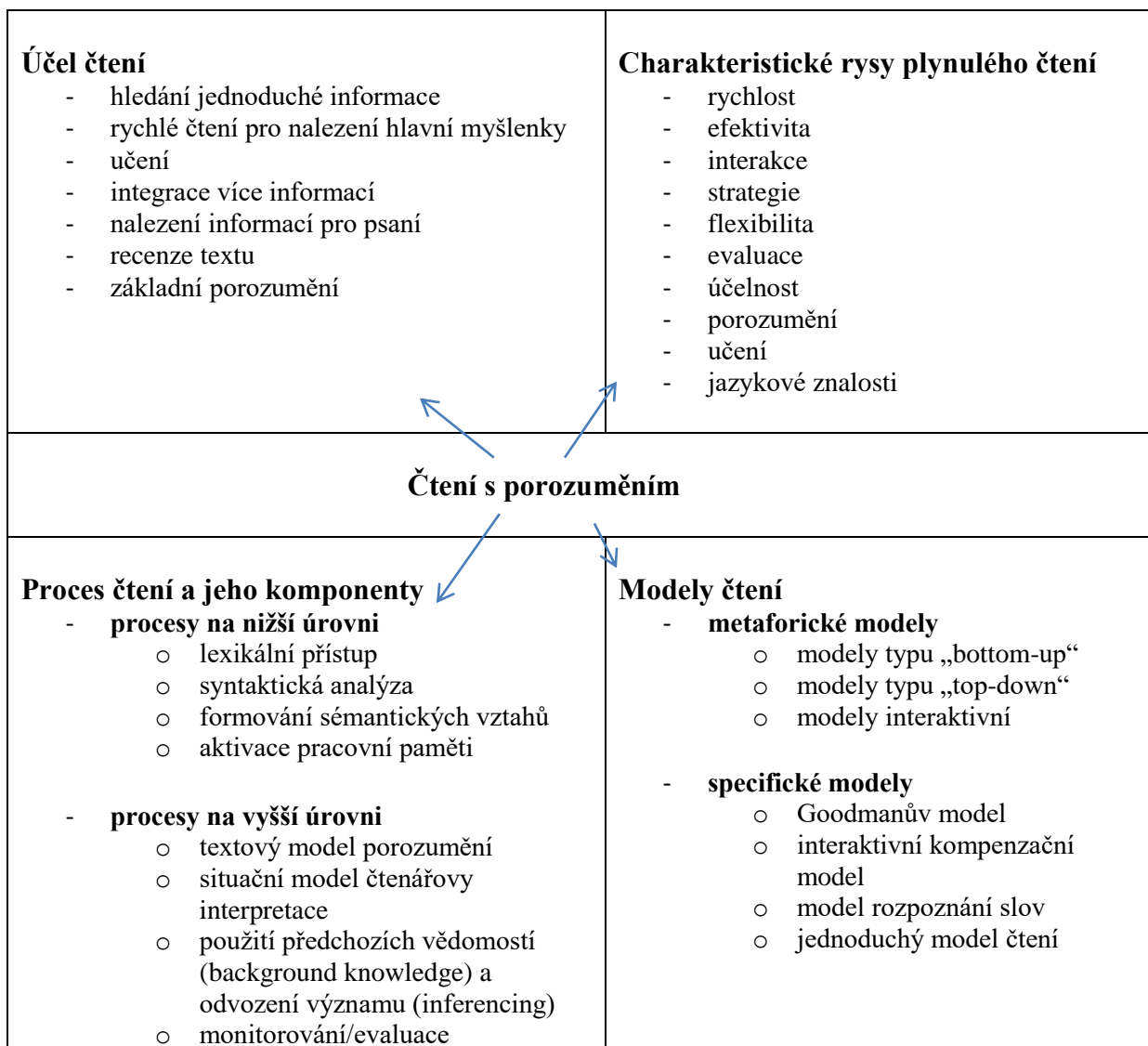
Poněkud ucelenější pohled se nabízí, pokud budeme vycházet ze všeobecně uznávaného předpokladu dvojí dimenze čtení: je to určitý **proces**, který vede k určitému **výsledku**. Obě dimenze představují pro výzkumníky těžký úkol a každá z jiného důvodu. V prvním případě probíhá při procesu čtení mnoho dílčích procesů či aktivit najednou. Máme-li zmínit alespoň některé, pak čtenář musí rozpoznat písmena, slova, věty; význam jednotlivých částí textu se promítá do jeho dosavadních znalostí a zkušeností. Čtenář má ve vztahu k textu svá očekávání, je schopen předvídat, odvozovat neznámá slova z kontextu, přitom neustále přemýšlí a klade sám sobě řadu otázek, na které hledá odpovědi. Tím ale výčet zdaleka nekončí.

Obtížnost zmapovat druhou dimenzi je dána především proměnnými, které mohou rozhodnutí, zda čtenář textu porozuměl nebo ne, výrazně ovlivnit. Především je porozumění výsledkem určité interpretace textu, výsledkem interakce textu a čtenáře. A různí čtenáři mohou z různých důvodů různé texty interpretovat různým způsobem. Výsledek navíc není možné měřit přímo, je vždy měřitelný nepřímo prostřednictvím určitého úkolu se čtením spojeného – ať už je to odpověď na otevřenou otázku, odpověď s výběrem z několika

možností, rozhodnutí o správnosti či nesprávnosti tvrzení s textem spojeného či dalších testovacích technik, jejichž vyčerpávající výčet zde není na místě.

W. Grabe a F. Stoller zasazují čtení ve snaze zohlednit oba výše zmíněné aspekty do širokého rámce, jehož záběr je velmi ambiciózní: od specifikování účelu čtení přes rysy plynulého čtení a jednotlivé komponenty procesu čtení až po typické reprezentanty modelů čtení. (Grabe, Stoller, 2002, s. 9–33). Tabulka č. 1 shrnuje jednotlivé aspekty tohoto rámce.

Co nám rámeček v Tabulce č. 1 prozrazuje o povaze čtení? Především si W. Grabe a F. Stoller všímají toho, jak může **účel**, za kterým čtenář zpracovává různé typy textů, ovlivnit způsob tohoto zpracování (viz levá horní část tabulky). Rychlé pročtení novinového článku za účelem utvrzení se, jestli má význam ho přečíst podrobně, bude jistě od čtenáře vyžadovat jiný přístup než podrobné čtení návodu na použití laboratorního přístroje.



Tabulka 1: Přehledný rámeček čtení s porozuměním v J1 (přeloženo z originální tabulky s názvem *An overview of reading comprehension*, Grabe, Stoller, 2002, s. 38).

Jak je patrné z pravé horní části tabulky, autoři operují také s pojmem **plynulost čtení**. U čtení v J1 se předpokládá dosažení takové úrovně schopnosti číst, která v sobě zahrnuje několik rychle a simultánně probíhajících procesů. Pro angličtinu platí, že dobrý čtenář je schopen přečíst 200–300 slov za minutu. Je proto zřejmé, že má-li být čtení plynulé, mnohé procesy musí probíhat nejen simultánně a rychle, ale i automaticky. Informace získané z textu jsou v interakci s obsahem čtenářovy dlouhodobé paměti a pomáhají budovat porozumění textu. Dobrý čtenář musí neustále vyhodnocovat stav svého porozumění a být dostatečně flexibilní, aby mohl zaujmout potřebné strategie k dosažení potřebného porozumění. Toto porozumění může vést k získání nových poznatků, tedy k učení. Ve své podstatě je to ale především proces lingvistický, který vyžaduje adekvátní lingvistickou výbavu čtenáře.

V levé dolní části tabulky jsou soustředěny ty procesy, které jsou při čtení vždy aktivovány. Autoři rozlišují mezi dvěma úrovněmi, nižší a vyšší, což ale neznamená, že by mezi nimi byl rozdíl v jednoduchosti či obtížnosti. **Procesy na nižší úrovni** jsou lingvistické a probíhají více méně automaticky. Velkou roli mezi nimi hraje **schopnost rozpoznat slova** (*word recognition*) – tedy schopnost přiřadit slovům význam, eventuálně zvukovou podobu. V této souvislosti M. Eysenck a M. Keane uvádějí, že vysokoškolskému studentovi trvá identifikace slova v průměru 200 ms, což odpovídá výše zmiňované rychlosti čtení zhruba 300 slov za minutu (Eysenck, Keane, 2008, s. 393). K **syntaktické analýze** (*syntactic parsing*) dochází u dobrých čtenářů podobně automaticky jako u rozpoznání slov. Zahrnuje především schopnost rozpoznat vztahy mezi skupinami slov, pořádek slov, podřadné a souřadné vztahy mezi větami. Dalším procesem je formování sémantických vztahů, kdy dochází k integraci významů slov a částí vět pro budování celé významové sítě textu. Všechny tři výše zmíněné procesy probíhají simultánně v pracovní paměti. M. Eysenck a M. Keane používají analogii mezi porozuměním textu a autem: motorem je právě pracovní paměť a palivem rozpoznání slov (*ibid.*).

Hlavním úkolem **procesů na vyšší úrovni** je koordinace hlavních a vedlejších myšlenek textu a vytvoření jakési významové reprezentace textu (textový model porozumění), na jejímž základě je budován situační model čtenářovy interpretace. Při něm se využívají **předchozí vědomosti** (*background knowledge*<sup>1</sup>) čtenáře, jeho schopnost odvozovat význam (*inferencing*), jeho motivace, účel čtení, obtížnost textu, čtenářův postoj k textu a celá řada dalších aspektů. Zároveň dochází k jakémusi monitorování či vyhodnocování úrovně porozumění.

---

<sup>1</sup> Realizátorka projektu bude v textu této práce používat jak český tak také anglický termín.

Poslední, pravá dolní část tabulky, je věnována známým modelům čtení či teoretickým rámcům, do nichž se jejich autoři snaží proces čtení začlenit. **Model zdola nahoru** (*bottom-up model*) vychází z toho, že k budování porozumění textu dochází lineárně dekódováním ortografického vstupního materiálu od úrovně grafické, fonémické, slabičné, morfemické, slovní, větné až k úrovni textové. Naproti tomu **model shora dolů** (*top-down model*) vychází především z očekávání čtenáře a jeho předchozích vědomostí, díky kterým je schopen vytvářet hypotézy o významu textu, tyto hypotézy ověřovat a tím budovat porozumění. **Model interaktivní** pak kombinuje pozitivní rysy obou předchozích modelů.

Představený model čtení v J1 využívá pro kontextualizaci čtení v J1 několik dimenzí. Jeho využití pro testovací účely bude ale předpokládat, že schopnost číst s porozuměním v J1 se odráží i ve schopnosti číst v J2. Charles Alderson se zamýšlí nad tím, zda je schopnost čtení v J1 automaticky přenositelná i na cizí jazyky, jinými slovy zda dobrý čtenář v J1 bude i dobrým čtenářem v J2, a zda je tedy čtení v J2 záležitost spíše jazyková nebo spíše záležitost schopnosti číst v J1. Dospívá k závěru, že pro efektivní čtení v J2 musí čtenář dosáhnout jakéhosi **jazykového prahu** (*language threshold*), tedy takové úrovně jazykové způsobilosti v J2, která mu umožní převést schopnost číst v J1 do kontextu čtení v J2 (Alderson, 2000, s 23–24).

Jak již bylo konstatováno v předchozí části, u procesů, které W. Grabe a F. Stoller nazývají **procesy na nižší úrovni** (Grabe, Stoller, 2002, s. 38), hraje významnou roli schopnost rozpoznat slova. V kontextu čtení textů při výuce či testování arabštiny jako cizího jazyka je potřeba si nyní představit studenta, jehož rodný jazyk využívá určitý typ písma (například latinku). Lze předpokládat, že jeho schopnost rozpoznat slova může mít jinou dimenzi u různojazyčných textů psaných v témže typu písma a jinou dimenzi u jazyků využívajících jiný typ písma (např. písmo arabské). Pro detailnější úvahy na toto téma bude nezbytné ve stručnosti představit systém arabského jazyka a důsledky, které z toho pro tuto schopnost rozpoznávat slova v arabštině vyplývají.

### 2.1.2 Specifika čtení v MSA

Arabská abeceda se skládá z 28 konsonantů. Většina z nich má čtyři různé podoby v závislosti na tom, ve které části slova se daný konsonant nachází: počáteční, středovou, koncovou a samostatnou. Tři z těchto konsonantů navíc v písmu označují i dlouhé vokály. Krátké vokály (a, i, u) se běžně v písmu neoznačují. Pokud označeny jsou, děje se tak pomocí speciálních diakritických znamének, která jsou doplňována nad nebo pod konsonant, ke kterému se váží.

Arabské písmo<sup>2</sup> je spojované, což znamená, že konsonanty uvnitř slov jsou vzájemně propojeny, jenom u šesti konsonantů je toto propojení částečně limitováno existencí jenom dvou podob – samostatné a koncové. Podobně jako u latinky jsou slova oddělována mezerami, směr písma je zprava doleva.

Skutečnost, že krátké vokály v písmu označovány být mohou (jako např. v učebnicích pro děti), ale nemusí (což je typické např. pro psaný diskurz masmedií a beletrii), mohou zásadně změnit povahu arabské ortografie: z plytké (transparentní předvídatelná korespondence fonémů a grafémů) na hlubokou (netransparentní, kde zvuková podoba slova je v písmu rozpoznatelná pouze na rovině konsonantů, vokály musí být doplněny v závislosti na významu daného slova v kontextu) (např. Abu-Rabia, 1998, s. 106; Abu-Rabia, 2012, s. 486).

Pro strukturu arabského slova je charakteristická existence kořene tvořeného (většinou) kombinací tří konsonantů (tzv. kořenových radikálů), který je nositelem základního významu. Tento kořen je doplněn různými možnými kombinacemi sufixů, infixů, prefixů a vokálů, které tvoří derivační vzory pro tvorbu jmen i sloves, přitom vokalické součásti těchto derivačních vzorů nejsou v písmu běžně zaznamenávány. Důsledkem této konsonantické povahy arabského písma je například častý výskyt tzv. **homografů**<sup>3</sup>, tj. výrazů psaných stejně, ale zvukově i významově odlišných (například kombinace tří konsonantů **ktb**, která tvoří grafickou podobu slova, může být čtena jako *kataba* – „on napsal“, *kutiba* – „bylo napsáno“ nebo *kutub* „knihy“). Některé derivační vzory se odlišují v jediném vokálu (např. příčestí činná a trpná u sloves patřících do tzv. odvozených slovesných kmenů odlišuje pouze opozice *a* vs. *i* u prostředního kořenového radikálu. I z uvedené velmi stručné charakteristiky systému arabského jazyka, jejíž jakékoli komplexnější rozborů nejsou cílem této disertační práce, je tedy zřejmé, že vizuální rozpoznání slova a identifikace jeho významu<sup>4</sup> i postavení ve větě bude založeno na odlišných procesech, než je tomu u jazyků psaných latinkou, i když jsou i některé z nich představiteli spíše hlubkové ortografie (např. angličtina).

---

<sup>2</sup> V této práci bude používána terminologie spojená s písmem následujícím způsobem:

- *písmo* (writing system) označuje „systém pro grafickou reprezentaci jazyka“ (latinka, azbuka, arabské písmo, čínské písmo, japonské písmo)
- *grafický systém* (script) označuje „soubor grafických symbolů, které písmo využívá; grafická, jazykově nespécifická dimenze písma“
- *ortografie, pravopis* (orthography) značuje „psanou podobu jazyka; pravopis; jazykově specifickou charakteristiku psaného jazyka“, která odráží strukturu daného jazyka a specifická pravopisná pravidla

<sup>3</sup> Jak uvádí Abu-Rabia, téměř každé třetí arabské slovo může být homografem (Abu-Rabia, 1998a, s. 109).

<sup>4</sup> A to i přesto, že kořen je nositelem primárního významu.

Z výše uvedených specifík arabštiny vyplývá i centrální role, kterou schopnost dekódovat slova v tomto jazyku představuje v procesu čtení s porozuměním. Teoretické modely konceptu rozpoznání slov, v nichž je patrná dominance angličtiny a aplikace výzkumu především v rámci tohoto globálního jazyka, proto nemusí být pro arabštinu aplikovatelné (viz např. Share, 2008, pro kritiku anglocentrismu v současném výzkum v oblasti čtení). Zájem aplikovaných lingvistů se proto v poslední době výrazně orientuje i na specifika jazyků s jinými ortografiemi. V případě arabštiny se tímto výzkumem zabývá především prof. Salim Abu-Rabia z University of Haifa, který zkoumá vliv různých proměnných na proces rozpoznávání slov u rodilých mluvčích arabštiny. V popředí jeho zájmu je vokalizace a kontext (Abu-Rabia, 1997a, 1997b, 1997c, 1999), morfologie (Abu-Rabia, Awwad, 2004), syntax (Abu-Rabia, 1995), typ textu a čtenáře (Abu-Rabia, 1998a), a to i napříč jazyky (pro hebrejštinu např. Abu-Rabia, 2001, 2003). Na základě těchto a dalších výzkumů<sup>5</sup> zkoumajících např. vliv neznámých grafémů a fonémů na rychlost čtení (Hansen, 2010) a dalších proměnných byl vyvozen závěr, že původní modely toho, jak funguje rozpoznávání slov v arabštině, bude potřeba přehodnotit. Jedná se především o tzv. **model dvojí cesty** (*dual route model*), který rozlišuje mezi čtením založeným na přístupu k vizuálnímu vstupnímu lexikonu a čtením podle korespondence písmeno–zvuk (Eysenck, Keane, 2008, s. 400–402). Podle tohoto modelu jsou u známých slov využívány obě dráhy, zatímco u nepravidelných nebo pseudoslov je aktivizována dráha písmeno–zvuk. Druhým známým modelem je tzv. **model konekcionistický**, který nerozlišuje dvě oddělené dráhy, ale tvrdí, že slova, jejichž výslovnost je konzistentní vůči všem podobně psaným slovům, budou rozpoznána rychleji (ibid.). K rychlosti rozpoznání pak přispívá pravidelnost daného slova, frekvence jeho výskytu a jeho výskyt v okolí jiných podobných slov. Význam slova je tak spolukonstruován spojováním jednotlivých prvků na několika úrovních: písmena jsou spojením jednotlivých vizuálních prvků, slova jsou spojením jednotlivých písmen, a na konci tohoto procesu je pak rozeznán výsledný význam.

Výsledkem přehodnocení obou výše uvedených modelů pro potřeby arabštiny je model nový, který je v zásadě modifikovaným modelem konekcionistickým, přičemž jsou akcentována následující specifika (Hansen, 2008, s. 58–60):

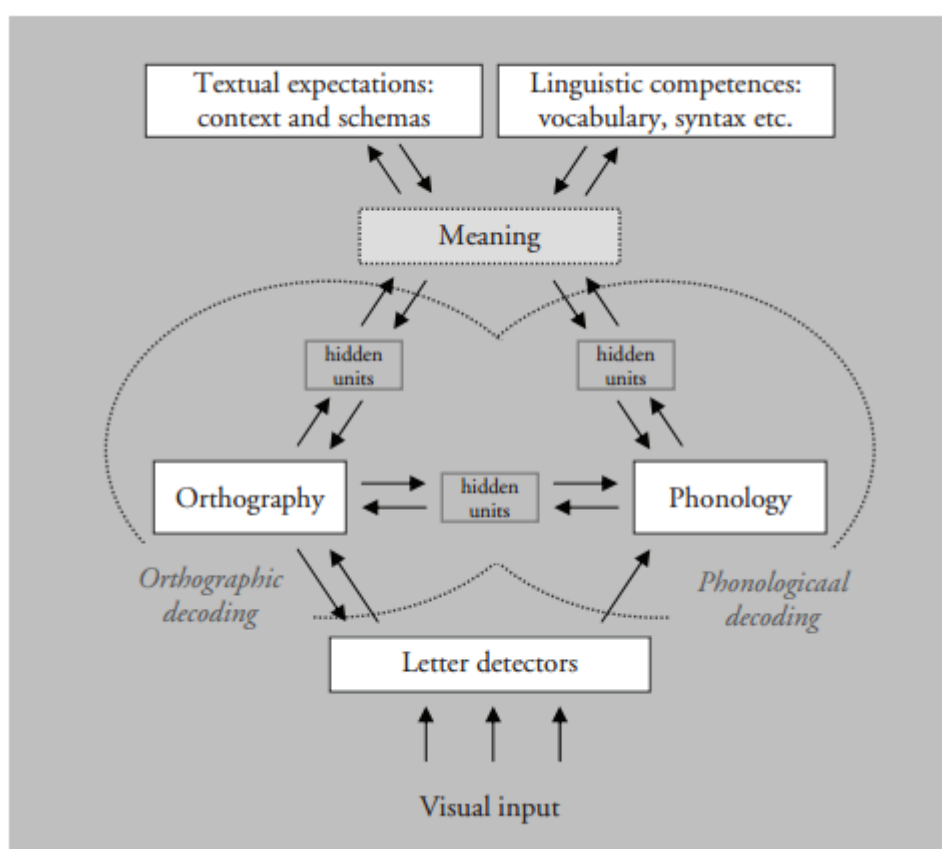
- 1) protože vokalizace se běžně u textů psaných v arabštině nevyskytuje, **není dekódování tak závislé na fonologických aspektech**
- 2) k dekódování dochází **především na rovině ortografické**, kde velký počet homografů činí dekódování závislým především na kontextu

---

<sup>5</sup> Viz např. přehledná studie G. F. Hansenové o výzkumu v této oblasti (Hansen, 2008).

- 3) procesu dekodování **přispívá výrazně systém arabské morfologie** založený na propojení kořenových radikálů, afixů a vokalizace
- 4) **lineární rysy** rozpoznávacího procesu typické pro evropské jazyky (např. dělení slov na slabiky) nejsou uplatnitelné
- 5) k procesu dekodování dochází **pomaleji** než v evropských jazycích

Tento model (viz Obrázek č. 1) nepochybně potřebuje další empirické poznatky, aby mohl zefektivnit jeho aplikaci v praxi. Otázkou je, zda je i ve své současné podobě použitelný pro testování nebo zda testování vyžaduje jiný přístup.



Obrázek č. 1: Návrh modelu čtení v arabštině. Převzato ze studie Hansen, 2008, s. 18.

### 2.1.3 Modely čtení pro účely testování

Pro účely testování je nezbytné převést soubor těch intervenujících proměnných, jejichž vzájemná interakce pomáhá spoluvytvářet schopnost číst s porozuměním v J2, do takového rámce, který měření této schopnosti umožní.



M. Enright et al (2000, s. 4–5) rozlišují mezi třemi možnými přístupy, jak takový rámec vytvořit: v prvním z nich je čtení s porozuměním vnímáno především jako proces, druhý přístup zakládá měření na úkolu se čtením spojeném a jeho charakteristikách, a konečně třetí přístup vychází z účelu, pro který student daný text čte. V kontextu vývoje testu ze čtení TOEFL doporučují aplikaci posledního z těchto přístupů. Jedním z argumentů je i to, že rysy charakteristické pro oba předchozí přístupy jsou ve třetím přístupu implicitně obsaženy také. Jako příklad uvádějí, že pokud účelem čtení bude najít v textu určitou konkrétní informaci, bude to předpokládat schopnost rychle rozpoznat slova, efektivně využít pracovní paměť a plynule číst. Tyto dovednosti reprezentující čtení jako proces jsou měřitelné v rámci určitého úkolu reprezentovaného testovými otázkami (například doplňování hledaných informací do tabulky). Dále doporučují definovat konstrukt čtení s porozuměním v akademickém kontextu na základě čtyř základních účelů, kterými jsou **hledání informace** (*reading to find information, search reading*), **základní porozumění** (*reading for basic comprehension*), **učení** (*reading for learning*) a **integrace informací z více textů** (*reading to integrate information across multiple texts*). Charakteristika toho, co je pro splnění daného účelu čtení nezbytné, je shrnuta v Tabulce č. 2. I přes původní kontext, pro nějž byla tato konceptualizace vyvinuta, tj. vývoj testu TOEFL, je jeho transfer i do jiných kontextů nepochybně možný.

Účel čtení	Charakteristika
<b>nalezení informace</b>	identifikace takového místa v textu, které je relevantní pro zodpovězení otázky, a porozumění dané informaci
<b>základní porozumění</b>	porozumění hlavní myšlenky textu a jeho hlavním bodům (ne nezbytně ale schopnost tyto hlavní body integrovat do koherentního celku)
<b>učení</b>	na základě základního porozumění textu integrace hlavních bodů a detailů do koherentního celku
<b>integrace informací z více textů</b>	integrace z více zdrojů

Tabulka č. 2: Účely pro čtení akademických textů. Tabulka integruje informace uvedené v publikaci Enright et al, 2000, s. 4-7.

Je tedy zřejmé, že v rámci této konceptualizace je proces čtení vnímán především jako proces kognitivní, v jehož samotném středu je čtenář. Tento čtenář se svými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi bude v závislosti na účelu, za kterým čte daný text, postupně budovat svůj obraz poznání, porozumění danému textu. V ideálním případě bude tento obraz

v souladu s tím, o čem text skutečně vypovídá, a celý proces povede k úspěšnému zvládnutí úkolu. V případě, že narazí na problém, bude jej muset řešit. Může se například jednat o vynikajícího studenta ovládajícího na velmi dobré úrovni gramatiku i lexikum, pokud ale bude tento student neustále v zajetí textu samotného a nezapojí do procesu porozumění textu nějaká další potřebná schémata, nemusí mu čistě lingvistický přístup postačit k tomu, aby daný úkol zvládl. A to ani s vědomím toho, jak zásadní roli hraje právě tento lingvistický přístup v modelu čtení založeném na rozpoznání slov a představeném v kapitole Modely čtení. Pokud bude jiný student hledat odpověď na dané otázky tak, že si bude celý text číst neustále dokola, ani on nemusí úkol zvládnout. Pokud narazí při čtení na neznámé slovíčko a řekne si, že teď by se mu „hodil“ slovník, a přejde raději na další otázku, ani tento způsob nemusí vést k úspěšnému zvládnutí úkolu. Co spojuje všechny namátkou uvedené příklady, je to, že by se ani v jednom případě nejednalo o čtenáře strategického. Co tedy znamená být strategickým čtenářem?

#### 2.1.4 Strategické čtení

Počátek hlubšího zájmu vědců o úlohu **strategií** v procesu čtení bývá nejčastěji spojován s nástupem informačního paradigmatu v kognitivní psychologii – směru, který převládá v kognitivní psychologii v posledních desetiletích (Eysenck, Keane, 2008, s. 15). P. Afflerbach et al zdůrazňují, že nové poznatky o fungování lidské paměti otevřely výzkumníkům v oblasti edukačních věd nové možnosti nazírání na proces učení jako takový i na jeho dílčí aspekty, čtení nevyjímaje (Afflerbach et al, 2008, s. 366). V rámci tohoto paradigmatu lze tedy proces čtení vidět ve světle vědomého zapojování takových rozhodnutí, která čtenáři v konečném důsledku umožní dosáhnout cíle, splnit účel, za kterým daný text čte, nebo odpovědět správně na otázky a uspět v testu. Je-li čtení s porozuměním především procesem neustálého zapojování nejrůznějších vodítek v textu i mimo něj a na jejich základě budování vlastního porozumění, tak potom se tento proces neobejde bez problémů, které je potřeba vyřešit. Na rovině vědomého rozhodování tak zapojují čtenáři nejrůznější strategie neboli „... *aspects of reading that involve intentional control and deliberate direction of behaviour.*” (Afflerbach et al, 2008, s. 365).

Jako odrazový můstek pro teoretické ukotvení konceptu **strategického čtení** dobře poslouží koncept **strategické kompetence**, které M. Canale a M. Swainová zakomponovali do svého modelu komunikativního užívání jazyka (*communicative language use*)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Nicméně jejich chápání strategické kompetence bylo spíše kompenzační. Strategická kompetence vyrovnávala nedostatky v jazykové znalosti.

Strategická kompetence má pevné místo i v modelu komunikativní jazykové kompetence L. Bachmana a A. Palmera, který je aplikován především na testové podmínky. Podle tohoto konceptu testovaný student vyhodnocuje situaci (Které komunikační cíle mám dosáhnout? Jaké jazykové prostředky mám k dispozici?), stanovuje si v závislosti na testové úloze komunikační cíle, posléze plánuje a koná (Bachman, Palmer, 1996, s. 71). Je tedy zřejmé, že se předpokládá jeho strategické působení. Tato konceptualizace strategické kompetence je ale příliš obecná a nekonkretizuje, co použití strategické kompetence může například znamenat pro chování zkoušených u testu čtení a jaké závěry z toho můžeme vyvozovat.

První ucelenou konceptualizaci strategií čtení (reading strategies) představili M. Pressley a P. Afflerbach, kteří na základě metaanalýzy třiceti osmi empirických studií, které aplikovaly metodu hlasitého myšlení, vyabstrahovali 150 strategií čtení, které následně kategorizovali jako **strategie plánovací a identifikační** (pomáhají konstruovat význam textu), dále **strategie monitorovací** (regulují porozumění a učení) a strategie, na jejichž základě čtenář reaguje na text – **strategie evaluační** (Pressley, Afflerbach, 1995).

Úloha kognitivních i metakognitivních procesů (strategií) studentů má klíčové postavení i v **modelu kognitivního zpracování** (*a cognitive processing approach to define reading comprehension*) C. Weira a H. Khalifové. Jeho výhody jsou demonstrovány v opozici k modelu faktoriálnímu (kvantitativní model založený na faktorové analýze) i na modelu dílčích dovedností čtení (Weir, Khalifa, 2008). V těchto souvislostech stojí za zmínku, že jako nevýhodu posledně uvedeného modelu uvádějí obtížnou definovatelnost dílčích dovedností čtení, jejich operacionalizaci v testových úkolech na čtení i validizaci takto definovaného konstruktů čtení. Důsledky těchto obtíží mohou být velmi závažné, protože stojí-li definice konstruktů na „pohyblivých píscích“ definice dílčích dovedností čtení, tak potom bude velmi obtížné i rozhodnout o tom, jak jsou tyto „mlhavé“ součásti konstruktů v testu skutečně reflektovány. Rozhodnutí bude závislé na intuici či odborném úsudku expertů, kteří se ale často neshodují, jakou dílčí dovednost ta která testová položka měří. Důvodem všech těchto problémů je skutečnost, že tyto činnosti nazývané jako dílčí dovednosti čtení vykonávají studenti bez vědomé kontroly a jejich působení je tedy jen obtížně detekovatelné a doložitelné.

Z výše uvedeného vyplývá, že vedle vědomých a účelových procesů (**strategií**) se na procesu čtení podílejí i procesy, které se dějí bez vědomé kontroly (**dílčí dovednosti**). Vnímání rozdílů mezi těmito koncepty je napříč odbornou literaturou nekonzistentní (pro objasnění koncepčních i terminologických rozdílů viz např. Afflerbach et al, 2008; Weir,

Khalifa, 2008). Jak ale zdůrazňují P. Afflerbach et al, jejich vztah není antagonistický. Strategie čtení, kterou určitý student v průběhu zdokonalování se v jazyce mnohokrát vědomě použil, může přerůst v dovednost, která je v případě potřeby aktivována automaticky a bez vědomé kontroly studenta.

Výzkum zaměřený na identifikaci čtecích strategií a jejich působení v reálných podmínkách je úzce spjat s metodou hlasitého myšlení. S ohledem na specifičnost této metody i klíčové postavení, které v celém výzkumném projektu zaujímá, bude proto i výzkum v oblasti strategií diskutován právě v části věnované metodě hlasitého myšlení.

## **2.2 Metodologické ukotvení**

### **2.2.1 Metoda hlasitého myšlení a její specifika**

Hlavním cílem metody **hlasitého myšlení** nebo **myšlení nahlas** (z angl. termínu *think aloud* nebo *thinking aloud*) je získat verbální data potřebná k odvození kognitivních procesů, k nimž dochází v okamžiku plnění nějakého úkolu, přičemž tato data v podobě slovních výpovědí poskytují samotní vykonavatelé tohoto úkolu. Zařazuje se do kategorie kvalitativních výzkumných metod a je využívána především v psychologii, své uplatnění ale nachází i v edukačních vědách a výzkumu.

#### **2.2.1.1 Historie a současnost metody**

Historický vývoj verbálních protokolů a metody hlasitého myšlení je zmapován u více autorů (Ericsson, Simon, 1993; Afflerbach, 2000; Ericsson, 2006; Pressley, Hilden, 2004; Bowles, 2010).

K. Ericsson datuje prapočátky této metody už do dob Aristotela, což byl podle jeho názoru pravděpodobně první člověk, který vedl lidi kolem sebe, aby mu odkryli své myšlenky, a který se na tomto základě snažil systematicky zaznamenat a analyzovat strukturu myšlenkových sekvencí (Ericsson, 2006, s. 224). Počátky používání metody hlasitého myšlení v psychologickém výzkumu spojuje P. Afflerbach s osobností amerického psychologa a jednoho ze zakladatelů filozofie pragmatismu Williama Jamese, který už na konci předminulého století používal výpovědi respondentů o jejich myšlení pro formulování svých psychologických teorií (Afflerbach, 2000, s. 164). V době zakladatele experimentální psychologie Wilhelma Wundta byly rovněž používány určité introspektivní postupy, jak ale upozorňují K. Gilhooly a C. Green (Gilhooly, Green, 1996, s. 44), jednalo se o tzv. klasickou introspekci, pro kterou byl typický vyumělkovaný vysoce formální styl a k jejímuž nácvičení bylo zapotřebí mnoha hodin. K. Ericsson zmiňuje jako první studii referující o použití

verbálních protokolů publikovanou v roce 1920 (Ericsson, 2006, s. 226). Spolehlivost slovních výpovědí zpochybňovali behavioristé, kteří jako podklad pro vědecké zkoumání uznávali jediné pozorovatelné chování (Leighton, 2004). Až s nástupem kognitivní psychologie se dostávají opět do popředí zájmu, tentokrát nejenom psychologů, a zůstávají v něm v podstatě až doposud.

J. Leightonová konstatuje, že v současné době je sběr dat v podobě slovních výpovědí jedním ze způsobů, jak výzkumníci v oblasti kognitivní a vývojové psychologie získávají data potřebná pro formulaci různých modelů řešení problémů a jejich ověřování (dokazování). Zároveň ale dodává, že slovní výpovědi jsou v rostoucí míře využívány i v edukačních vědách pro tvorbu a validaci různých měřících nástrojů (testů). Sama ve své vlastní výzkumné praxi obě disciplíny kombinuje. Tento současný trend odráží propojení výzkumu v kognitivní psychologii a testování ve vzdělání (Leighton, 2004).

Výzkum **řešení problémů** (z angl. *problem solving*), který metodu myšlení nahlas hojně využívá, staví M. Eysenck a M. Keane do současného centra zájmu kognitivní psychologie. Odkazují na historický přínos A. Newella a H. Simona, kteří vytvořili modely psychologických jevů a jejich pomocí charakterizovali lidské myšlení při řešení problémů. Představují Newellův a Simonův model řešení problémů v podobě jakési řady složené z různých stadií znalostí v lidské mysli, přičemž přesun mezi jednotlivými stadii se děje pomocí mentálních operátorů, které jsou schopny generovat mnoho alternativních stadií. Člověk používá různé strategie, jak se dostat z počátečního stavu problému do stavu cílového – tedy do vyřešení problému. Rozhodující jsou ale znalosti, které člověk při řešení používá a které spolu s jeho pojetím problému (tj. s reprezentací počátečního stavu) určují, jaké bude pozorované chování při řešení problému (Eysenck, Keane, 2008, s. 474–513). Tato teorie našla své uplatnění v mnohých oborech, mimo jiné právě i v aplikované lingvistice.

A. Cohen (1996) zmiňuje používání verbálních protokolů jako metodu sběru dat nezbytných pro zkoumání širšího kontextu strategií učení se cizímu jazyku. Jako hlavní impuls pro tento trend označuje skutečnost, že metoda byla úspěšně používána při zkoumání mateřského jazyka, především při zkoumání kognitivních procesů zapojených do čtení a psaní.

M. Pressley a P. Afflerbach, již citovaní v souvislosti se strategiemi čtení, demonstrovali vhodnost verbálních protokolů pro popis složitých procesů, k nimž dochází při čtení, a zároveň i jejich užitečnost pro budování své teorie tzv. **konstruktivně-reaktivního modelu čtení** (angl. *constructively responsive reading*): konstruktivního proto, že znalost je konstruována, a reaktivního proto, že čtení reaguje na texty v určitém kontextu čtení

(Pressley, Afflerbach, 1995). Vytvořili obraz toho, jaké strategie čtenáři používají při čtení textu: např. rozpoznají a zapamatují si důležité informace, monitorují a hodnotí své čtení atd. Pro přehled problematiky použití verbálních protokolů v dovednosti čtení viz např. Pressley, Hilden, 2004.

### 2.2.1.2 Kognitivně-psychologické rámce metody

Při obhajobě teoretických základů metody hlasitého myšlení publikované v dnes již klasickém díle z roku 1993 (Ericsson, Simon, 1993) vycházeli K. Ericsson a H. Simon z pozic informačního paradigmatu. Jejich koncept hlasitého myšlení byl mezitím podroben kritice, která byla zvláště v posledních letech vedena z pozic sociálně-kulturní teorie. Následující část bude věnována těmto teoretickým rámcům metody.

#### Informační paradigma

Informační paradigma, tj. přístup založený na zpracování informací, vychází v psychologii z důležité hypotézy nazvané **hypotéza systému fyzických symbolů** (*the physical symbol system hypothesis*). Podle této teorie je určitý systém schopen inteligentní činnosti jedině v případě, že se jedná o systém fyzických symbolů (Simon, 1990, s. 1–2), tedy určitých znaků, které jsou uloženy v dlouhodobé paměti a které odkazují na struktury „mimo ně samotné“ (Eysenck a Keane, 2008, s. 16). Takovým systémem symbolů je např. lidský mozek. Symboly jsou zpracovávány v lidské mysli prostřednictvím procesů, které je proměňují na jiné symboly. Výkon člověka v kognitivních úlohách se odvíjí právě od těchto symbolických procesů a reprezentací (ibid.), na jejichž základě jsou vytvářeny **modely myšlení**. Jedním z takových modelů je i **model produkčních systémů** (Gilhooly, Green, 1996). V jeho rámci pracujeme s dlouhodobou a krátkodobou pamětí; krátkodobá paměť obsahuje jednak takové informace, které jsou momentálně v centru pozornosti, jednak materiál, jemuž byla pozornost věnována nedávno a který je lehce dosažitelný a bez problémů navratitelný do centra pozornosti. Je tedy zřejmé, že informace vyskytující se v krátkodobé paměti se obvykle dají považovat za vědomé, nebo přinejmenším nedávno vědomé a lehce dostupné k tomu, aby mohly být navraceny do vědomého stavu.

V tomto bodě bude vhodné poněkud rozvést princip, na kterém v informačním paradigmatu funguje **paměť**. Zjednodušený model pracující na principu tří paměťových skladů (tj. sensorické paměti, krátkodobé paměti a dlouhodobé paměti) zmíněný v předchozím odstavci nebude pro potřeby práce příliš užitečný, protože se zaměřuje hlavně na strukturu, přičemž procesní aspekty paměti opomíjí (Eysenck, Keane, 2008, s. 193).

Vhodnější bude model založený na koncepci tzv. **pracovní paměti** (*working memory*), v níž hraje klíčovou roli tzv. **centrální vykonavatel** (*central processor*). Tento vykonavatel je velmi podobný **pozornosti**, má limitovanou kapacitu a řeší kognitivně náročné úlohy. Je zároveň dostatečně flexibilní, aby zabezpečoval jak proces uskladňování, tak také zpracovávání paměti. Ostatní součásti pracovní paměti (tj. **fonologický okruh** a **vizuálně-prostorový náčrtník**) jsou na sobě relativně nezávislé, z čehož vyplývá důležitý závěr: pokud při současném vykonávání dvou úloh využívají tyto úlohy různé části pracovní paměti, měly by být vykonávány stejně dobře, jako kdyby byly vykonávány každá zvlášť; pokud by využívaly stejnou část, nemohou být úspěšně vykonávány společně (*ibid.*). Zde se nabízí důležitá úvaha: čtení a mluvení budou zřejmě spadat do kompetence fonologického okruhu, znamená to tedy, že úspěšné vykonání dvojí úlohy v podobě myšlení nahlas spojené se čtením cizojazyčného textu by tedy mělo svá omezení. Tento problém vyřeší pohled do hlubší struktury fonologického okruhu, který se dále dělí na *pasivní fonologický sklad* spojený s percepcí řeči a **artikulační proces** spojený s řečovou produkcí. Podle této struktury by se potom kódování vizuální prezentace řeči dělo nepřímo prostřednictvím tzv. subvokální artikulace v odlišné části fonologického okruhu, než je produkce řeči v podobě myšlení nahlas. Přidáme-li k tomu flexibilitu centrálního vykonavatele, kterého můžeme využívat pro řadu odlišných aktivit, tedy i pro dvojí úlohy, můžeme dospět k závěru, že k vzájemné interferenci čtení a myšlení nahlas s následným zhoršením výkonu u jedné či druhé (či obou) úloh by nemělo dojít. Závisí ještě samozřejmě na kapacitě pracovní paměti sledovaných jedinců, nicméně pokud bude odpovídat požadavkům, které na ni spojení obou úloh klade, tak potom spojení čtení a myšlení nahlas nic nebrání. Ostatně pokusy popisované M. Eysenckem a M. Keanem poskytují tomuto tvrzení i empirické důkazy (Eysenck, Keane, 2008, s. 196–197).

V tomto kontextu je nutno opětovně zdůraznit roli ortografického systému arabštiny (poprvé viz kapitola Specifika čtení v MSA), protože při aplikaci metody myšlení nahlas při testování čtení v tomto jazyce musí být brána v potaz náročnost, kterou samotné čtení v arabštině z kognitivně-psychologického představuje. Tuto náročnost způsobuje již zmiňovaná absence vokálů, které jsou doplňovány v procesu čtení v závislosti na kontextu. Vycházíme z předpokladu, že část kapacity pracovní paměti musí být spotřebována na tzv. subvokální artikulaci, která je ale v MSA obtížnější než v češtině, protože čeština jako jazyk s plytkou ortografií v tomto smyslu nekoresponduje s hlubokou ortografií MSA, kde vyslovujeme mnohem víc hlásek, než které vidíme napsány v textu. To samozřejmě znamená další zátěž na kapacitu pracovní paměti. Z výše uvedeného mohou vyplývat důležité závěry

týkající se celkové obtížnosti textu a testové úlohy s ním spojené (podrobněji viz kapitoly Charakteristika textů a Charakteristika testových úloh).

Po krátkém exkurzu do struktur a procesů lidské paměti a pozornosti se dostáváme k samotnému **myšlení**, které K. Gilhooly a C. Green chápou jako zpracování symbolů nebo manipulace s nimi (Gilhooly, Green, 1996, s. 23), a to jak v pracovní paměti (např. řešení anagramů), tak také mezi pracovní a dlouhodobou pamětí (když vyvoláme z dlouhodobé paměti nějakou dílčí operaci násobení z malé násobilky, např.  $9 \times 8 = 72$ , a výsledek přesuneme do pracovní paměti k dalšímu zpracování).

Předpokládá se, že tyto manipulace se symboly vznikají na základě pravidel typu „jestliže–pak“ (Eysenck, Keane, 2008, s. 23) uložených v dlouhodobé paměti. Tato pravidla jsou důležitá i pro uchování aktuálně zpracovávané informace, tedy pro pracovní paměť. Skládají se z příčinných (jestliže) a následkových (pak) částí. Pokud je příčinná část ve shodě s obsahem pracovní paměti, dochází k aktivaci následkové části, což vede k aktivaci nového pravidla atd. Tok myšlenek je tedy reprezentován měnícím se obsahem pracovní paměti v závislosti na aktivovaných pravidlech. Přitom se vychází z předpokladu tzv. **sériového průběhu myšlenek** (*seriality assumption*), což v praxi znamená, že v jednom okamžiku se dá podniknout jenom jeden myšlenkový krok.

Ve svých úvahách o **hlasitém myšlení** vyjadřují K. Gilhooly a C. Green přesvědčení, že jako takové není v zásadě procesem nepřírodným. Uvádějí, že k němu dochází spontánně zvláště tehdy, když jsou dospělí sami a mají vyřešit těžký úkol, nebo když jsou v hlučném prostředí. U dětí je spontánní myšlení nahlas běžné, když se potýkají s problémy při řešení problému nebo při porozumění. Předpokládá se, že jim to pomáhá v učení a chápání nových poznatků (Gilhooly, Green, s. 43).

Myšlení nahlas jako technika sběru výzkumných dat jistě mnohé rysy této spontánnosti nemá, protože, jak uvidíme později, dochází k němu za určitých přesně stanovených podmínek, které např. hlučné prostředí vylučují. Co se tedy při myšlení nahlas děje z kognitivního hlediska? Na jakém kognitivním principu funguje? Myšlení nahlas by mělo „*externalizovat změny, k nimž dochází okamžik po okamžiku v pracovní paměti*“ (Gilhooly, Green, 1996, s. 46, překlad z angličtiny vlastní). Tato externalizace se děje v podobě hlasité verbalizace. V rámci tohoto chápání hlasitého myšlení jako **externalizace myšlení** (*externalization of thought* – *ibid.*, s. 44) objasňují autoři úlohu kódů a kódování v myšlení. Myšlení je totiž podle jejich názoru jakousi „*formou vnitřní symbolické aktivity, která může obsahovat řadu kódů*“ (*ibid.*, s. 44–45, překlad z angličtiny vlastní). Převažuje verbální kód, ale zastoupeny jsou i např. kódy vizuálně-prostorové, sluchové, hmatové,



chuťové, čichové a další. Myšlenky, které jsou ve verbálním kódu, jsou připraveny k externalizaci, zatímco neverbální kódy musí být nejdříve převedeny do verbálních. Proto u úkolů, ve kterých převažuje neverbální kód, lze předpokládat, že dojde ke zpomalení výkonu testované populace<sup>7</sup>. Z toho tedy vyplývá další důležitý předpoklad pro metodu myšlení nahlas: **když centrální vykonavatel věnuje pozornost určité orálně zakódované struktuře, nebo ji aktivizuje v paměti, tato struktura může být verbalizována bez dalších nároků na kapacitu zpracování.**

Pro správnou aplikaci metody pro účely tohoto výzkumného projektu je v této souvislosti relevantní i zmínka o propojení mezi myšlením a *emocemi*. Model sériového průběhu myšlení se totiž může jevit jako zjednodušující a ignorující toto propojení. K. Gilhooly a C. Green ve své studii prezentují argumentace zastánců sériového i paralelního průběhu myšlení (Gilhooly, Green, 1996). Zastánci sériového průběhu spojují emoci např. s přerušением momentální aktivity naléhavým stimulem, který vyžaduje okamžitou pozornost (jako příklad uvádějí výkřik „Hoří“, zatímco někdo pracuje na početním příkladu). Tuto alternativu řeší pomocí tzv. sdílení v čase (*time sharing*). Jeho podstatou je, že v případě emocionálního stimulu systém rychle přepne z jednoho programu do druhého, což se jeví jako dvě aktivity prováděné současně, přitom ale o skutečnou simultánnost nejde. Na tomto principu je vysvětlena i situace, kdy se do myšlení „vtírají“ rušivé myšlenky (ibid., s. 47–48). Je zřejmé, že emoce mohou myšlení ovlivňovat v mnoha směrech. V kontextu tohoto výzkumného projektu bude určitě potřeba vzít do úvahy fakt, že studenti mohou provádět úkol např. pod vlivem úzkosti, což může vést ke zkreslení pozornosti a v konečném důsledku až ke zkreslení či znehodnocení dat. Tady bude záležet na selektivitě: do zkoumaného vzorku bude potřeba vybrat takové studenty, kteří nebudou jevit známky **úzkosti** (podobné například úzkosti před zkouškou – *test anxiety*), a zároveň nastolit takovou atmosféru, která sekundárně k podobným stavům nepovede, například příjemným vystupováním, transparentním vysvětlením, k čemu tato metoda slouží, nebo ujištěním, že jejich jména nebudou ze shromážděných dat nikdy rozpoznatelná a že jejich výkon u testové úlohy nebude předán jejich učitelům apod. Navíc, při observaci výzkumníka v okamžiku myšlení nahlas by studenti pracující pod vlivem úzkosti určitě svým chováním tuto skutečnost indikovali. V tom případě bude důležité, aby si výzkumník udělal o této skutečnosti poznámky, a pokud by byl výkon respondenta úzkostí extrémně poznamenán, aby ho z další analýzy vyloučil. Při plnění

---

<sup>7</sup> To je velmi důležité i pro aplikaci na testování dovednosti čtení: pokud by např. text na čtení obsahoval grafy nebo jiné náročné grafické prvky, je potřeba počítat s tím, že studenti budou na úkol potřebovat více času, a vzít do úvahy i reaktivitu.

testové úlohy ze čtení nebude jádrem výzkumu primárně sledovat vliv úzkosti na výkon studentů, proto nebude možné udržet tuto proměnnou pod kontrolou jiným způsobem.

Na tomto místě se nabízí jakási rekapitulace teoretických východisek Ericssona a Simona (1993) pro metodu myšlení nahlas z pohledu informačního paradigmatu. Především je to **chápání kognitivních procesů jako sekvence určitých vnitřních stavů** (*sequence of internal states*) transformovatelných v procesu zpracování informace, vědomých a reprezentovaných jako symboly. Pro teorii je přitom klíčové, že tyto stavy jsou reprezentovány, protože to vysvětluje, že mohou být verbalizovány. Druhým předpokladem je **existence několika paměťových systémů**, přičemž verbalizace se získává v pracovní paměti přímo z informací/stimulů, kterým je při plnění úkolu věnována pozornost, a proto nevedou k žádným přídatným dedukcím nebo myšlenkovým procesům.

### **Sociálně-kulturní paradigma**

Východiska sociokulturního přístupu shrnuje ve své studii J. Wertsch (Wertsch, 1991). Kritizuje současný výzkum v psychologii pro nedostatek praktických implikací a generalizace, které by byly potřebné k tomu, aby mohl být vytvořen celkový obraz toho, jak lidské myšlení funguje. Podle jeho názoru se výzkum (hlavně v USA) jakoby odvíjel v kulturním, institučním a historickém vakuu. Je často založen na předpokladu, že je možné, ba i žádoucí studovat specifické oblasti fungování lidské mysli v určité izolaci od ostatních disciplín.<sup>8</sup> Wertsch volá po interdisciplinárním pojetí psychologie jako vědy a jako jeden z příkladů tohoto pojetí uvádí situaci v Rusku v letech 1917 až po Stalinovy čistky v polovině 30. let, kdy vědci mnoha disciplín v čele s Lvem Vygotským stáli před úkolem pomáhat spoluvytvářet první pokus o socialismus v historii a museli čelit praktickým problémům, jejichž řešení znamenalo přehodnocení tradičního vnímání hranic mezi jednotlivými disciplínami.<sup>9</sup> Jako alternativu nabízí tzv. sociokulturní přístup (podrobněji o tomto přístupu viz např. Lantolf, Appel, 1994).

P. Smagorinsky aplikoval sociokulturní přístup přímo na metody výzkumu založené na slovních výpovědích. Všímá si především toho, jakou roli hraje v kognitivním procesu **kontext** (Smagorinsky, 2001). Pod vlivem L. Vygotského a jeho moderních interpretů<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Zároveň uvádí, že s podobnou kritikou přišel už na přelomu 19. a 20. století americký psycholog a zároveň jeden ze zakladatelů pragmatismu jako filozofického směru John Dewey.

<sup>9</sup> Jako příklad uvádí pomyslnou pracovní náplň jednoho dne u L. Vygotského, která zahrnovala účast na semináři spolu s filologem N. Y. Marrem, vývojovým psychologem A. R. Luriou a režisérem S. Eizenšteinem, dále školení pro učitele hluchých dětí, přednášku o sémiotice a nakonec napsání článku o vztahu Stanislavského metody v dramatu a tzv. vnitřní řeči (*inner speech*). To dokazuje široký záběr disciplín, které byl Vygotský schopen obsáhnout.

<sup>10</sup> Zmiňováni jsou např. Cole, Rogoff, Hymes a Wertsch.

přesouvá pozornost od vnitřních kognitivních procesů k tomu, čemu zastánci informačního paradigmatu říkali **prostředí úkolu** (*task environment*) v poznání, tedy zasazuje poznání do sociokulturního (či kulturně-historického či sociokognitivního) rámce. Z pohledu metody myšlení nahlas je totiž potřeba zodpovědět otázku: *Co vlastně zkoumáme, když zkoumáme, co lidé říkají?* Odpověď na tuto otázku mu pomohla ukázat, jak funguje protokolová analýza v sociokulturním rámci. Dospívá k závěru, že metoda jako taková je použitelná i v tomto rámci, ale pro jiné cíle výzkumu. Nelze s ní totiž dokumentovat vnitřní kognitivní procesy, protože v sociokulturním chápání není struktura řeči zrcadlovým obrazem struktury myšlení, jak tomu je v informačním přístupu. Myšlení je v procesu transformace do řeči restrukturalizováno: není slovy pouze vyjádřeno, ale i doplněno. Vnitřní řeč je převedena z idiomatické podoby do takové syntaxe, která je srozumitelná ostatním. Jako charakteristické rysy řeči uvádí **adresivnost** (*addressivity*) a **skrytou dialogičnost** (*covert dialogism*), což předpokládá, že i když člověk mluví sám k sobě, předpokládá adresáta, který v místě vůbec nemusí být.

Na rozdíl od informačního přístupu, v němž je vliv proměnných na metodu hlasitého myšlení nahlas záměrně minimalizován, u sociokulturního přístupu je potřeba tuto metodu naopak vidět ve světle všech proměnných, které ji ovlivňují. Proto jsou interpretace výsledků a stanovení cílů, k nimž má metoda vést, velmi obtížné. „*Pokud je myšlení reartikulováno v řeči, tak potom protokol není jednoduše reprezentací významu. Je to spíše činitel ve tvorbě významu*“ (Smagorinsky, 2001, s. 240, překlad realizátorka projektu).

Nad různými dedukcemi, které na základě výsledků aplikace metody myšlení nahlas a protokolových analýz činí stoupenci obou směrů (informačního a sociokulturního), se zamýšlí M. Swainová (Swain, 2006). Podobnost obou přístupů vidí v tom, že výzkumníci na základě svých dedukcí formulují tvrzení o vyšších mentálních procesech, jichž účastníci výzkumu využívají při plnění specifických (např. jazykových) úkolů. Z pozic informačního přístupu používají protokoly, aby vyvinuli a ověřili detailní informace zpracovávající modely kognice. Tyto protokoly jsou ale limitovány izolovaným výkonem jednotlivce. Zastánci sociokulturního přístupu vidí získaná data v širší perspektivě a pokouší se je vysvětlit ve vztahu k dlouhodobým osobním historiím zkoumaných studentů. Vycházejí z toho, že pokud jsou protokoly chápány pouze jako indikace toho, na co lidé myslí, když plní nějaký úkol, budou se tito lidé jevit jako statictí a vyčlenění z jejich dlouhodobé historie a sociálních vztahů. Na rozdíl od informačního paradigmatu, pro nějž je myšlení a řeč totéž, tvrdí, že myšlení je zprostředkováno kulturními artefakty našeho bytí, přičemž jedním z nejdůležitějších kulturních artefaktů je řeč. V procesu mluvení může dojít ke změně

pozornosti, ke tvorbě nových myšlenek – jinými slovy **verbalizace** (a obecně jazyk jako takový) **mění myšlení** a vede k rozvoji a k učení. M. Swainová (ibid.) dospívá k závěru, že bychom měli přestat chápat verbální protokoly jako neutrální metodologii – tedy metodologii, která by neměla žádný dopad na výsledky našeho zkoumání. Jako výzkumné nástroje by neměly sloužit k neutrálnímu sběru dat, ale měly by být chápány jako součást procesu učení.

Se zajímavým pokusem, jak metodu myšlení nahlas aplikovat pro výukové cíle, přišli L. Kucan a I. Beck. Jejich studie také ukazuje vývoj metody myšlení nahlas od výzkumné metody až k metodě výukové, a to nejenom v interakci učitel–žák, ale také v globálnějším kontextu sociálně konstruktivistických modelů výuky dovednosti čtení založených na Vygotském a jeho následovnicích (Kucan, Beck, 1997).

Na závěr této části lze konstatovat, že jakkoliv by byla teoretická východiska sociokulturního přístupu obhajitelná, jejich aplikace se prozatím jeví jako přinejmenším problematická. Dokladem je např. studie G. Hock Senga, který se pokusil o kombinaci myšlení nahlas a kolaborativní diskuse s cílem zapojit studenty do konstruování významu textu. Uvádí řadu omezení a upozorňuje, že výsledky podobných experimentů je třeba interpretovat velmi opatrně (Hock Seng, 2007). Z výše uvedených důvodů, byť byl tomuto přístupu věnován adekvátní prostor, nebudou jeho argumenty brány v potaz.

### 2.2.1.3 Klasifikační a terminologické otázky

V odborné literatuře věnující se problematice metody myšlení nahlas neexistuje zcela jednotné používání terminologie<sup>11</sup> s touto metodou spojené ani definice metody samotné či metod jí podobných. Výstižná definice metody hlasitého myšlení uvádí, že je to „...*a technique used in investigating learner strategies, in which learners think aloud as they are completing a task, in order that the researcher can discover what kinds of thinking processes or strategies they are making use of.*“ (Richards et al, 1992, s. 380). Podstata metody myšlení nahlas tedy spočívá v tom, že studenti jsou vedeni k tomu, aby během vykonávání určitého úkolu „mysleli nahlas“, čili jinými slovy verbalizovali své myšlenky. Termín **hlasité myšlení**<sup>12</sup> je tedy spojován s metodou neboli se způsobem, jakým výzkumníci získávají základní zdroj dat. **Slovní výpovědi** respondentů (*verbal reports*) jsou nahrávány a z těchto nahrávek se pořizují doslovné slovní přepisy (transkripce) neboli **verbální protokoly** (také *řečové protokoly* či *verbální záznamy*) – z angl. *verbal protocols*. Tímto

<sup>11</sup> Česká terminologie byla pro potřeby této studie čerpána ze studie D. Hellera (Heller, 2005) a z učebnice Kognitivní psychologie (Eysenck, Keane, 2008); tam, kde pro anglické termíny nebyly nalezeny české ekvivalenty, použila realizátorka projektu vlastní doslovný nebo přibližný překlad.

<sup>12</sup> V práci bude používáno synonymně s termínem *myšlení nahlas*.

způsobem získaná slovní data jsou posléze podrobena **protokolové analýze** (angl. *protocol analysis*). Autoři nejsou při klasifikování metod na bázi slovních výpovědí a jejich označování zdaleka zajedno, a to jak ve výzkumu psychologickém, tak i při aplikaci v ostatních vědách.

Tak např. A. Cohen (1996) vychází z tzv. **verbální (slovní) výpovědi** (angl. *verbal report*), kterou charakterizuje jako druh dat získaný třemi metodami. První metodou je tzv. **obecná výpověď o sobě samém** (*self-report*), v níž studenti popisují své učební návyky, praktiky, schopnosti apod. (např. „Dovedu číst poměrně rychle.“). Druhá metoda, tzv. **sebepozorování** (*self-observation*), je výpovědí o specifických jazykových postupech, kterou zkoumaný jedinec podává buď introspektivně, tj. do 20 vteřin od popisované události, nebo retrospektivně, tj. po skončení celého úkolu s časovým odstupem (např. „Proběhl jsem rychle text a hledal fakta, která jsem potřeboval pro odpověď.“). Třetí metodou je tzv. **sebeodhalení** (*self-revelation*), neboli **myšlení nahlas**, kde testovaný odhaluje proud svých myšlenkových procesů při současném plnění úkolu (např. „No moment, a k čemu patří tato předložka?“). Autor ale zároveň podotýká, že mnohdy dochází ke kombinaci těchto metod. Pro první metodu jsou typické interview nebo dotazník, Cohen ale zpochybňuje validitu této metody, protože zkoumaní jedinci spíše popisují ve svých odpovědích to, čemu věří, že dělají, spíše než to, co skutečně dělají/dělali. Obě zbývající metody podle něj mohou přesně odrážet, co zkoumaní jedinci skutečně dělají. Toto tvrzení je poněkud diskutabilní, protože metoda, kterou sám nazývá jako sebepozorování, může také poskytnout velmi zkreslená data (vysvětlování apod.).

K. Taylor a J.-P. Dionne (2000) rozlišují mezi **souběžnou slovní výpovědí** (*concurrent verbal protocol*), což je v podstatě jiný termín pro myšlení nahlas, a **zpětným dotazováním** (*retrospective debriefing*), založeném na vysvětlení nebo určitém dodatečném vysvětlení procesů a myšlenek, které si zkoumaný jedinec pamatuje z doby plnění kognitivního úkolu. Výzkumník je v roli facilitátora kladoucího otázky. Metoda retrospektivního dotazování je z hlediska informačního paradigmatu založena na předpokladu, že pokud k dotazování dojde bezprostředně po výkonu, může být využito určitých informací z krátkodobé paměti, pokud ale je mezi výkonem a zpětným dotazováním delší interval, dochází k vybavení a verbalizaci jenom určité dílčí vzpomínky na určitou specifickou aktivitu, které zkoumaný jedinec v době výkonu věnoval pozornost v krátkodobé paměti a která byla posléze uložena do dlouhodobé paměti. Přitom druhem informací, které mohou být uloženy a následně vybaveny z dlouhodobé paměti, jsou např. instrukce, formulované cíle, využití strategie apod. – nejedná se tedy o vybavení toho, co probíhalo v mysli při

souběžném plnění úkolu. Dochází tak nutně ke ztrátě určitých informací, protože ne všechny informace, kterým věnuje testovaný pozornost při výkonu v krátkodobé paměti, budou uloženy v dlouhodobé paměti. Navíc může dojít k tomu, že informace se spíše rekonstruují, přetvářejí, nejde jenom o prosté sdělení, a navíc interakce s výzkumníkem je více než pravděpodobná. Autoři (Taylor, Dionne, 2000) dochází k závěru, že se obě metody mohou vzájemně doplňovat, což zvyšuje jejich validitu (výsledky obou analýz se mohou validovat navzájem). V psychologickém kognitivním výzkumu se jako ekvivalent výrazu *retrospective debriefing* běžně používá výraz **probing** (Willis, 2005; Neusar, 2013, osobní komunikace).

J. Leightonová a M. Gierl (2007) rozlišují **protokolovou analýzu** (*protocol analysis*) od **analýzy slovní** (*verbal analysis*). Verbální analýza je používána, pokud je cílem výzkumu identifikovat, jak jednotlivci chápou nebo interpretují informace o úkolu, aby dosáhli odpovědi. Nemá identifikovat dovednosti, které používají, aby splnili úkol. Má identifikovat struktury vědomostí a znalostí, které vytváří ve své mysli při plnění úkolu (Leighton, Gierl, 2007). Je běžně používána k identifikování sémantických nebo výrokových sítí, které jednotlivci vytvářejí v případě, že neexistuje okamžitá nebo samozřejmá cesta k řešení úkolu. Od protokolové analýzy, s kterou přišli K. Ericsson a H. Simon (Ericsson, Simon, 1993), se liší ve třech aspektech: v instrukcích, v řešení úkolu a v zátěži výzkumníka. Instrukce u sběru dat pro protokolovou analýzu přímo nabádají zkoumané jedince, aby nevysvětlovali, co dělají – mají jenom podat výpověď o tom, co jim prochází myslí, když plní úkol. Naproti tomu u verbální analýzy je naopak žádoucí, aby své postupy objasňovali, vysvětlovali a obhajovali. Citace příkladu instrukcí pro protokolovou analýzu byla ponechána v originálu (Leighton, Gierl, 2007, s. 155–156): „*I would like you to talk aloud CONSTANTLY from the time I present each problem until you have given your final answer to the question. I don't want you to try to plan out what you say or try to explain to me what you are saying. Just act as if you are alone in the room speaking to yourself. It is most important that you keep talking. If you are silent for any long period of time I will remind you to talk. Do you understand what I want you to do?*”.

Řešení úkolu je u protokolové analýzy jasné od začátku až do konce. V popředí zájmu jsou strategie, které studenti používají, když řeší úkol. Z toho vyplývá i velká zátěž výzkumníka u protokolové analýzy ještě před sběrem dat, protože musí provést analýzu úkolu, na jejímž základě modeluje správné řešení. Naproti tomu u verbální analýzy se jádro výzkumníkovy práce soustřeďuje až na období po sběru dat. Zásadní psychologicko-kognitivní důsledek odlišností obou metod spočívá v tom, že protokolová analýza je zaměřena

na sekvenci znalostí a dovedností potřebných pro splnění úkolu, zatímco verbální analýza je zaměřena na strukturu znalostí použitých na pochopení problému.

Rozdílem mezi protokolovou a verbální analýzou se zabývá i M. Chi, která navíc podává detailní praktický návod k provádění **verbální analýzy** (Chi, 1997). Uvádí, že tato metoda je typická pro výzkum, který se pokouší porozumět poznání, zvláště těch druhů znalostí, které člověk získává při učení. Cílem je zjistit, jaká je reprezentace znalostí, které člověk má, a jak tato reprezentace mění jeho další poznání. Nejedná se tedy o reprezentaci jakési ideální znalosti daného problému, cílem je zjistit, co zkoumaný jedinec na základě toho, co říká, nebo manifestuje, nebo jak gestikuluje, zná a jak tato znalost ovlivňuje způsob jeho argumentování a řešení problému, ať už správný nebo nesprávný. Přitom aby se odhalilo, co zkoumaný jedinec zná, je potřeba také obsah jeho výpovědi zmapovat, označit vztahy mezi jednotlivými výpověďmi a zorganizovat ho.

Výše popsaná verbální analýza M. Chi kvantifikuje subjektivní nebo kvalitativní kódování obsahu slovní výpovědi. Jinými slovy to tedy znamená, že se jedná o příklad tzv. **smíšeného výzkumu** (*mixed method research*), který integruje kvalitativní a kvantitativní analýzu. Z tohoto pohledu má tedy metoda verbální analýzy velmi pravděpodobnou uplatnitelnost i pro zastánce smíšeného výzkumného designu. Zvláště za předpokladu, že M. Chi nevyklučuje ani možnost, že data získaná pomocí myšlení nahlas mohou být analyzována pomocí verbální analýzy, což odkrývá další možné dimenze výzkumné činnosti v této oblasti (Chi, 1997). Vyplyvá z toho například, že na základě dat získaných metodou myšlení nahlas lze provést holistické zhodnocení, jaké trendy nebo tendence se ve výpovědích zkoumaných jedinců vyskytují, následně provést kódování, které by vedlo k podchycení těchto trendů, a na závěr by se tyto trendy zkvantifikovaly. Pokud by např. bylo zjištěno, že zkoumaní jedinci při výkonu u testu z dovednosti čtení často používají odvozování neznámého významu slov z kontextu, může nás tato skutečnost přivést k hypotéze, že studenti, kteří tuto dovednost použili nejčastěji, budou mít u výkonu nejlepší výsledky. To bude vyžadovat kvantifikaci počtu kódovaných případů vyskytujících se u každého studenta, a porovnání počtu u dobrých a špatných čtenářů.

K poněkud paradoxnímu spojení obou předchozích metod dochází u termínu **verbální protokolová analýza** (VPA), který používá A. Green (1998). Paradoxní proto, že v návaznosti na předchozí klasifikaci prezentovanou J. Leightonovou a M. Gierlem (2007) a M. Chi (1997) tady dochází ke spojení obou odlišovaných termínů. A. Green (1998) uvádí, že se „*VPA odlišuje od ostatních technik, které využívají verbální data, protože u VPA se ve skutečnosti odvozují závěry o kognitivních procesech, které vedou k verbalizaci*“ (s. 1, překlad

do češtiny vlastní). Dále uvádí, že VPA „*popisuje data získaná od jednotlivců za speciálních podmínek, kde je člověk požádán, aby buď mluvil nahlas, nebo myslel nahlas*“ (ibid.). Přitom rozdíl mezi myšlením nahlas a mluvením nahlas spočívá v tom, že u mluvení nahlas jsou verbalizovány informace, které jsou již zakódovány ve verbální formě, zatímco u myšlení nahlas jsou verbalizovány i informace, které jsou v jiném kódu (vizuálním, sluchovém, hmatovém apod.) a musí být před verbalizací ještě překódovány (s. 7). Tady nalézáme částečnou diskrepanci s teorií – především ve spojitosti s problémem kompletnosti (podrobněji viz kapitola Validizace).

Ve spojitosti s využitím VPA v oblasti jazykového testování A. Green konstatuje, že „*VPA hraje čím dál tím víc důležitější roli ve validizaci nástrojů a metod hodnocení*“ (Green, 1998, s. 3). V návaznosti na detailní popis kognitivních procesů, které byly uvedeny v předchozích částech studie, můžeme tedy analogicky odvodit, jak může metoda myšlení nahlas přispět k validizaci testových úloh v oblasti jazykového testování. Je zřejmé, že konstruktér testu z dovednosti čtení musí ve specifikacích testu uvést již v úvodu zmiňovaný konstrukt, tedy teoretický základ testu, v rámci kterého test ze čtení sestrojil. Musí také provést jakési kognitivní zmapování jednotlivých testových úloh v tom smyslu, že definuje, jaké specifické dovednosti a dílčí dovednosti v rámci čtení podle jeho odborného úsudku tyto úlohy testují – je to např. odvozování neznámých slov z kontextu nebo dedukce? Verbální protokol mu poskytne možnost srovnání, zda zkoumaný jedinec jednotlivé testové úlohy zodpověděl skutečně na základě těchto teoretických předpokladů, nebo jestli ho ke správným odpovědím nepřivedla nějaká jiná strategie či dovednost. Pokud dojde ke shodě, je to důležitý argument, který pomáhá spoluvytvářet tzv. validizační argument pro celý test. Pokud ke shodě nedošlo, má tester empirický důkaz, na jehož základě může testové úlohy nebo položky modifikovat nebo nahradit.

V oblasti jazykového testování se pohybuje i Judit Kormos z univerzity v britském Lancasteru, která označuje myšlení nahlas jako **souběžnou verbalizaci** (*concurrent verbalisation*) a odlišuje ho od **introspekce** (*introspection*), při níž jsou jedinci vedeni k tomu, aby popisovali a vysvětlovali své myšlenkové pochody, a **retrospekce** (*retrospection*). Při této retrospekci sice stejně jako u myšlení nahlas jedinci nevysvětlují ani nepopisují, zato ale poskytují slovní data až s časovým odstupem (Kormos, 1998, s. 354). Tato autorka zároveň upozorňuje na to, že ve výzkumu v oblasti výuky a testování cizích jazyků se často používají termíny myšlení nahlas a introspekce jako synonyma, takže výsledky takových výzkumů jsou tím určitě ovlivněny.



Za zvláštní přístup v používání terminologie spojené s analýzou verbálních dat lze považovat přístup uvedený M. Swainovou, která pod pojem verbální protokoly zahrnuje **souběžné myšlení nahlas** (*concurrent think alouds*) a tzv. **retrospektivní introspekci** (*retrospective introspection*) (Swain, 2006). Jako příklad *retrospektivní introspekce* uvádí tzv. **stimulované vybavení** (stimulated recall), což je v podstatě doplnění metody myšlení nahlas o retrospektivní výpovědi doplňující předchozí myšlení nahlas na základě např. videonahrávky tohoto výkonu.

Výše uvedené příklady terminologické i klasifikační nekonzistentnosti mohou indikovat také možné nesrovnalosti v samotném používání popisovaných metod. Takže by se lehce mohlo stát, že z názvu studie v odborném časopise pochopíme, že jde o použití metody myšlení nahlas (termín *think aloud* i přes možné synonymické výrazy typu *concurrent verbalisation* nebo *concurrent verbal report* v anglicky psané odborné literatuře podle vlastní zkušenosti autorky studie převládá), přečtení abstraktu nás uvede do pochybností, zda se skutečně o tuto metodu jedná, a až podrobné pročtení studie nás utvrdí v tom, že byla použita retrospekce. Proto byl i tomuto terminologicko-klasifikačnímu problému věnován v této části disertační práce dostatečný prostor, i když by mohla vzniknout námitka, že je od kognitivně-psychologických aspektů přece jenom více vzdálený. Pro potřeby aplikace metody hlasitého myšlení v tomto projektu ji bude jeho realizátorka chápat ve stejném významu jako je ve výše uvedené klasifikaci Judit Kormos uveden termín souběžné myšlení nahlas<sup>13</sup>.

### 2.3 Testologické ukotvení

Testologický rámec je jedním ze tří pilířů konceptualizace výzkumného problému specifikované v Kapitole č. 1. Jeho opodstatnění je dáno povahou výzkumných otázek, v nichž jsou odlišeni tzv. **úspěšní čtenáři** od **čtenářů neúspěšných**. Aby toto rozlišení bylo založeno na spolehlivém nástroji měření a ne na nahodilém subjektivním úsudku, bylo potřeba takový vhodný nástroj měření zvolit. Vzhledem k tomu, že zvolený vzorek populace byl z hlediska jazykové způsobilosti v arabštině nehomogenní, a také vzhledem k tomu, že nebylo možno zvolit nějaký dostupný existující nástroj měření, který by byl z hlediska zvoleného výzkumného designu vhodný, bylo potřeba takový nástroj měření vyvinout v rámci

---

<sup>13</sup> Předchozí terminologicko-klasifikační úvahy nás přivádí k obecnějšímu problému srovnatelnosti výzkumných projektů a publikovaných studií. Tuto otázku se snažil v oblasti aplikované lingvistiky řešit Cohen (1996), který přišel s návrhem jakéhosi rámce pro podobná srovnávání. Tento rámec obsahuje 9 základních principů, které by každá studie měla dodržovat. Jedná se o uvádění podrobné charakteristiky zkoumaných jedinů (věk, vzdělání atd.), dále charakteristiky vstupního materiálu (u textu např. žánr, téma, délka, úroveň obtížnosti), explicitní popis primární úlohy, popis metodického návodu, metodika analýzy verbálních protokolů, kategorie pro skórování, zjišťování vnější konzistentnosti hodnotitelů (*inter-rater reliability checks*), výběr protokolů pro analýzu a identifikaci teoretických principů (explicitní vysvětlení propojenosti mezi teoretickými principy a metodou). Tento způsob, pokud by byl dodržován, by vyřešil nejen nesrovnalosti, na které bylo ve studii poukázáno, ale i mnohé další otázky (validizační důkazy apod.).

projektu. Z toho důvodu je testologickému zázemí věnována rovněž patřičná pozornost, a to jak z hlediska vývoje testu obecně, tak také s přihlédnutím ke specifikům vývoje testu z dovednosti čtení v arabštině.

### 2.3.1 Obecné aspekty vývoje testu jazykové způsobilosti

Před samotnou analýzou specifik testů jazykové způsobilosti v arabštině je především nutno objasnit použitou terminologii. Termín **jazyková způsobilost** je ekvivalentem anglického termínu *proficiency*, který označuje „*a person's skill in using a language for a specific purpose*“ (Richards et al, 1992, s. 204), tedy dovednost člověka používat jazyk za určitým účelem (překlad realizátorka projektu). **Test jazykové způsobilosti** (anglicky *proficiency test*) tedy měří, jak dobře je jazyk používán, jak dobře je rozuměno textu nebo slyšenému slovu, nebo jak kvalitní je vyjadřování písemnou nebo ústní formou. V české terminologii se často používá výraz **test typu proficiency**. Tento typ testu je často dáván do protikladu se **závěrečným testem** (nebo **testem typu achievement**), který naopak měří, co se studenti v daném kurzu, semestru, ročníku nebo studijním programu naučili. Termín test typu proficiency bude nadále používán jako synonymum k testu jazykové způsobilosti, stejně tak jako test typu achievement bude zaměnitelný se závěrečným testem.

Jak již tedy vyplývá z výše uvedené charakteristiky, v obou případech se jedná o testy, které vztahují to, co chtějí měřit, k nějakému standardu. To, co oba typy testů odlišuje, je charakter tohoto standardu. V případě závěrečných testů může tento standard představovat sylabus kurzu nebo semestrální výuky či kurikulární dokumenty s přesně definovaným obsahem. Jedná se tedy o jakýsi standard vnitřní, který si definuje sama vzdělávací instituce v souladu s celostátně platnými dokumenty odrážejícími jazykovou politiku dané země. U testů jazykové způsobilosti je tímto standardem určitý hodnotící rámec, který ve svém chápání podstaty jazykové způsobilosti a jejího vývoje od nejnižších úrovní komunikativních dovedností až po dokonalé zvládnutí jazyka může reflektovat různé teorie, přístupy či filozofie výuky cizích jazyků. Tento vnější standard je potom přijímán nebo odmítán tvůrci testu, testovacími institucemi, celými vzdělávacími soustavami nebo i celými regiony v závislosti na jazykové politice dané instituce nebo daného regionu či příslušnosti k určité profesi. Jazyková způsobilost je v těchto referenčních rámcích definována v rámci určitých stupňů nebo úrovní pomocí tzv. deskriptorů. SERRJ jako typický představitel takového vnějšího standardu má těchto úrovní šest, ACTFL má úrovní devět, ILR je také založen na šestistupňové škále a další typický reprezentant vnějšího standardu využívaný v armádě

STANAG má úroveň pět. Detaily o prvních dvou z nich přinese podkapitola Referenční rámce pro testování arabštiny jako cizího jazyka.

Zatímco vývoj závěrečného testu bude tedy odrážet specifika daných kurzů či institucí a svojí podstatou bude srovnatelný napříč jazyky (arabštinu nevyjímaje), vývoj testu jazykové způsobilosti je procesem mnohem komplexnějším a náročnějším. Vzhledem k tomu, že jeho výstupem je standardizovaný test, bude se koncept standardizace vztahovat nejenom k výše uvedenému vnějšímu standardu, ale bude se prolínat celým procesem vývoje takového testu, protože veškeré jeho etapy mají předem daný standardizovaný postup, bez jehož dodržování se test nedá považovat za standardizovaný, ani pokud deklaruje úroveň vztaženou k vnějšímu standardu. Základem vývoje takového testu je především vývoj detailní a transparentní testové dokumentace na jeho začátku a volba vhodné metodiky pro stanovení cut-off skóre (takových hodnot testových skóre, které rozlišují dvě sousedící úrovně daného rámce) na jeho konci. Mezi těmito krajními body je několikaleté úsilí několikačlenného týmu složeného jak z předmětových expertů, tak expertů testovacích a odborníka na statistické analýzy. Celý proces zahrnuje vývoj testových specifikací včetně definice konstruktů testovaných dovedností, tvorbu testových položek, jejich moderaci, pilotáž, statistické analýzy chování testových položek, ostrou administraci testu a následnou analýzu, interní i externí validaci testu a již zmíněné stanovení cut-off skóre. Proces vývoje standardizovaného testu je přehledně zpracován jednak v odborné literatuře (Alderson et al, 1995, Fulcher, 2010; Young et al, 2013; Manual for Language Test Development and Examining, 2011), promítá se i do pokynů pro dobrou praxi v jazykovém testování, kterými se řídí hlavní světové testovací organizace (ILTA, EALTA, ITC, ETC, ALTE) a uveřejňují je na svých webových stránkách. Proces přiřazení testů k SERRJ detailně popisuje existující manuál Rady Evropy pro přiřazení testů k SERRJ (Figueras et al, 2005; Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment). Podrobněji o problematice standardů v jazykovém testování a standardizovaných testů viz například Alderson et al 1995; Bachman, 1990; Bachman, Palmer, 1996; de Jong, 1990; Fulcher, 2010).

Vývoj kvalitního testu typu proficiency začíná adekvátní definicí konstruktů. Centrální postavení tohoto konceptu vyplývá ze skutečnosti, že jazyková způsobilost není reálně existujícím objektem ale abstraktním pojmem, jehož hodnoty nelze měřit přímo jako například u délky nebo váhy. Jsou ale měřitelné nepřímou právě prostřednictvím adekvátně formulovaného konstruktů (Alderson, 2000, s. 118–125).

Konstrukt je nejdříve definován na bázi teoretické a tato teoretická definice je posléze operacionalizována do měřitelné podoby. Alderson uvádí příklad, kdy u čtení s porozuměním chceme testovat dílčí dovednost *skimming* (tj. schopnosti rychle přehlédnout text s cílem nalézt jeho hlavní myšlenku). Ve dvou odlišných testech u dvou odlišných testovaných pokročilostí povede společná podoba teoretického konstruktů *skimmingu* k jeho dvěma odlišným podobám operacionalizovaným (Alderson, 2000, s. 118–119). Proto má své centrální postavení v procesu validace testu i validita konstruktů, protože měřené aspekty jazykové způsobilosti jsou vždy vztahovány právě k definici operacionalizovaného konstruktů. Konstrukt totiž musí být definován tak, aby všechny testové úlohy z něho odvozené byly jeho odrazem. Veškeré odchylky jsou důvodem k tomu nepovažovat výsledky testu za validní pro danou skupinu testovaných. Samuel Messick hovoří o **nedostatečné reprezentaci konstruktů** (angl. *construct underrepresentation*) v testových úlohách nebo o **irelevantnosti vůči konstruktů** (*construct irrelevant variance*) (Messick, 1989; 1996). Jinými slovy testové úlohy budou měřit dovednosti neobsažené v konstruktů a naopak ty dovednosti, které konstrukt obsahuje, měřit vůbec nebudou.

### 2.3.2 Specifika testování jazykové způsobilosti v arabštině jako cizím jazyku

#### Diglosie

Výše uvedené aspekty vývoje testu typu proficiency byly představeny pouze rámcově, poskytují ale dostatečný kontext k pochopení jeho komplexnosti a multidimenzionalitě. V případě vývoje testu jazykové způsobilosti v arabštině je navíc nutno brát do úvahy několik specifík, která tento proces zásadním způsobem komplikují (Winke, Aquil, 1996, s. 221). Prvním specifíkem je diglosní<sup>14</sup> realita arabského jazykového prostředí, která má dopad na vzdělávání v arabském prostředí (Khamis-Dakwar, 2005; Maamouri, 1998) a odráží se i ve výuce a testování arabštiny jako cizího jazyka. Již na samém počátku procesu vývoje testu je totiž potřeba vymezit pojem komunikativní arabština nebo komunikativní kompetence v arabštině (Wilmsen, 2006, s. 125–138). Z diglosní povahy sociolingvistického kontextu arabštiny totiž vyplývá, že chceme-li měřit či hodnotit úroveň komunikativních kompetencí

---

<sup>14</sup> Základní aspekty diglosie jsou představeny např. v díle J. C. Fergusona a K. Versteegha (Ferguson, 1959; Versteegh, 2014, s. 241–258). Původní chápání diglosie (Ferguson, 1959) v sociolingvistickém kontextu arabštiny jako polaritě dvou variet používaných v závislosti na odlišném kontextu prošlo dynamickým vývojem a původní polaritní (kontextuální) diglosní koncept je přehodnocován. Je spíše vnímán jako konstrukt funkční, kde dochází střídavému použití různých variet jazyka v rámci jednoho diskurzu (anglicky *code switching*) nebo vzájemné prolínání těchto kódů (*code mixing*). Používají se spíše termíny polyglosie, čili soužití několika variet jazyka, popřípadě kontiglosie (anglický výraz *contiglossia*), kde jsou všechny variety jazyka umístěny na jakémsi pomyslném kontinuu s jedním krajním pólem v podobě spisovné variety a dialekty na místě druhého pólu (Albirini 2016, s. 20–21).

jednotlivých uživatelů tohoto jazyka ve všech čtyřech řečových dovednostech, tj. poslechu, mluvení, čtení a psaní, musíme nutně vyřešit otázku, prostřednictvím které variety jazyka v nich komunikace v reálném světě probíhá a jak to bude reflektováno v definici konstruktů. U testování čtení lze předpokládat, že konstrukt bude definován pouze v mezích spisovné variety, v jiných případech by ale mohly na definici konstruktů participovat i další variety<sup>15</sup> a mohly by se vzájemně doplňovat. Tento způsob kombinování variet připadá teoreticky do úvahy například u testování poslechu, kdy mohou být určité aspekty konstruktů pokryty varietou hovorovou, jiné aspekty budou měřitelné ve varietě spisovné.

### **Počty studentů použitelných pro pretestaci**

V USA mají počty studentů studujících arabštinu v nejrůznějších studijních programech již několik let stoupající tendenci. Podle údajů uváděných H. Broschem v roce 2001 obor arabský jazyk a literatura na amerických univerzitách absolvovalo jenom 9 studentů, v období let 2002–2006 došlo ke ztrojnásobení počtu studujících a mezi lety 2006–2009 narostl tento indikátor o 43 % (Brosh, 2013, s. 27). V absolutních číslech se jednalo o nárůst z 10 584 v roce 2002 na 23 974 v roce 2006 a na 35 083 v roce 2009. Je tedy zřejmé, že podobné indikátory již poskytují teoretické zázemí pro uskutečnění důležité fáze vývoje testu, jakou je pretestování a statistická analýza chování jednotlivých položek testu i testu jako celku, což je předpoklad úspěšné validace testu i standard-settingu. Na druhé straně i přes zjevně optimistické hodnoty výše uvedených indikátorů zastávají někteří lingvisté skeptičtější postoje. P. M. Winke a R. Aquil uvádějí, že počty studentů i v případě spolupráce napříč univerzitami nejsou pro kvalitní analýzy dostatečné (Winke, Aquil, 2006, s. 221). Pro evropské univerzity v odborné literatuře podobná data chybí, nicméně předpoklad je, že i kdyby teoreticky podobných hodnot dosahovaly, byla by pretestace na dostatečně početném vzorku vhodné populace daleko více náročná logisticky.

### **Testologické zázemí potřebné pro vývoj testu**

Dalším faktorem, který vývoj kvalitního testu jazykové způsobilosti z arabštiny ovlivňuje, je potřebná orientace učitelů arabštiny jako cizího jazyka v oblasti testologie. Nelze totiž předpokládat, že i špičkoví arabisté budou automaticky schopni vyvinout kvalitní test bez potřebného vzdělání v testologii. Obsah a zaměření kurikulů oborového studia arabštiny

---

<sup>15</sup> Pro tyto mezistupně mohou být různými autory používány různé termíny. Např. pro tzv. *střední jazyk* označovaný arabskými autory jako *lughā wustā* používají někteří arabisté vně arabského světa termíny *Formal Spoken Arabic*, *Educated Spoken Arabic* (Ryding, 1991, s. 212), *Prestigious Oral Arabic* (Drozdík, 2001) a další.

pokrývá nesmírně široké spektrum oblastí od jazyka samotného přes literaturu, historii, náboženství až po oblast hospodářsko-politickou a garantuje profil absolventů s uplatněním v mnoha oborech, nicméně ti z absolventů, kteří se rozhodnou působit v oblasti vzdělávání, na profesi učitele nebo testera speciálně připravování nejsou. Bez doplnění potřebné kvalifikace nebo bez týmové spolupráce s testovacími organizacemi je potom vývoj testu přinejmenším problematický. Jako příklad úspěšného propojení testologie s arabistikou lze uvést působení arabistky Anneke de Graaf ve věhlasné testovací organizaci CITO, o níž bude zmínka v následující části práce.

### **2.3.3 Referenční rámce pro testování arabštiny jako cizího jazyka**

#### **2.3.3.1 Charakteristika rámců**

Dalším specifikem vývoje testu jazykové způsobilosti je výběr vhodného referenčního rámce. Na obecné rovině mezi nejčastěji používané rámce pro potřeby vývoje testů z běžně vyučovaných a testovaných jazyků patří již výše zmiňovaný SERRJ v současnosti dominantní především v evropském kontextu, a dále deskriptory ACTFL a ILR běžně používané v zámoří, především v USA. Následující část studie představí některé otázky spojené s jejich využitím pro vývoj zkoušek z arabštiny.

Z devíti testů, které P. Winke a R. Aquil zahrnuli do přehledu veřejně dostupných testů z arabštiny v USA (Winke, Aquil, 2006, s. 223–224), je jich 8 vyvinuto v souladu s deskriptory ACTFL, pouze v jednom případě byl pro vývoj testu použit jiný externí standard (jedná se o test Arabic 12/16-Point Proficiency Exam vyvíjený na New York University, který využívá speciální rámec používaný na této univerzitě). V současné době realizátorce projektu není známo, že by pro testy jazykové způsobilosti z arabštiny vyvíjené v USA byl za vnější standard používán SERRJ. V Evropě byly pro tyto účely zaznamenány ojedinělé případy využití SERRJ. Tyto případy budou zmíněny v následující části.

Arabština je běžně označována jako méně často vyučovaný jazyk (angl. *less commonly taught language*) a otázka přiřazení zkoušek z tohoto jazyka k SERRJ nebyla v prvních letech po uveřejnění SERRJ v roce 2001 vůbec aktuální. Realizátorka projektu v první polovině první dekády 21. století absolvovala postgraduální studium (MA in Language Testing) na univerzitě v Lancasteru ve Spojeném království a byla v osobním kontaktu s profesorem Charlesem Aldersonem, který se v té době podílel na vývoji diagnostického systému

sebehodnocení DIALANG<sup>16</sup> založeném na SERRJ. V době před 15 lety nebyla otázka využitelnosti SERRJ pro arabštinu příliš pravděpodobná (osobní komunikace). V současnosti, tedy více než 15 let od vydání SERRJ, již existuje několik evropských testovacích institucí, které deklarují přiřazení svých zkoušek z arabštiny k SERRJ.

Autorem jednoho z těchto testů je Prof. Dr. Ekehard Schulz z Orientálního Institutu Univerzity v Lipsku, který vyvinul online verzi testu na úrovních A1–A2, B1–B2 a C1–C2 (Al-Arabiyya-Test). Bez ohledu na nepochybně velké kvality tohoto testu z čistě lingvistického úhlu pohledu je ale potřeba posuzovat deklarované úrovně s velkou rezervou, protože bez podrobné testologické dokumentace nelze tato tvrzení považovat za samozřejmá. Nejsou zveřejněny testové specifikace, není zřejmé, jak je definován konstrukt, nejsou uvedeny informace o tom, jakým způsobem probíhá tzv. standard-setting pro určení mezních hranic skóreů pro určení jednotlivých úrovní.

Dalším testem, který deklaruje úroveň B1 podle SERRJ a jehož poskytovatelem je společnost TELC GmbH (TELC language tests), je tzv. TELC test. Z hlediska deklarované úrovně se ale rovněž na tento test vztahuje stejné hodnocení jako u testu předchozího, neboť požadovaná testová dokumentace chybí.

Nelze předpokládat, že vývoj testu typu proficiency z arabštiny podle SERRJ bude v příštích letech v ohnisku zájmu evropských testovacích center či organizací<sup>17</sup>. Zmapování této situace v arabském světě<sup>18</sup> bylo mimo rozsah této studie, za zmínku ale stojí jeden zaznamenaný případ deklarovaného úmyslu arabské testovací instituce vyvíjející zkoušku z arabštiny jako cizího jazyka přiřadit tuto existující zkoušku k SERRJ. Jedná se o saúdskoarabské Národní centrum pro hodnocení ve vyšším vzdělávání Qiyas, jehož představitel Bjorn Norrbom přednesl na 11. konferenci EALTA ve Warwicku (Velká Británie) prezentaci, v níž představil projekt zaměřený na využití arabského korpusu pro účely přiřazení standardizované zkoušky z arabštiny pro nerodilé mluvčí (STAPSOL) k SERRJ (Norrbom, 2014). Vzhledem k tomu, že realizátorka projektu je dlouhodobou členkou EALTA a na této konferenci ve Warwicku byla přítomna, měla možnost tuto prezentaci

---

<sup>16</sup> Tento systém je v současnosti pod správou University of Lancaster a použitelný pro 14 jazyků (arabština zahrnuta není).

<sup>17</sup> O záměru vyvinout test z arabštiny na úrovni B1 se zmiňoval i lektor arabštiny na Fakultě translologie a překladu univerzity v Granadě během pobytu realizátorky projektu na této univerzitě v rámci programu teaching mobility Erasmus+ (osobní komunikace).

<sup>18</sup> V prezentaci B. Norrboma zazněla (a v následné diskusi na zmiňované konferenci EALTA byla i diskutována) informace, podle níž doposud není znám žádný standardizovaný test z arabštiny, který by byl transparentně a explicitně přiřazen k SERRJ, který by pokrýval všechny čtyři řečové dovednosti a přitom poskytoval transparentně zpracovanou veškerou testovou dokumentaci.

osobně shlédnout a následně se zájemci (včetně spoluautora SERRJ Briana Northa) nad danou problematikou diskutovat. V době finalizace této disertační práce neměla realizátorka projektu přístup k žádným informacím, které by realizaci tohoto úmyslu potvrdily nebo vyvrátily. Webové stránky výše uvedeného centra podobné informace neposkytují (Qiyas).

Jednou z účastnic diskuse byla i holandská arabistka a představitelka renomované testovací instituce CITO (Central Institute for Test Development) Anneke DeGraaf, která se spolupodílí na vývoji zkoušek HAVO a VWO z arabštiny. První z nich je používána jako závěrečná zkouška ve všeobecném středním vzdělání a druhá pro střední vzdělání přípravné pro univerzitní studium, svým významem se v zásadě dají považovat za obdobu českých státních maturit z cizího jazyka. Nejedná se tedy o zkoušku běžně dostupnou veřejnosti. Deklarovaná úroveň těchto zkoušek je B2 podle SERRJ, testové specifikace jsou bohužel neveřejným dokumentem, jediná testovaná dovednost je čtení s porozuměním (DeGraaf, 2014). U zkoušek HAVO a VWO probíhá i standard-setting jako nezbytný předpoklad jejich přiřazení k SERRJ (Noijons, Kuijper, 2006). CITO zveřejňuje všechny verze zkoušek, jejichž ostré použití již proběhlo, a jsou volně dostupné na webových stránkách této organizace. Kromě toho jsou zveřejňovány i výsledky statistických analýz a u použitých autentických textů udávány i použité zdroje autentických textů. Přiřazení zkoušek k SERRJ k úrovni B2 tak stojí na pevných základech.

Uvedené příklady jsou důkazem toho, že snaha vyvíjet testy typu proficiency z arabštiny podle SERRJ existuje, v jejich výsledné realizaci je ale prozatím příliš prostoru pro kritiku. Na straně druhé existuje jasná dominance deskriptorů ACTFL v americkém kontextu. Budeme-li brát do úvahy tradici, kterou rámec ACTFL v tomto teritoriu má, jeho obecný dopad na vývoj jazykového testování v USA (Malone, Tschirner), a tradici výuky a testování arabštiny v USA<sup>19</sup>, nebude zjevná dominance deskriptorů ACTFL na území USA neočekávatelná. Pro identifikování dalších možných rozdílů je nutné porovnání skutečného znění obou rámců. Z hlediska výzkumného záměru bude pozornost věnována pouze dovednosti čtení s porozuměním.

### **2.3.3.2 Přiřazování testů k referenčním rámcům**

Východiskem pro srovnání deskriptorů pro dovednost čtení je primární charakteristika obou dokumentů, z níž vyplynou prvotní zásadní odlišnosti. Doporučené použití SERRJ, které vyšlo přímo z Rady Evropy (Martyniuk, s. 4), je jeho použití jako deskriptivního (tedy ne preskriptivního ani normativního), kontextuálně a jazykově neutrálního nástroje. Z čehož

---

<sup>19</sup> Tradičně je arabština vyučována a testována především v Defense Language Institute, Foreign Language Center v Monterey v Kalifornii založeném v roce 1941.



vyplývá, že jakékoliv specifické použití pro určitý jazyk v určitém kontextu klade velké nároky na tvůrce testu, aby si deskriptory SERRJ přizpůsobili specifickým daného jazyka i kontextu. Podobně jako deskriptory ACTFL nejsou založeny na žádné specifické teorii osvojování si jazyka, ani nepředepisují, jak by se jazyk měl učit. Jsou pouze nástrojem pro měření funkční jazykové schopnosti.

U popisů úrovní ACTFL pro jednotlivé dovednosti se předpokládá jejich použití přesné a nemodifikované, rámec ACTFL je tedy preskriptivní a závazný (ACTFL Proficiency Guidelines, 2012). Je určen především pro akademické a pracovní kontexty, i když je aplikovatelný i na jiná prostředí. Na druhé straně je ale také jazykově specifický (Winke, Aquil, 2006, s. 222), protože pro jazyky<sup>20</sup>, u nichž se předpokládá testování ve shodě s deskriptory ACTFL (arabštinu nevyjímaje), jsou připojeny anotace se specifiky testování daného jazyka pro jednotlivé úrovně včetně vzorových testových úloh. V případě dovednosti čtení s porozuměním jsou uváděny pouze texty bez testových otázek, ale anotace obsahují vedle údajů o délce textu, tématu, lexikální a gramatické obtížnosti a (v případě arabštiny) i varietě jazyka také popis toho, čemu by měl student na dané úrovni u daného textu rozumět. V SERRJ jsou úrovně jazykové způsobilosti rozprostřeny mezi šest základních úrovní: A1, A2, B1, B2<sup>21</sup>, C1 a C2. Přehledná tabulka deskriptorů dovednosti čtení s porozuměním pro úrovně A1–C1<sup>22</sup> je uvedena v Příloze č. 1. Deskriptory<sup>23</sup> byly vybrány ze všech modelových škál SERRJ pro čtení s výjimkou deskriptorů pro čtení pokynů, byly použity také deskriptory z modelové škály pro rozpoznávání klíčových signálů a vyvozování významu (Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. 2001, s. 70–72).

Úrovně pětiúrovňové škály deskriptorů ACTFL jsou označovány jako **začátečník** (*novice*), **středně pokročilý** (*intermediate*), **pokročilý** (*advanced*), **profesionál** (*superior*) a **expert** (*distinguished*). Tři nejnižší úrovně mají navíc 3 podúrovně (pásma) s názvy **pásmo 1** (*low*), **pásmo 2** (*medium*) a **pásmo 3** (*high*). Pokud bude potřeba v dalším textu spojit prvky obou částí dohromady, budou používány následujícím způsobem: **pokročilý v pásmu 1**, **středně pokročilý v pásmu 2** apod.

---

<sup>20</sup> V poslední verzi deskriptorů z roku 2012 se jedná celkem o 13 jazyků (angličtina, arabština, azerbajdžánština, čínština, francouzština, indonézština, japonština, korejština, němčina, portugalština, ruština, španělština a turečtina), popisy úrovní pro všechny tyto jazyky jsou uvedeny na webových stránkách ACTFL.

<sup>21</sup> U úrovní B1 a B2 byla použita obě existující pásma, budou označována jako B1.1, B1.2, B2.1 a B2.2.

<sup>22</sup> Nejvyšší úroveň C2 nebyla brána v potaz vzhledem k tomu, že předpokládaná úroveň jazykové způsobilosti u vzorku studentů byla vzhledem k výzkumnému záměru v rozmezí A2 – C1. Úroveň A1 do tabulky zařazena byla.

<sup>23</sup> Jak deskriptory SERRJ, tak popisy úrovní ACTFL byly ponechány v originální anglické verzi.

Tabulky v Příloze č. 2 poskytují přehledný popis deskriptorů tří nejnižších úrovní tak, jak jsou uvedeny v poslední revizi škál ACTFL z roku 2012 (ACTFL Proficiency guidelines 2012). Vedle originálního znění deskriptorů ACTFL jsou v tabulce uvedeny i deskriptory pro sebehodnocení, které vyvinul National Council of State Supervisors for Language (NCSSP) v souladu s deskriptory ACTFL (LinguaFolio self assessment grid, 2009). Jejich výhodou je velká stručnost a výstižnost.

Otázku přímého porovnání úrovní obou referenčních rámců nelze vyřešit v rámci tohoto projektu. Metodologie takového porovnání je předmětem odborné diskuse testologické komunity již několik let a postupně ji obohacují výsledky výzkumu. O. Barenfanger a E. Tschirner zkoumali (Barenfanger, Tschirner, 2012) podle metod doporučených Radou Evropy a obsažených v manuálu (Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, 2009) spolehlivost hodnocení zkušených examinátorů ústních zkoušek podle SERRJ u vzorků ústního projevu zkoušky OPI a její počítačové verze OPIc, které byly již dříve vyvinuty, vedeny i hodnoceny podle rámce ACTFL. Tabulka č. 3 zobrazuje výstup této studie v podobě srovnání úrovní obou rámců. Toto srovnání ovšem není přenositelné ani zobecnitelné do kontextů jiných zkoušek a testů, slouží pouze pro zevrubnou orientaci při porovnávání úrovní obou rámců<sup>24</sup>.

Z výše uvedeného vyplývají pro tento výzkum důležité závěry. Především vztahovat test ze čtení k SERRJ v současné době není záležitost příliš praktická. Deskriptory jeho modelových škál pro čtení s porozuměním (viz jejich souhrn v Příloze č. 1) jsou formulovány poměrně vágním způsobem a nebyly vytvářeny s tím, že by mohly být využívány i pro arabštinu. Jejich využití samozřejmě možné je, ale předpokládá modifikaci, která není záležitostí několika tahů perem. Práce na takové modifikaci není v žádném případě úkolem pro jednotlivce, měl by to být výsledek systematické práce celého týmu. Proto se ani ambice realizátorky projektu nemohly ubírat tímto směrem.

SERRJ	ACTFL OPIc and OPI
A1	začátečník v pásmu 3
A2	střední pokročilý v pásmu 1
B1.1	střední pokročilý v pásmu 2
B1.2	střední pokročilý v pásmu 3
B2.1	pokročilý v pásmu 1
B2.2	pokročilý v pásmu 2
C1	pokročilý v pásmu 3
C2	Profesionál

Tabulka č. 3: Úrovně SERRJ a ACTFL u zkoušek OPIc a OPI.  
Zdroj: Barenfanger, Tschirner, 2012, s. 12.

<sup>24</sup> Pro teoretické a metodologické aspekty procesu přirovnávání ACTFL a SERRJ viz dále například Tschirner, 2012.

Zároveň ale bylo potřeba stanovit úroveň jazykové způsobilosti studentů, aby mohly být vytvořeny spolehlivé nástroje měření pro určení „úspěšných“ a „neúspěšných“ čtenářů. Deklarované dosažené úrovně skupin 2 a 3 byly minimálně B2 podle SERRJ, u skupiny 1 se úroveň pohybovala mezi A2 a B1. Nakonec byly jako referenční rámec pro vývoj těchto nástrojů měření v podobě testových úloh z dovednosti čtení s porozuměním vybrány deskriptory ACTFL, jejichž formulace nejvíce odrážely chápání porozumění čtení vyjádřené v konstruktivních jednotlivých testových úloh. K určení úrovně nedošlo z výše uvedených důvodů na základě přímého srovnání úrovní ACTFL a SERRJ, nýbrž byly využity informace o typech textů, s nimiž v současné době studenti pracují na hodinách, a úrovně byly stanoveny kvalifikovaným úsudkem. Tento způsob není určitě ideální, v dané situaci byl ale jediným možným kompromisem. Více podrobností viz kapitola Charakter testových úloh.

### 3 Metodologie výzkumu

Na základě diskutovaných modelů čtení představených v teoretické části práce, dále při zohlednění všech specifík, které proces čtení v MSA zahrnuje, a se zapojením všech mechanismů, jimiž je proces čtení ovlivněn v testových podmínkách, a dále v souladu s vymezenou výzkumnou problematikou a cíli výzkumu stanovenými v úvodní části této disertační práce budou v následující kapitole formulovány zásadní metodologické aspekty výzkumu.

Tento výzkumný projekt vychází z platformy **smíšeného výzkumu** (anglicky *mixed methods research*), tedy na nejjobecnější rovině výzkumu kombinujícího kvalitativní i kvantitativní přístup (Johnson, Onwuegbuzie, 2004, s. 20). Ke kombinaci obou přístupů dochází v rámci jednotlivých fází výzkumu (tj. při definování cílů výzkumu a výzkumných otázek), při sběru dat a při jejich analýze, ale zároveň i napříč těmito fázemi a bývá označován jako **přístup na základě smíšeného modelu** (anglicky *mixed-model design*)<sup>25</sup>. Vychází z filozofie pragmatismu (Složilová, 2011) a stojí na solidních epistemologických základech, i když se již ze své podstaty nevyčleňuje jako samostatné paradigma.

Hlavní důvod rozhodnutí řešit tento výzkumný problém na platformě smíšeného výzkumu je jednoznačně jeho ukotvenost ve filozofii pragmatismu a jeho náhled na **řešení problémů**. Proces čtení obecně (a v arabštině specificky) byl již v této disertační práci několikrát charakterizován právě z pozic řešení problémů. Tento koncept, který je pro pragmatismus centrální, nabízí analogii řešení problému i z pozic badatele. Student je při procesu čtení nucen vytvářet předběžné soudy o domnělých odpovědích na otázky, které vzápětí potvrdí nebo zavrhne, a buduje si tak svoji cestu poznání textem. Stejně tak i badatel, který se nemusí držet rigidního paradigmatu a řešit své výzkumné otázky z metafyzických pozic, vychází z výzkumných otázek a zahajuje tak proces zkoumání, vytváření hypotéz, verifikace svých oprávněných tvrzení, a skládá svůj výzkum z jednotlivých kroků, které se ukázaly jako funkční – tedy užitečné, nemá problém obrátit se ke kvalitativním metodám, pokud mu ty kvantitativní neposkytly možnost, jak se ve výzkumu posunout dál (Morgan, 2007, s. 64–74; Složilová, 2011, s. 65).

---

<sup>25</sup> Druhým typem je tzv. **přístup na základě smíšených metod** (angl. *mixed-method research*).

### 3.1 Výzkumné otázky

Základní výzkumné otázky:

1. Jaké strategie používají studenti arabštiny při hlasitém čtení v testových podmínkách?
2. Jaké strategie používají studenti arabštiny při tichém čtení v testových podmínkách?
  - 1.1. Jaké strategie používají úspěšní studenti?
  - 1.2. Jaké strategie používají neúspěšní studenti?

Zasazením do testových podmínek je akcelerován účel čtení a v případě tichého čtení s porozuměním i jeho měřitelnost. Koncept *úspěšného studenta* je tak potřeba chápat jako studenta, který uspěl v určitém testu čtení s porozuměním. Z důvodů objasňovaných především v předchozí kapitole této práce je vývoj takového testu složitá záležitost, navíc je pro tento výzkum specifické použití dvou způsobů čtení – hlasitého a tichého – v rámci jednoho textu, takže použití kompletního testu z dovednosti čtení nebylo možné. Roli měřicího nástroje tak zastupuje jedna testová úloha složená z určitého počtu testových otázek a spojená s jedním textem. Proces vývoje těchto testových úloh včetně stanovení mezních skóre je transparentně popsán v následujících částech této disertční práce. K rozhodnutí o úspěšnosti či neúspěšnosti studenta tak dochází na bázi dat kvantitativních (60 % hraniční skóre), zatímco závěry o použitých strategiích jsou odvozeny z dat kvalitativních (verbální protokoly).

V případě hlasitého čtení nebyly testové podmínky nastoleny kvantitativně, tedy s cílem měřit případný úspěch či neúspěch, ale staly se východiskem pro sebehodnocení studentů a jejich percepci různých aspektů hlasitého čtení.

### 3.2 Výzkumný design

Jak již bylo konstatováno a jak vyplývá ze samotné podstaty smíšeného designu, přistoupila realizátorka projektu v souladu s výzkumnými otázkami a cíli k vytvoření pragmatického designu, který spočíval v kombinaci dvou základních prvků: kvantitativního a kvalitativního.

#### 3.2.1 Kvantitativní část výzkumného designu

Ve kvantitativní části tohoto výzkumného designu bylo potřeba vyvinout testové úlohy ze čtení s porozuměním, které nahradily roli celého testu ze čtení.

##### 3.2.1.1 Tvorba testových úloh

V následujících částech bude popsán vývoj těchto testových úloh a jeho charakteristické rysy.

## Charakteristika textů

Charakter textu jako součásti testové úlohy na čtení ovlivňuje celá řada proměnných (Alderson, 200, s. 60-79), z nichž je třeba zmínit především **obtížnost textu**, **styl** nebo **žánr**, v němž je napsán, jeho **čitelnost** a **délku**. Proto i výběr vhodných textů, které se staly východiskem pro tvorbu testových úloh v tomto projektu, byl proveden plně v souladu s výzkumným záměrem podle předem stanovených kritérií.

**Obtížnost textu** lze posuzovat na základě dalších dílčích aspektů, kterými jsou téma textu, slovní zásoba, složitost gramatických a syntaktických struktur, organizace textu ve smyslu koherence a koheze, a také jeho čitelnost.

**Téma** bylo pro výběr textů zásadním kritériem. Vzhledem k tomu, že projekt simuloval testové podmínky a testové úlohy byly konstruovány tak, aby se chovaly jako úlohy v testu typu proficiency (tedy v testech měřících jazykovou způsobilost studentů a ne reflexi toho, co se až doposud ve svém studiu naučili), neodrážela vybraná témata ani zdaleka tematickou náplň výukových sylabů.

U první skupiny, kde v dané pokročilosti začínají témata směřovat například k umístění lokality archeologických nálezů na teritoriu arabsky mluvících zemí, význačné památky (Petra) nebo ničení archeologických památek (Palmýra), byl zvolen informativní text o hvězdě současného arabského světa hudby, egyptském zpěváku Amru Dijábovi. Podobné tematické zaměření textů u tohoto typu výuky není časté (spíše jako tzv. zahřívací – *warm-up* aktivity určené na jakési rozcvičení studentů na začátku hodiny), nicméně rozhodnutí vybrat tento text bylo podpořeno i skutečností, že se jedná o téma pro věkovou kategorii vysokoškoláků velmi blízké a mohlo by z hlediska autenticity odrážet jejich zájem si podobné téma vybrat i při čtení mimo výuku.

Ukázka č. 1:

### **Hedvika – sebehodnocení 2**

RP: ... Máte pocit, že kdyby ten text třeba, kdybyste ho měla ohodnotit na škále jednoduchý, těžký, třeba pětistupňová škála, kde by byl?

H: Já si myslím že to je tak jako maximálně dvojka, že to není nej\_ nej\_ ... je to lehkej text. Asi ale ...

RP: A téma?

H: Téma je taky určitě skvělý, protože je to ... něco, co je prostě jakoby lehký čtení nebo ... není to žádná % jak třeba ty politický texty jsou mnohem horší než toto, co je tak jakože ... jednak je to zábavný a takový jako že to člověk zná - líp, než ty dějiny třeba a tady ty politický situace.

RP: Čili tematicky jsme někde úplně jinde, než se pohybujeme třeba v hodinách, ale máte pocit, že kdyby takový text třeba jste na něho narazila v nějakém časopise, že byste si ho třeba přečetla, protože by vás něčím zaujal. Pochopila jsem to správně?

H: Jo.

RP: Takže dalo by se říct, že téma vám taky docela sedlo, že to nebylo nějak odpudivé téma.

H: Neé, to určitě né. To je jako hezký.

U druhé a třetí skupiny, kde se díky oborovému charakteru studia a pokročilosti dá ve výuce předpokládat použití širokého spektra témat hospodářsko-politických, vojenských, náboženských, kulturních, literárních i technických, byla zvolena témata prezentující zajímavé aspekty současného společenského života arabského světa: u druhé skupiny to byl zájem mládeže o plastické zákroky/plastickou chirurgii, u skupiny třetí nošení oblečení s arabskými názvy jako výraz vlastní identity a společenské a historické sounáležitosti současné mládeže k arabské společnosti. Tedy v obou případech se jednalo podobně jako u skupiny první o témata svým způsobem „odlehčená“, která mohla studenty zaujmout právě orientací na otázky mladé generace současné arabské společnosti.

U skupiny druhé, kde převažovaly studentky nad studenty, byly ze strany spolehlivosti a reliability výsledků úkolu na čtení ve smyslu zvýhodnění či znevýhodnění určité skupiny studentů (v duchu zažitých stereotypů by mohly zajímat plastické zákroky spíše ženskou populaci) určité obavy, aby nebyl jediný člen mužského pohlaví tímto tématem znevýhodněn. Nicméně tyto obavy se nepotvrdily, protože zajímavost tématu byla u většiny členů této skupiny neutrální, v jednom případě byla reakce pozitivní a v jednom spíše negativní. Je ale třeba dodat, že vztah k tématu je bezesporu spjat s tím, jak ho studenti na základě svého porozumění interpretovali, a právě u této skupiny docházelo k častému posunu interpretace hlavní myšlenky i některých detailů. Tendenci k zápornému postoji vůči tématu je tak třeba posuzovat v tomto světle, viz následující ukázka:

Ukázka č. 2:

**Lýdie - sebehodnocení 2**

**Úryvek 1:**

RP: Jasně. A když bych se vás třeba zeptala, o čem ten text byl, jako z hlediska té hlavní myšlenky, o co tam vlastně šlo, vůbec podrobnosti mě teďka nezajímají, jenom ta hlavní linie toho textu. Co bylo třeba to hlavní téma, to nosné téma tady toho textu?

L: Tak teď doufám, že neřeknu úplnou blbost, ale to bylo podle mě jako o nějakých nemocech, ne?

RP: No, a jaké nemoci tam byly zmíněny?

L: ... tuším, že akné, a tak celkově nějaké kožní nemoci, a že v podstatě teď jsou jiné, protože teď jsou asi i nějaké jiné ... jak se to řekne ... jiné věci, které to ovlivňují a teda že hlavně asi mladí s tím mají nějaké problémy ... co tam bylo? ...% ... nebo že u dívek jsou důležité hormony a čili většinou jim asi vadí, když mají něco na tváři, a potom že to také zhoršuje to kouření ... a ... teď že hodně lidí má také něco na zádech? ... nějaké vyrážky dejme tomu ... % ... a to je asi tak

**Úryvek 2:**

RP: A to jste vlastně říkala, že ta gramatika tam bylo ok, že jen ta slovní zásoba, uhm ... A byl třeba čtivý? Byl pro vás zajímavý tím tématem, který představoval?

L: Tak ne, že bych si většinou četla o nemocech, @@@ nevím, mně spíš zajímají nějaké příběhy, a takovéto ...

RP: Čili vám úplně stoprocentně nesedl.

L: No no no ... já spíš beletrii.

U studentů třetí skupiny nebyl ze strany realizátorky projektu explicitně vznášen dotaz na zajímavost tématu použitého textu, takže postoj studentů vůči tématu byl spíše spojován

s celkovou obtížností textu. V jejich odpovědích tedy spíše rezonovala reflexe velké náročnosti a složitosti textů, se kterými i z hlediska témat pracují v hodinách, nicméně možnost, že by si studenti podobné téma vybrali pro četbu mimo třídu, zazněla i tady.

Ukázka č. 3:

**Denis – sebehodnocení 2**

*RP: Dobře, ještě budu mít jednu otázku, na to téma toho textu jako takové, a jeho obtížnost ve vztahu k vaší pokročilosti v arabštině. Takže nejdřív začnu tím tématem, zdá se vám to téma úplně odlišné od toho, co jste zvyklí dělat v hodinách nebo je tam nějaká spojitost nebo jak byste to viděl?*

*D: No tak předpokládám, že to je nějaký novinový článek nebo prostě ...*

*RP: Je to autentický text, ale novinový článek to není.*

*D: Uhm, ale no tak prostě měl jsem pocit, že to je takový jako publicistický styl, kterým to je psaný, tak. Takže prostě cítil jsem v tom ten publicistický styl a v tom musím říct, že se docela setkáváme, takže jako ... to jsem neměl pocit ... jako kdyby to bylo prostě historický dílo, tak by to mělo něco úplně jiného nebo kdyby byl jako uměleckej text, tak by to bylo % jako třeba s tím uměleckým textem bych měl určitě ještě větší problém i díky nějaký tý šíři té slovní zásoby. Takže to že to je podle mě psaný jako publicistické text mě celkem jako vyhovovalo, a pak jste se ptala na ...*

*V: A potom na tu obtížnost toho textu ve vztahu k vaší pokročilosti v té arabštině. Byl tak akorát, příliš jednoduchý, příliš těžký?*

*D: Jako příliš těžký nebyl ani nebyl příliš jednoduchý, já si myslím, že byl tak akorát. Jako, nevím, no. Aby byl opravdu jako čelindžing, tak to by ještě musel být podle mě trochu těžší, % ale není to prostě jako že bych si tam sranda jenom něco vyplnil, to určitě ne. Takže asi tak odpovídal dejme tomu nějaký tý úrovni, kterou dejme tomu ... odpovídalo ... odpovídal nějaký úrovni toho, co bych si třeba sám, kdyby jako mě ten článek zajímal, co bych si sám přečetl doma. Ale ve chvíli, kdybych jako si chtěl nějakou jako čelindž v rámci nějakého učebního procesu, tak samozřejmě bych musel jít podle mě jako trochu vejš, abych jako % se na tom jako víc zlepšoval.*

**Čitelnost textu** (*readability*) patří mezi indikátory obtížnosti textu důležité jak pro výukové účely, kde vyučujícím kromě jiného pomáhají stanovit potenciál pro vhodné využití textu (*text exploitation*) (Nutall, 1996, s. 174–175), ale rovněž také pro testovací účely. V případě aplikace na angličtinu je tento koncept založen na skutečnosti, že kratší slova v angličtině mají tendenci být frekventovanější. Existuje několik způsobů, jak čitelnost textu stanovit, včetně Fleschovy rovnice vyjadřující poměr průměrné délky slova a průměrné délky věty na délku textu sto slov (Alderson, 2000, s. 71–74). Příklady použití této rovnice pro arabštinu nebyly v odborné literatuře zaznamenány, což je pochopitelné vzhledem k odlišnosti obou jazykových systémů. V této souvislosti stojí za zmínku, že N. Alsheikh a K. Mokhtari, kteří zkoumali metakognitivní strategie čtení s použitím anglického i arabského textu, použili obdobu této rovnice (Flesch Kincaidova rovnice) pro výpočet čitelnosti u textu anglického, zatímco u textu arabského založili odhad čitelnosti na skupinovém hodnocení (Alsheikh, Mokhtari, 1996, s. 153). O existenci speciálních indexů Dawood a al Heeti vyvinutých pro měření čitelnosti arabštiny se zmiňují M. Nuraihan et al, kteří navíc přicházejí s vlastním prototypem nástroje měřitelnosti čitelnosti založeném na korpusové lingvistice (Nurairhan et al, 2013). I přes tuto skutečnost nebyl výpočet indexů



čitelnosti řešitelkou pro účely tohoto projektu považován za nezbytně nutný a pro určení obtížnosti textu použila místo nástrojů kvantifikačních spíše analýzu dalších rysů textu.

Celý projekt byl zasazen do kontextu testových podmínek (i když v modifikované podobě z hlediska času potřebného pro zvládnutí daného úkolu). Obtížnost textu je koncept nepochybně důležitý pro vývoj testu, z testologického hlediska ale nepůsobí na čtenáře izolovaně, je v interakci s obtížností a charakterem testových otázek. Testové otázky či položky k textu reprezentující účel, pro který student text čte, mohou mít nejrůznější charakter od otevřených otázek přes otázky s dichotomickou volbou nebo vícenásobnou volbou až po doplňování do vět či formulace shrnutí. Výsledná obtížnost celé testové úlohy je potom chápána jako výsledek interakce mezi obtížností textu a těchto testových otázek, přičemž větší obtížnost textu může být kompenzována povahou otázek<sup>26</sup> (Alderson, 2000, s. 85–87). K obtížnosti úkolu navíc přispívá interakce řady dalších faktorů či proměnných. Odraz deskriptorů úrovně zvoleného referenčního rámce, v souladu s nímž byl test vytvořen, a reflexe dovedností definovaných v konstruktivní výslednou obtížnost testové úlohy rovněž ovlivňují. Pro adekvátní stanovení úrovně obtížnosti textu proto nejsou samotné indexy čitelnosti, byť představují důležitý indikátor této obtížnosti a mají velký význam ve výzkumu, v procesu vývoje testu rozhodující. Jako příklad lze uvést výskyt méně známých a frekventovaných výrazů v textu č. 1, který evidentně obtížnost textu zvýšil (což by odhalily i případné výpočty indexů obtížnosti). Rozhodnutí použít tento text bylo ale naprosto opodstatněné ve vztahu k definovanému konstruktivnímu (viz Příloha č. 5). Studentům první skupiny se jevil text č. 1 po hlasitém čtení skutečně jako obtížný, což indikovalo jak čtení nahlas (problém s přečtením obtížných slov, především slov cizího původu), tak jejich sebereflexe a sebehodnocení porozumění textu (bylo deklarováno pouze na úrovni minimálního počtu detailů). Tento postoj byl přehodnocen po čtení s porozuměním, a to i na základě charakteru úkolu s textem spojeného. Tuto problematiku názorně dokládají následující ukázky z verbálních protokolů studentů:

---

<sup>26</sup> Tato kompenzace ale opět není nahodilá nebo izolovaná, musí být naprosto funkční vzhledem k definovanému konstruktivnímu a charakteru testovaných dovedností.

#### Ukázka č. 4:

##### **Markéta: sebehodnocení 1**

*M: Jo, tak protože to bylo jakoby docela těžké, tak já jsem se prostě soustředila jakoby jenom na tu reprodukci toho textu a vůbec jsem se vlastně jakoby nesoustředila na ten obsah, pokud to zrovna prostě nebylo nějaké takové úplně jako nejvíc basic věty jako třeba vyjmenování jmen jakoby těch jeho dětí. Takže, takže ... třeba kdybych se jakoby nad tím zamyslela víc, tak bych tomu porozuměla, ale takhle jsem prostě fakt jenom jela po té jako ... po té reprodukční lince.*

##### **Markéta: sebehodnocení 2**

*M: Takže jak jsem vlastně v kontrastu jakoby s tím, jak jsem na začátku, prostě to pro mě byl nějaký jakoby skoro neporozumitelný text tak potom, když jsem se podívala na ty otázky, a ty otázky začínaly vlastně těma tázacíma zájmenama, které všechny znám, takže jsem si prostě byla jistá, že nějak jakoby ty otázky budu moct odvodit, tak mě to strašně jakoby uklidnilo a nebo jsem se v tom cítila vlastně tak jakoby jistá, že to je jako něco, co prostě musím, jako co prostě jako musím nějak dát.*

*RP: Že to v tom textu přece musí být.*

*M: Jo, a že ... a že to mě prostě už musí jakoby navodit, žejo, ty ... ty... ty tázací zájmena.*

#### Ukázka č. 5:

##### **Hedvika - sebehodnocení 2:**

*RP: Uhm, a když se podíváte na třeba na ty otázky, tak nebyly ty otázky třeba v něčem návodné tady z tohoto hlediska? Protože když jste to četla bez těch otázek, tak samozřejmě a navíc nahlas tak to bylo jasné, ale když se podíváte třeba na tu první otázku...*

*H: No tak když se podívám na otázku, tak je tam napsaný man, tak je jasný že kdo., jo? Že je to nějaký člověk, nějaká osoba. No, a jinak kde? ... jo, ty otázky jsou vždycky jakože navedou člověka, to tak je. A ještě ve vašich textech teda. @@ @*

*RP: Co to znamená?*

*H: No že je to dobrý pro mě a určitě i pro studenty, že vlastně jednak dáváte otázky, není to zpřeházený, takže jde to většinou tím textem odshora dolů a hlavně že to fakt napoví, jo. Kdo, co, nebo kde ... a v těch otázkách vlastně vždycky vystihnete podle mě nějakou tu podstatu, takže to kolikrát mě určitě teda pomůže v těch textech a navede mě to, kde má.*

Podrobněji bude problematika testových otázek zmíněna v Přílohách č. 5, 6 a 7 a v části Charakteristika testových úloh.

S obtížností textu rovněž souvisí i **způsob organizace textu**, jeho vnitřní soudržnost a kohezní prostředky, které celkové koherenci textu napomáhají a dále charakter slovní zásoby, gramatických struktur a syntaxe. Tyto aspekty textu budou uvedeny u rozboru každého textu v Přílohách č. 5, 6 a 7.

Dalším indikátorem obtížnosti textu je jeho **délka**. Referenční rámce využívané jako externí standardy, k nimž jsou testy vztahovány, tento indikátor ve znění deskriptorů úrovní používají, formulace jsou ale většinou velmi vágní a ne explicitně stanoveny. Používání adjektiv typu velmi krátký, krátký, delší, dlouhý apod. sice umožňuje rozlišení na nejobecnější možné úrovni, to je ale pro konkrétní výběr textu pro určitý testovací účel málo návodné, protože bližší určení toho, jak dlouhý má například dlouhý text být, uvedeno není. Americký výbor pro výuku cizích jazyků (ACTFL) na svých webových stránkách vedle online verze deskriptorů jednotlivých úrovní pokročilosti, s nimiž tento referenční rámec pracuje (ACTFL Proficiency Guidelines, 2012) uveřejňuje pro arabštinu rovněž vzorové příklady textů reprezentující dané úrovně a také popis toho, jaká míra porozumění těmto

textům se od studentů na daných úrovních očekává, popřípadě jaké problémy by s danými texty mohli studenti daných úrovní pokročilosti mít. Kromě toho je u jednotlivých textů vždy uvedena i délka měřená počtem slov, což je velmi užitečný orientační bod, který pomohl vymezit i délku textů u tohoto projektu: 103 bodů u textu č. 1, 210 slov u textu č. 2 a 257 slov u textu třetího, což jsou hodnoty naprosto srovnatelné s texty ACTFL. Nutno dodat, že všechny 3 texty musely být z jejich původní délky poněkud zkráceny.

Z hlediska výběru vhodného **žánru a typu textu** byl u všech třech skupin zvolen informativní text publicistického rázu, s nímž by se studenti mohli setkat při četbě časopisů.

Otázka volby žánru a typu textu velmi úzce souvisí s **autenticitou textu**. Pro potřeby výzkumného záměru byly vybrány texty z ukázkových testových úloh HAVO a VWO (podrobný popis viz kapitola Vývoj testu) Důvodem k tomuto rozhodnutí bylo především testologické zázemí organizace CITO, která to testy vyvíjí, i skutečnost, že testy jsou záměrně vybírány tak, aby umožnily testování určitých strategií (DeGraaf, 2014; CITO). Navíc byly tyto texty vhodné i z hlediska testované úrovně, protože absolventi oborového bakalářského studia mají deklarovanou úroveň B2. Dostupná dokumentace k testovým materiálům deklaruje autenticitu textu i uvádí konkrétní zdroje.

### **Charakteristika testových úloh**

**Obtížnost testových otázek.** Podle všeobecně uznávaných pravidel používaných v jazykovém testování by měla být obtížnost otázek srovnatelná s obtížností textu nebo by měl být pro formulace otázek zvolen jazyk jednodušší, aby tak nedošlo k tomu, že k chybnému zodpovězení otázky dojde ne na základě neporozumění textu, ale na základě výskytu problematické slovní zásoby nebo gramatické struktury ve formulaci otázky.

S autentičností textu, o které byla zmínka v přechozí kapitole, úzce souvisí i otázka autenticity úkolu.

**Autenticita úkolu** (tedy interakce mezi autenticitou textu a tím, co v dané testové situaci s tímto textem student tzv. „musí udělat“, a jak to odráží skutečný účel, za kterými se v reálném světě texty čtou) je problematika aktuální i pro arabštinu. Z tohoto úhlu pohledu se totiž typy testových otázek dají rozložit do jakéhosi pomyslného kontinua, kde jedním extrémem jsou typy otázek, s nimiž se v reálném světě skutečně při čtení setkáváme, které můžeme nazývat otázkami nebo úkoly autentickými nebo s velkou autenticitou, a druhým extrémem pak takové typy testových úloh, které neodrážejí to, co s textem v reálném světě mimo třídu nebo testovací místnost skutečně děláme, tedy úkoly neautentické nebo s nízkou nebo žádnou autenticitou. První extrém může být zastoupen nejrůznějšími typy otevřených

doplňovacích otázek, které může čtenář klást sám sobě nebo mu je může klást někdo jiný při četbě jakéhokoliv textu v reálné situaci (např. otázka Kdo je Amru Dijáb?, která se vyskytla v textu č. 1, viz Příloha č. 5), dále například tvorba shrnutí na obsah daného textu a podobně. Pro demonstraci druhého extrému můžeme uvést dichotomické položky typu **pravda – nepravda** (anglicky *true-false statements*), dále např. výběr odpovědí s několikanásobnou volbou (anglicky *multiple choice items*) nebo testovací technika *cloze* (doplňování každého x-tého slova do textu). Jako příklad dichotomické úlohy lze uvést výrok ***Mladí ve věku 13-15 let tuto myšlenku odmítají, protože se bojí být odlišní***, který byl použit u textu č. 3 – viz Příloha č. 7.

Hlavním cílem výzkumného záměru nebylo zkoumání toho, jak studenti autenticitu skutečně vnímají, nicméně ze strany realizátorky projektu byla pozornost věnována i této problematice, protože se jí zabývala v jednom ze svých předchozích výzkumných projektů (Složilová, 2004) a ví, že rozhodnutí týkající se autenticity úkolu je potřeba důkladně zvážit. Z hlediska použití autentických či neautentických testových položek by tedy srovnání všech tří testových úloh použitých v tomto projektu mohlo poukazovat na nevyrovnané zastoupení těchto dvou typů testových položek. Tak např. v textu č. 1 figurují výhradně otázky otevřené (doplňovací) s výjimkou jedné otázky zjišťovací (viz Příloha č. 5). U zbývajících textů se již jedná o kombinaci autentických i neautentických typů otázek. Důvod tohoto rozlišení je ale potřeba hledat daleko za hranicí konceptu autenticity úkolu a svojí podstatou stojí v samotném jádru problematiky jazykového testování, kterým je určení konstruktů testu, tedy exaktní definování toho, co má test měřit. Otázky spojené s definicí konstruktů lze rovněž nalézt v Přílohách č. 5–7, nicméně stručná zmínka je nutná i v diskusi o autenticitě úkolu. Výběr typu textové otázky by totiž neměl určovat pouze jediný faktor (v našem případě autenticita úkolu). Tento výběr je interakcí všech základních charakteristik, které je při tvorbě testu potřeba zohlednit a které tvoří základní kvality testu. L. Bachman a A. Palmer hovoří v těchto souvislostech o celkem šesti kvalitách testu (**reliabilita, validita konstruktů, autenticita, interaktivita, dopad a praktičnost**), které zahrnují pod tzv. **užitečnost testu** (anglicky *test usefulness*) (Bachman, Palmer, 1996, s. 17–41). Při tvorbě testu je jinými slovy potřeba mít těchto šest jeho aspektů neustále na mysli a všechna rozhodování o výsledné podobě testu tomuto konceptu podřídít. Přitom je potřeba působení těchto šesti aspektů chápat jako jakési spojené nádoby, u nichž se předpokládá vzájemná rovnováha. Přílišné lpění na jednom aspektu může totiž znamenat opomíjení či v horším případě až ignorování aspektu jiného, což není žádoucí. Pokud tedy v daném testu definujeme určitým způsobem konstrukt, je řada dalších kroků spojených s vývojem testu, volbu vhodných testových otázek

nevyjímaje, vždy spojena s dílčími dovednostmi čtení, jejichž měření v konstrukt deklaruje. Volba vhodných otázek je dále spojena i s reliabilitou nebo vnitřní konzistencí měření (její indexy měřené statistickými nástroji souvisí s počtem položek a jejich podobou), s již výše zmíněnou autenticitou, i s dopadem, jaký může naše volba mít například na výuku (neustálé používání otázek s několikanásobnou volnou může u studentů vyvolat snahu zdokonalovat se v odpovídání na tuto testovací techniku spíše než v jazykové způsobilosti). V neposlední řadě musí naše volba testových otázek zohlednit i praktičnost testu (pokud např. použijeme výhradně otázky s otevřenou odpovědí, u nichž musíme pretestací pečlivě zvažovat možný rozsah odpovědí, které ještě lze zahrnout do odpovědí správných, povede naše volba k velké nepraktičnosti testu, protože musíme klíč správných odpovědí neustále kontrolovat a doplňovat, což je časově náročná záležitost) a jeho interaktivnost, tedy jak široké spektrum osobních charakteristik studentů do splnění úkolu zapojím (například zda zvolené otázky vyvolají u studentů zvýšenou potřebu použití různých strategií, které chci také měřit).

Tento krátký exkurz do hypotetického kontextu vývoje testu jako celku byl použit, aby demonstroval, jaké aspekty realizátorka projektu při volbě otázek zohledňovala a jak je jimi výsledná podoba otázek ovlivněna. Toto konstatování nelze chápat tak, že příprava jedné testové úlohy ze čtení pro danou skupinu kladla na autorku stejné nároky jako vývoj celého testu, nicméně pomyslný model rozhodování byl ve svých základních rysech srovnatelný. V kontextu daném výzkumným záměrem si realizátorka projektu mohla dovolit více upozadit otázky praktičnosti, o to více se do popředí dostala otázka konstruktové validity, tedy toho, zda výběr vhodných otázek povede k testování těch dílčích dovedností čtení, které byly v konstrukt deklamovány – zda důležitého detailu, podpůrného argumentu, porozumění delším úsekům textu na úrovni odstavců či vyjádření hlavní myšlenky textu jako celku.

Jako vhodný příklad, který výše uvedenou problematiku názorně demonstruje, lze uvést objasnění volby typu otázek v textu č. 1. Typ otázek, které jsou vhodné pro testování porozumění jednotlivým detailům textu, které byly základem definice konstrukt pro testovou úlohu č. 1 (viz Příloha č. 5), jsou např. otázky otevřené. Tyto otázky mohou přímo navádět studenta k rychlému prohlédnutí textu (tzv. *scanning*) a identifikování místa, které se stává zdrojem pro odpověď. Pomáhají jim v tom jednak použitá tázací zájmena (kdo, kdy, kde, kolik apod.) použitá v testových otázkách, jednak například výskyt a i v kontextu hloubkové ortografie arabského textu lehce identifikovatelných číslovek v samotném textu. Správné nebo nesprávné zodpovězení dané otázky je potom výsledkem efektivního propojení těchto dvou prvků a k porozumění pak dochází na úrovni důležitého detailu, která je na dané úrovni pokročilosti žádoucí a dostatečná. Velmi výstižně tuto problematiku vystihla Markéta v již

jednou citované Ukázce č. 4. Naopak chceme-li změřit, jak student porozuměl základní myšlence celého textu, můžeme mu buď dát možnost vyjádřit se volně, což z hlediska dobré praxe v jazykovém testování je určitě možné a žádoucí, někdy ale může způsobit ohrožení reliability a spolehlivosti výsledků. Různí zkoušející, kteří mohou opravovat testové odpovědi u velkého množství testovaných, se totiž nemusí shodnout, zda určitá modifikace očekávatelné odpovědi správná ještě je, nebo už není, a mohou se ve svém hodnocení vzájemně odlišovat. I z tohoto důvodu se stejná dílčí dovednost čtení, tedy schopnost identifikovat hlavní myšlenku textu, dá testovat i například otázkami s několikanásobnou volbou nebo s volbou dichotomickou, což se stalo v případě textu č. 3 (viz Příloha č. 7). Realizátorka projektu si je ale vědoma důsledků, které toto rozhodnutí může mít pro skutečný odraz konstruktů v testových otázkách a konstruktovou validitu (viz např. Rupp et al, 2006). Z hlediska cílů tohoto výzkumu, který nebyl primárně zaměřen na validizační proces jako takový, proto nebudou otázky dopadu použití této testové techniky na měřený konstrukt brány v potaz.

Obtížnost úkolu ovlivňuje i časová dotace. Působení této proměnné bylo záměrně eliminováno vzhledem k tomu, že u finálních verzí zvolených testových úloh již z časových důvodů neproběhla žádná pretestace ani pilotáž, a nebylo tedy zřejmé, jaká časová dotace by na danou úlohu byla potřebná za normálních testových podmínek. Pilotáž projektu, která bude podrobněji popsána v následující kapitole, byla totiž zaměřena výhradně na pilotáž metody jako takové. Vzhledem k dostupnému počtu použitelných vzorků populace by pretestace testových položek tento počet značně omezila. Rozhodnutí neomezovat časovou dotaci je ale obhajitelné nejen z důvodu pretestace, ale především kvůli validitě výzkumu. Jinými slovy studenti nebyli při části čtení s porozuměním a hlasitým myšlením nijak časově omezeni.

Pro stanovení tzv. **hraničních skóreů** (*cut-off scores*) byla použita hranice 60 %. Rozsah projektu a jeho zaměření neumožnily postupovat podle dostupných doporučení Rady Evropy (Figueras et al, 2005; Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment).

### 3.2.2 Kvalitativní část výzkumného designu

Pro kvalitativní část výzkumného designu byly použity celkem tři nástroje: škála pro sebehodnocení, polostrukturovaná interview a metoda hlasitého myšlení.

### 3.2.2.1 Škála pro sebehodnocení

Pětistupňová škála byla vyvinuta pro sebehodnocení studentů následně po hlasitém i tichém čtení a je nástrojem určení vlastní percepce míry porozumění textu. Znění jednotlivých stupňů škály je v souladu se zněním konstruktů testů na čtení vyvinutých pro potřeby tohoto projektu zacíleno na porozumění hlavním myšlenkám a důležitým detailům textu.

### 3.2.2.2 Polostrukturované interview/retrospektivní dotazování

Jedná se o kombinaci krátkého **polostrukturovaného interview** a tzv. **retrospektivního dotazování** (*retrospective debriefing*), založeném na vysvětlení nebo určitém dodatečném vysvětlení procesů a myšlenek, které si zkoumaný jedinec pamatuje z doby plnění kognitivního úkolu.

V **retrospektivním dotazování** je výzkumník v roli facilitátora kladoucího otázky. Metoda retrospektivního dotazování je z hlediska informačního paradigmatu založena na předpokladu, že pokud k dotazování a dovysvětlení dojde bezprostředně po výkonu, může být využito určitých informací z krátkodobé paměti, pokud ale je mezi výkonem a retrospektivním dotazováním delší interval, dochází k vybavení a verbalizaci jenom určité dílčí vzpomínky na určitou specifickou aktivitu, které zkoumaný jedinec věnoval pozornost v době výkonu v krátkodobé paměti a která byla posléze uložena do dlouhodobé paměti. (Taylor, Dionne, 2000). Přitom druh informací, které mohou být uloženy a následně vybaveny z dlouhodobé paměti jsou např. instrukce, formulované cíle, využití strategie apod. – nejedná se tedy o vybavení toho, co probíhalo v mysli při souběžném plnění úkolu. Dochází tak nutně ke ztrátě určitých informací, protože ne všechny informace, kterým věnuje zkoumaný jedinec pozornost při výkonu v krátkodobé paměti, budou uloženy v dlouhodobé paměti. Navíc může dojít k tomu, že informace se spíše rekonstruuje, přetvářejí, nejde jenom o prosté sdělení, a navíc interakce s výzkumníkem je více než pravděpodobná. Proto se tato metoda často vzájemně doplňuje právě s hlasitým myšlením, což zvyšuje jejich validitu (výsledky obou analýz se mohou validovat navzájem). V zásadě byla použita tak, že pokud student během myšlení nahlas zmínil nějakou informaci, která byla pro realizátorku projektu zajímavá, tak se právě v této části měla možnost ptát na další detaily.

Během svého sebehodnocení byli tedy studenti vyzváni, aby se vyjádřili k jakýmkoli aspektům předchozí aktivity, popř. se na ně realizátorka projektu sama ptala, pokud potřebovala něco si nechat dovysvětlit. Zároveň měla formou **polostrukturovaného interview** připraveny otázky směřující k získání náhledů studentů na různé aspekty čtení.

Tyto doplňující otázky nebyly kladeny u všech skupin stejně. Důvodů této rozrůzněnosti bylo několik. U studentů první skupiny bylo zbytečné se ptát na to, zda je čtení nahlas aktivita běžná z výuky, protože se jednalo o vlastní studenty realizátorky projektu a tam ke čtení nahlas u souvislých textů nedochází.

#### Skupina 1:

- Jaká byla vaše očekávání ohledně toho, co jsem chtěla na základě vašeho čtení nahlas testovat/hodnotit?
- Přizpůsobil jste nějak těmto svým očekáváním svůj přístup ke čtení? Jak? Proč ne?

#### Skupina 2:

- Je čtení nahlas aktivita, kterou děláte běžně ve výuce?
- Jak často?
- Patří mezi vaše oblíbené aktivity?
- Jaká byla vaše očekávání ohledně toho, co jsem chtěla na základě vašeho čtení nahlas testovat/hodnotit?
- Přizpůsobil jste nějak těmto svým očekáváním svůj přístup ke čtení? Jak? Proč ne?

U skupiny 3 byl navíc vznesen dotaz ohledně autentičnosti čtení nahlas a vnímanému stupni obtížnosti textu ve vztahu k úrovni jazykové způsobilost studentů. Cílem těchto otázek bylo aktivovat další témata, která jsou s oběma způsoby čtení spjata.

### **3.2.2.3 Metoda hlasitého myšlení**

Detailní charakteristika metody hlasitého myšlení byla představena v rámci testologického ukotvení. Z hlediska samotného průběhu této fáze výzkumu byl největší nápor kladen na realizátorku projektu z hlediska vytvoření takových podmínek při sběru dat, které by byly pro všechny tři sledované skupiny srovnatelné. Tyto budou podrobněji popisovány v kapitole Sběr dat.

## **3.3 Výběr vhodných vzorků**

Jak je zřejmé z povahy tohoto výzkumného projektu realizovaného na platformě smíšeného výzkumu s převládajícími rysy výzkumu kvalitativního, výběr vhodného vzorku populace nemohl probíhat náhodně. Realizátorka projektu si byla vědoma toho, že tento aspekt je považován za důležitou součást kredibility výzkumu, která spolu s pravdivostí představuje zásadní kritérium jeho kvality (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 33–34).



Již z prvních návrhů výzkumného designu, které vznikaly v roce 2008, bylo očekávatelné, že realizátorka výzkumu bude mít v daném okamžiku k dispozici vždy jen velmi limitovaný počet studentů do projektu zapojitelných. Počty studentů ve vyšších pokročilostech jazykové způsobilosti závisí na počtech studentů v bakalářských či magisterských studijních programech univerzit, které poskytují oborové studium. Ostatní zdroje vhodných studentů jsou výrazně omezené. Proto veškeré úsilí směřovalo k identifikování několika homogenních skupin studentů, a to na základě následujících kritérií:

- nerodilí mluvčí arabštiny
- čtení či práce s texty součást sylabů
- vhodné osobnostní charakteristiky
- stejná vzdělávací instituce
- srovnatelná úroveň jazykové způsobilosti v arabštině

První tři kritéria byla z hlediska realizace výzkumného záměru zásadní. V první řadě nebyli vhodnými kandidáty studenti, kteří se sice MSA učí jako cizí jazyk, kteří ale od dětství vyrůstali v kontextu některé hovorové variety arabštiny. U těchto studentů by znalost této variety působila jako nežádoucí proměnná.

Z hlediska zaměření výuky byla rozhodujícím faktorem předchozí expozice vůči práci s texty, a to bez ohledu na to, zda se jednalo o texty akademické, publicistické či jiné.

Na začátku tvorby výzkumného designu byly pod kritériem vhodných osobnostních charakteristik rozuměny především dobré vyjadřovací schopnosti studentů v mateřském jazyce. Tento původní předpoklad se ale ukázal jako nedostatečný, protože ve skutečnosti hlavním osobnostním rysem, který studenty předurčoval k aplikaci metody myšlení nahlas či ji z ní naopak diskvalifikoval, byla především extraverté. První (neúspěšná) pilotáž projektu, která proběhla v roce 2014, totiž byla provedena na dvou studentech s velmi kultivovanými vyjadřovacími schopnostmi, ale zároveň se sklonem k introverzi. Určitá míra stresu, která se u jedinců vystavených metodě myšlení nahlas může projevit, tyto studenty v první pilotáži zablokovala natolik, že k jejich hlasité verbalizaci myšlení vůbec nedošlo, přestože v běžné výuce neměli s vyjadřováním problémy (podrobněji o pilotáži viz následující kapitola).

Interakce výše uvedených kritérií vedla v konečném důsledku k vyčlenění následujících skupin:

#### Skupina 1: 3 studenti

První skupina byla homogenní především z hlediska neoborovosti jejich studia arabštiny. Jednalo se o studenty Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, v kurikulu jejichž studijního

oboru (Pravěká archeologie Předního východu; dále bude používána zkratka PAPVA) figuruje výuka MSA jako tzv. zdrojového jazyka<sup>27</sup>. V jednom případě se jednalo o studentku jiné fakulty MU, která si tento předmět vybrala ze zájmu, protože předmět je v případě nezaplnění kapacity otevřen studentům celé univerzity. V sylabech tohoto předmětu je kromě zvládnutí základních gramatických, lexikálních a syntaktických struktur kladen důraz na práci s textem. Aktuální úroveň jejich jazykové způsobilosti byla srovnatelná. Homogenost této skupiny měla realizátorka projektu nejvíce pod kontrolou, protože se jednalo o studenty, které sama vyučovala.

#### Skupina 2: 5 studentů

Druhou homogenní skupinu tvořili studenti oboru překladatelství – tlumočnictví v kombinaci jazyků angličtina a arabština na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě, kteří v akademickém roce 2014/2015 absolvovali bakalářské studium a v následujícím roce zahájili studium magisterské. Předpokládanou srovnatelnou úrovní jejich jazykové způsobilosti byla úroveň B2 podle SERRJ.

#### Skupina 3: 3 studenti

Do třetí skupiny patřili rovněž oboroví studenti arabistiky na Ústavu Blízkého východu a Afriky (ÚBVA) na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kteří byli podobně jako jejich slovenští kolegové v době sběru dat v prvním ročníku magisterského studia.

U skupin 2 a 3 se práce s textem jako součást sylabů různých předmětů začleněných do kurikulů těchto oborů předpokládala automaticky, nicméně byla ještě konzultována s vyučujícími těchto skupin, kteří poskytli informace týkající se používaných kmenových učebnic arabštiny a počtu kapitol v těchto učebnicích zvládnutých, dále speciálních učebnic pro výuku dovednosti čtení a typů textů, které byly v době sběru dat aktuálně ve výuce používány.

Původní plán zahrnoval i zapojení další zahraniční instituce, se kterou realizátorka projektu navázala v roce 2015 spolupráci v rámci programu Erasmus+ Teaching Mobility. Jedná se o katedru arabštiny na Fakultě translatologie a překladu Univerzity v Granadě (Španělsko). Zapojení studentů této instituce, která je součástí odlišného vzdělávacího systému, odlišných tradic či metod a zaměření výuky, by nepochybně poskytlo prostor pro další, mezikulturní dimenzi projektu. Tato dimenze by ale v konečném důsledku mohla mít negativní vliv na kredibilitu výstupů tohoto výzkumného projektu, a to z několika

---

<sup>27</sup> V minulosti byla tato výuka doplňována velmi sporadicky také výukou syrské hovorové arabštiny, kterou zabezpečovali rodilí mluvčí, převážně studenti ze Sýrie studující na MÚv rámci programu ERASMUS.

důvodů. Především geografické umístění univerzity na jihu Španělska, a tedy velmi blízko Maroku, umožňuje jejím studentům možnosti daleko intenzivnějšího styku s arabsky mluvícím prostředím, a tedy i autentického vystavení se arabským textům nejrůznější povahy. To by znamenalo působení proměnné, která na studenty v česko – slovenském regionu srovnatelný vliv nemá, i když nepochybně do arabských destinací vyjíždějí. A to i přesto, že v době převahy elektronických médií by tento rozdíl nemusel být nijak zásadní.

Druhou proměnnou, jejíž působení by nebylo žádoucí, je skutečnost, že řada studentů studujících moderní spisovnou arabštinu na University of Granada je arabského původu a byla ve svém dosavadním životě vystavena vlivu regionálních variet jazyka, především pak marocké hovorové arabštině. K podobné situaci došlo i v našem prostředí, kdy ze skupiny 2 musel být vyloučen student palestinského původu, který měl sice o účast v projektu zájem a svým osobnostním charakterem by byl nepochybně vhodným kandidátem, protože ale hovoří několika arabskými dialekty, nemohl být do vzorků zařazen.

Třetí a nejzásadnější proměnnou, jejíž působení by mohlo ovlivnit kredibilitu výzkumu, je jazyk, ve kterém by studenti v případě zapojení do projektu mysleli nahlas. V případě španělštiny by sice byl možný překlad do češtiny, ale vzhledem k tomu, že by musel být proveden nezúčastněnou osobou (realizátorka projektu tento jazyk neovládá), při překladu ze španělštiny do češtiny by mohlo dojít k posunům významů projevu studentů. Podobná situace by se mohla stát i v případě, kdy by studenti mysleli nahlas v hovorové varietě. Zde by se zase nedalo vyloučit přepínání kódu mezi oběma varietami jazyka nebo míšení kódu spisovné arabštiny a dialektu, což by z hlediska spolehlivosti překladu mohl vést k nežádoucím posunům. Celá záležitost byla konzultována i s učitelem Manuelem Ferrou, který na katedře arabštiny působí, a nakonec bylo od tohoto záměru upuštěno (osobní komunikace).

Původní plán počítal i se zapojením omezeného vzorku studentů, kteří procházejí výukou v jazykových školách či výukou soukromou. Z časových a logistických důvodů byl tento výběr omezen pouze na lokalitu města Brna. Ani intenzivní spolupráce s ing. Lubošem Kreplem, který se dlouhodobě soukromou výukou i výukou pro jazykové školy zabývá, při konzultaci ohledně výběru vhodných kandidátů ovšem nevedla k uspokojivému výstupu, proto byla tato skupina respondentů nakonec z výzkumu vyloučena.

### **3.4 Pilotáž**

Pilotáž projektu nebyla zaměřena na pilotáž testových úloh, nýbrž na pilotáž metody hlasitého myšlení. Proběhla celkem dvakrát, přičemž poprvé nebyla úspěšná. Jak již bylo konstatováno v předchozí kapitole, neúspěch první pilotáže v roce 2014 způsobil výběr studentů s nevhodnými osobnostními rysy.

Druhá pilotáž v roce 2015 již proběhla podle očekávání. Byli k ní použiti jiní dva studenti, kteří již hlasitého myšlení byli schopni a poskytli vzorek dat, která mohla být analyzována. Obě pilotáže byly velmi důležitou fází výzkumu, protože jejím výstupem byly změny nebo finalizace určitých procedurálních aspektů sběru dat, popř. byly začleněny i úplně nové fáze, o kterých původně nebylo uvažováno.

Především se ukázalo, že rozmístění jednotlivých aktérů v místnosti, kde ke sběru dochází, může velmi negativně ovlivnit to, jak studenti techniku hlasitého myšlení uskuteční. Přestože z četby odborné literatury vyplývalo, že tomuto „zasedacímu pořádku“ je třeba věnovat pozornost (viz kapitola Validizace), přesto pokud realizátorka zůstávala alespoň částečně v jejich zorném poli, měli studenti tendenci se na ni obracet a spíše vysvětlovat, co dělají, než myslet nahlas.

Rovněž vyšlo najevo, že při sebehodnocení bude vhodné použít i metodu retrospektivního dotazování, protože oba účastníci druhé pilotáže zmiňovali zajímavé skutečnosti, které stály za další podrobné zkoumání. V neposlední řadě je třeba zdůraznit, že i neúspěšná první pilotáž velmi přispěla k tomu, že projekt nakonec mohl být zdárně zrealizován, protože byl daleko větší důraz kladen na osobnostní rysy studentů, kteří byli do projektu zapojeni.

Pro pilotáž nebyly použity texty ani testové úlohy použité při ostrém sběru dat. Ani studenti, kteří se obou pilotážemi zúčastnili, již nebyli použiti při ostrém sběru.

### **3.5 Etické aspekty výzkumu**

Všichni účastníci výzkumu byli realizátorkou projektu obeznámeni s obecnými cíli projektu a s výstupy, které jsou očekávány. Účastníci písemnou formou (viz Příloha č. 4) svým podpisem potvrdili souhlas s tím, aby se data, která svou účastí v projektu poskytli, stala součástí těchto výstupů, za předpokladu, že jak jména, tak všechny další indikátory, podle nichž by se studenti mohli dát blíže identifikovat, budou změněna.

Z výše uvedených důvodů došlo k následujícím zásahům do zpracování získaných dat:

- Změna vlastních křestních jmen (důvod nepoužití méně osobního např. číselného kódu vyplývá z podstaty kvalitativního výzkumu jako takového) ve všech písemných záznamech slovních projevů studentů
- Překlad slovních projevů studentů bratislavské arabistiky ze slovenštiny do češtiny

## 4 Sběr dat

Ke sběru dat došlo v podzimním semestru akademického roku 2015/2016 na třech místech: Masarykově univerzitě, Univerzitě Karlově a Univerzitě Komenského:

- Masarykova univerzita:

Vzhledem k tomu, že realizátorka projektu byla v případě studentů Masarykovy univerzity zároveň i jejich učitelkou, došlo ke sběru dat ve všech případech za identických podmínek, a to z hlediska místa (pracoviště realizátorky projektu na Univerzitním kampusu Bohunice) a postupu sběru dat. Časově neprobíhal sběr dat hromadně, ale s každým studentem zvlášť.

- Univerzita Karlova:

Ke sběru došlo během jednoho dne ve výukových prostorách ÚBVA.

- Univerzita Komenského:

Ke sběru došlo během jednoho dne ve výukových prostorách arabistické části Katedry klasické a semitské filologie.

Ve všech místech sběru dat byl aplikován stejný postup<sup>28</sup>. Obsahoval část hromadnou a individuální.

### Hromadná část (15 minut)

#### 1. Vysvětlení účelu projektu

V této části byl účastníkům na velmi obecné rovině vysvětlen výzkumný problém (zkoumání procesu čtení v arabštině) i použité metody sběru dat (polostrukturované interview a myšlení nahlas).

#### 2. Vysvětlení role účastníků – stručný nástin aktivit

Zároveň byly účastníkům vysvětleny explicitně etické aspekty projektu. Kdokoliv by s podmínkami (viz bod 3.7) nesouhlasil, mohl v této fázi z projektu odstoupit. V této fázi ještě studenti informovaný souhlas nepodepisovali – byl jim dán čas na rozmyšlenou.

#### 3. Nácvik metody

Pro nácvik metody hlasitého myšlení byl využit jeden typ testovací techniky ne zcela běžně používané – identifikace slova na základě čtyř kolokací. V následujícím příkladu je oním chybějícím slovem zjevně slovo *cheese*:

---

<sup>28</sup> Stejný ve smyslu stejného obsahu i pořadí aktivit. Brno se samozřejmě lišilo od zbývajících dvou míst v tom, že úvodní část, v níž byli účastníci obeznámeni s obecnými cíli projektu, a část praktického nácviku metody hlasitého myšlení, proběhly u každého studenta zvlášť.

- \_\_\_\_\_ cake
- cottage \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_ sandwich
- Swiss \_\_\_\_\_

Realizátorka projektu si připravila několik podobných položek a jako rezervní ještě měla i několik matematických příkladů. Na vybraném příkladu potom před všemi demonstrovala použití metody hlasitého myšlení. Potom studenti dostali nový úkol a ten již měli předvádět sami před zraky svých kolegů. Pro ukázkou a nácvik nebyly záměrně vybrány žádné jazykové úlohy z arabštiny, aby nebyli účastníci nijak realizátorkou projektu ovlivněni.

#### 4. Etický přístup – informovaný souhlas

Po nácviku metody hlasitého myšlení již studenti, pokud se rozhodli v projektu setrvat, informovaný souhlas podepsali.

#### Individuální část

5. Půl minuta na obeznámení se s textem
6. Čtení nahlas (nebyly záměrně podány žádné instrukce ohledně toho, jakým způsobem mají studenti číst – např. zda s koncovkami, nebo bez)
7. Sebehodnocení č. 1
8. Čtení s porozuměním s hlasitým myšlením
9. Sebehodnocení č. 2
10. Dodatečná zpětná vazba na základě výsledků výzkumu (tato část teprve proběhne až po ukončení projektu).

Části 6–9 byly nahrávány pomocí běžně dostupného diktafonu značky Campus na čtyři samostatné soubory.

## 5 Analýza dat

### 5.1 Transkripce verbálních výpovědí

Všechny verbální výpovědi byly transkribovány pomocí volně dostupné softwarové aplikace Express Scribe Transcription Software a byly vytvořeny verbální protokoly.

### 5.2 Kódování

Možné metody pro kódování verbálních protokolů<sup>29</sup> uvádí a analyzuje M. Bowlesová (Bowles, 2010, s. 126–136). Vzhledem ke specifčnosti získaných dat i výzkumných otázek nebyl zvolen ze strany realizátorky projektu běžný způsob kódování.

Při kódování nebyl využit žádný z existujících softwarů pro kódování (např. MAXQDA). Vzhledem k malému vzorku (z původních jedenácti zmenšený na deset, protože data jedné z účastnic nemohla být zařazena) a i specifčnosti kódovacího systému bylo rozhodnuto provést kódování ručně.

Pro obě výzkumné otázky bylo kódování provedeno zvlášť. U otázky č. 1 byly zdrojem kódování jak výpovědi studentů při retrospektivním dotazování a polostrukturovaném interview, tak transliterace jejich výkonu v hlasitém čtení.

U otázky č. 2 bylo kódování provedeno u verbálních protokolů získaných transkripcí jejich myšlení nahlas a dále i následného retrospektivního dotazovní a polostrukturovaného interview. Proces kódování verbálních protokolů se vyznačoval tím, že bylo potřeba neustále klást si následující otázky:

- Vytváří čtenář nějaké domněnky o textu a jeho významu?
- Živí tyto domněnky nově nabytými poznatky?
- Jaké informace z textu čtenář používá?
- Vztahuje čtenář informace z textu ke své background knowledge neo předchozím zkušenostem?
- Integruje nově nabyté poznatky do již tvořeného obrazu textu a jeho obsahu?
- Co čtenář udělá, pokud je nově nabytá informace v protikladu s dosud bodovanou představou?
- Ve kterém bodě čtenář rozpozná, o čem text je?
- Jak čtenář pracuje s neznámými slovy?
- Jaký druh integračních strategií používá (např. vizualizaci)?

---

<sup>29</sup> Obecně se metodami kódování zabývají např. Švaříček, Šedřová 2007, s. 210–255.



- Jak si je čtenář svými domněnkami jistý?
- Co se dá více vypožorovat o čtenářově chování, strategiích atd?

Verbální protokoly byly podrobeny důkladné dvojúrovňové analýze. V její první fázi byly u každého verbálního protokolu vytvořeny jakési myšlenkové mapy, které dokumentovaly jednotlivé kroky, jimiž studenti v procesu budování svého porozumění textu procházeli. Až následně byly z těchto myšlenkových map vyabstrahovány jednotlivé strategie. Tímto způsobem bylo dosaženo toho, že strategie jsou konzistentní a vystihují skutečné kognitivní nebo metakognitivní konání účastníků.

Realizátorka projektu dospěla k závěru, že spíše než kvantitativní představení všech použitých strategií čtení u úspěšných či neúspěšných čtenářů bude mít větší výpovědní hodnotu ucelenější pohled na každého jednotlivce, protože, jak se ukázalo, u každého z nich bylo použítí strategií specifické. Pro každého účastníka tak vznikl jakýsi **čtenářský profil**, který je nejen souhrnem všech možných proměnných, které jsou pro identifikaci čtenářských strategií nosné, ale který zároveň na deskriptivní bázi strategické výkony všech účastníků interpretuje<sup>30</sup>. Tyto čtenářské profily mají následující strukturu:

- A. Východiska
  - a. Osobnostní předpoklady
  - b. Sebereflexe porozumění
- B. Proces
  - a. Mapa strategií
    - i. Globální strategie
    - ii. Proces konstruování vlastního porozumění
    - iii. Shrnutí použitých strategií
  - b. Efektivnost v posunu míry porozumění
  - c. Potenciální zdroje ohrožení validity
- C. Závěry

### 5.3 Kategorizace strategií

V odborné literatuře existuje několik kategorizovaných systémů strategií čtení, které vznikaly na základě konkrétních výzkumů. Za zmínku stojí především seznam kategorií čtení

---

<sup>30</sup> Nebyla provedena kontrola vnitřní konzistence realizátorky projektu (např. formou dvojího kódování) – vzhledem k náročnosti této činnosti se nepodařilo najít vhodného kolegu, který by tuto činnost v potřebném časovém limitu provedl.

s názvem MARSÍ (*metacognitive awareness of reading strategies inventory*) (Mokhtari, Reichard, 2002). Vzhledem k tomu, že kategorie MARSÍ jsou primárně určeny pro sebehodnocení jednotlivců formou dotazníku, nebyly pro účely tohoto projektu vhodné. Některé z dalších existujících kategorií strategií čtení (Cohen, Upton, 2006; Weir, Khalifa, 2008) byly spíše zdrojem inspirace pro formulaci strategií v souboru dat tohoto projektu, než aby byly mechanicky převzaty. Jednak jsou i ony výstupem výzkumů realizovaných za poněkud jiným účelem, jednak by jejich kategorie mohly realizátorku projektu příliš ovlivňovat při její vlastní interpretaci protokolové analýzy. Po fázi kódování tedy následovala etapa kategorizace všech kódovaných dat, která je diskutována v následující kapitole.

## 6 Diskuse

### 6.1 Výzkumná otázka č. 1:

#### Jaké strategie používají studenti arabštiny při hlasitém čtení v testových podmínkách?

Na základě analýzy kódování verbálních protokolů studentů při polostrukturovaném interview a retrospektivním dotazování byly monitorovány názory studentů na metodu hlasitého čtení ze 4 hledisek: jejich očekávání ohledně toho, co by tato metoda mohla testovat, jejich osobní vztah k metodě, reflexe výuky a autenticity.

#### 1. Očekávání, co by metoda čtení nahlas mohla v testových podmínkách testovat

Studenti všech tří skupin se v zásadě nelišili ve svých očekáváních ohledně toho, jaká kritéria hodnocení pro čtení nahlas připadají do úvahy.

skupina 1	skupina 2	skupina 3
Přípravenost na hodinu (u předem známého textu)	Plynulost	Plynulost
Reakce na neznámá slovíčka (u úplně neznámého textu)	<b>Správnost vokalizace</b>	<b>Správnost vokalizace</b>
	<b>Logický postup při volbě vokalizace</b>	<b>Logický postup při volbě vokalizace</b>
	Správná artikulace hlásek	Správná artikulace hlásek
	Rychlost	Rychlost
		U kterých slov dělá student pauzy

Spíše obecnější orientace odpovědí studentů první skupiny může mít několik příčin. Za jednu z nich lze považovat samotnou pokročilost těchto studentů, která jim prozatím neumožňuje vytvořit si ucelenější představu o systému arabského jazyka a jeho fungování. U zbývajících dvou skupin jsou očekávání studentů srovnatelná.

Ani jeden ze sledovaných studentů nespojoval hlasité čtení s porozuměním textu, i když **správnost vokalizace** a **logický postup při volbě vokalizace** v sobě implicitně závislost na kontextu obsahují.

#### 2. Osobní vztah studentů k této metodě

Obě skupiny se poněkud lišily v osobním vztahu, který jednotliví studenti vůči hlasitému čtení vyjadřovali. Zatímco pro studenty třetí skupiny je to aktivita oblíbená, u druhé skupiny je případný kladný vztah ke čtení nahlas podmíněný dobrou předchozí domácí přípravou, v opačném případě je spojován se stresem.

U první skupiny byl kladný vztah podpořen především tím, že čtení nahlas spojovali jak Dominik, tak Kryštof se způsobem samostudia nebo vlastní domácí přípravy, která u nich existuje napříč cizími jazyky a pomáhá jim zvyšovat jejich jazykovou způsobilost v těchto jazycích. Čtení nahlas se vlastně stává jakousi strategií učení – viz Ukázka č. 6:

Ukázka č. 6:

Dominik: *Jo, jo, já já to vlastně jakoby když mám text, čtu nějaké, % % ... tak v rámci ... asi nevím, jestli procvičení výslovnosti, ale tak nějak celkově se snažím si třeba číst číst nahlas, jo, to znamená, že třeba když i čtu si třeba nějaký zprávy na aldžazíře nebo kdekoliv, tak se to snažím číst nahlas, jo, spíš než kdyby vím, že mně to pomáhá jakoby tu jako když jsem sám, tak mně pomáhá tu arabštinu si číst % číst nahlas. Jednak kvůli výslovnosti, ale tak jak to slyším a tak dále, jo, takže určitě jakoby je to metoda, kterou co se týče jakoby procvičování nebo výuky - a nebo výuky - učení se arabštiny jakoby docela preferuju, jo, ale to mám to dělám třeba i jakoby i u anglických textů, jo. Jakože třeba když si čtu třeba zprávy, tak v rámci toho, abych aby prostě to mělo jakoby ... ono samozřejmě jedna věc je, když to člověk čte a pak něco druhého je, když to jakoby čte a vyslovuje, žejo, tam jsou jakoby trochu rozdíly. Takže takhle jsem... takhle ... takže samozřejmě já jsem ... takže já to docela právě tady tu metodu toho čtení čtení nahlas uplatňuju docela často vlastně ve všech jazycích, který dělám.*

Jak vyplývá z diskuse k výzkumné otázce číslo 2, která bude uvedena v další části, oba dva výše uvedení studenti jsou studenti úspěšní, takže z tohoto hlediska se nabízí zamyšlení nad tím, zda jejich vlastní rozhodnutí používat hlasité čtení jako nástroj progresu v jazyku jako takovém mohla ovlivnit i jejich rozvoj čtenářských dovedností.

Oblíbenost metody hlasitého čtení u třetího studenta skupiny 3 byla jiného charakteru, sám Denis ji vyjádřil jako „rozhodně oblíbenější než kdybysme jako měli vést konverzaci tady“, což je odrazem jeho celkové preference receptivních dovedností (psaný text) před produkcí (mluvení).

### 3. Reflexe výuky

Z výpovědí studentů skupin 2 a 3 je zřejmé, že hlasité čtení je ve výuce zastoupeno. U skupiny 2 studenti tuto aktivitu spojovali především s bakalářským studiem, kde zhruba jednou za týden ve třídě četli článek, který si předem doma připravili. Četba tedy byla učitelem použita více-méně jako kontrola toho, jak se studenti připravili na výuku, a ne jako demonstrace způsobu práce s neznámým textem. Jejich vlastní percepce toho, jak časté tyto aktivity byly, kolísala od *časté* po *ne velmi časté*. (Zde je ale důležitá interference další proměnné, kterou je vlastní osobní vztah ke čtení nahlas, protože je-li to pro někoho oblíbená aktivita, tak se frekvence jednou za týden může jevit jako malá).

U třetí skupiny se studenti shodli na tom, že čtení nahlas probíhalo v prvním ročníku bakalářského studia, kdy četli nahlas jednotlivé věty. Tato činnost ale byla také spojována s předchozí domácí přípravou.

#### 4. Autenticita

Velmi zajímavá byla reflexe autenticity čtení nahlas (čili potřeby číst nahlas v reálném životě) ve vztahu k budoucímu možnému profesionálnímu působení a uplatnění arabistů v reálném světě. Všichni se shodli na autenticitě tohoto způsobu čtení, argumentace ale byla rozdílná:

- budoucí možná profese učitele arabštiny
- čtení příspěvků na konferencích
- u kvalitního arabisty se předpokládá schopnost umět číst texty automaticky, včetně hlasité četby Koránu

Předešlá diskuse bude nyní sloužit jako vhodný odrazový můstek pro odpověď a následnou diskusi k výzkumné otázce č. 1.

Z hlediska strategií, jejichž použití studenti buď sami deklarovali, nebo přímo demonstrovali při čtení nahlas, byly zdrojem analýzy jednak verbální protokoly získané transkripcí retrospektivního dotazování, jednak transliterace jejich produkce při čtení nahlas. Výstupy těchto analýz včetně citací reprezentující jednotlivé kategorie vyabstrahovaných strategií jsou obsahem Přílohy č. 8.

Strategie, které studenti při hlasitém čtení používají, jsou kategorizovány jako:

1. **globální**, jejichž použití studenti explicitně deklarovali
2. **specifické**, které byly vyabstrahovány a jsou zaměřeny na řešení určitého problému.
3. **opravné**, které byly rovněž vyabstrahovány a k nimž dochází až zpětně po uvědomění si chyby na nejrůznějších rovinách – fonetické, gramaticko-lexikální i syntaktické

U první skupiny byly globální strategie použity ve dvou směrech: **soustředěnost na výkon** (a současné upozadění snahy o porozumění textu) a **vědomé nepoužívání koncovek** u jmen a sloves. Vzhledem k tomu, že i testové úlohy spojené s textem č. 1 byly zaměřeny na testování detailů a ne globálního porozumění, je první z obou strategií očekávatelná. Rovněž čtení koncovek, které zabírá při tak kognitivně náročném úkolu jako je čtení nahlas zbytečně velkou kapacitu pracovní paměti, není u skupiny 1 nijak překvapivé. Vzhledem k jejich úrovni jazykové způsobilosti nelze předpokládat, že budou vykazovat jistotu při aplikování všech pravidel deklinace a konjugace.

U skupiny druhé bylo použití globálních strategií poněkud specifické. Stejně jako u první skupiny se zde **vyskytuje soustředěnost na výkon spojená s upozaděním snahy o porozumění textu**, což je ale vzhledem k úrovni jazykové způsobilosti studentů poněkud zarážející (i vzhledem ke globální strategii, kterou deklarovali studenti 3. skupiny se srovnatelnou úrovní jazykové způsobilosti v jazyce). **Vědomé nekonzistentní používání koncovek u jmen a sloves** má naopak pravděpodobně kořeny ve snaze o rychlé a plynulé čtení a nekonzistentnost ve čtení koncovek byla strategií, jak se dostat do problému. Velmi zajímavá je Filipova vědomá **snaha o dosažení větší vázanosti projevu**, protože si byl vědom problémů, které s tzv. „zasekáváním“ má nejen v arabštině, ale obecně i v jiných jazycích. Tato snaha o umělou vázanost vedla k produkci nelogických vazeb, které by se na Filipově úrovni jazykové způsobilosti daly považovat již za tzv. *chyby podúrovňové*, tj. chyby, jejichž výskyt bude očekávatelný spíše u úrovní nižších. Konečně snaha **ukázat realizátorce projevu, že student umí číst**, je sice pochopitelná z hlediska osobní prestiže studentů, ale opět by se její výskyt dal lépe obhájit na nižších úrovních.

U třetí skupiny byla dominující deklarovanou strategií **soustředěnost na výkon**, tentokrát ale podpořená i automatickou snahou o porozumění textu. Žádné jiné strategie explicitně vysloveny nebyly. Nicméně v případě Denise došlo před samotným čtením nahlas k dotazu, zda má číst s koncovkami nebo bez nich (odpověď zněla, že závisí na jeho vlastním rozhodnutí). Z této situace lze vyvodit závěr, že si Denis určitou strategii ohledně čtení koncovek na základě odpovědi na svoji otázku vytvořil, ale explicitně tuto domněnku nepotvrdil.

Ukázka č. 7:

Denis:

*RP: A měl jste nějakou ... nějaký dopředu připravený přístup, jak to budete třeba číst?*

*Protože vy jste se mě ptal, jestli s koncovkami nebo bez koncovek ...*

*D: No to mě napadlo až tady. To jako já jsem nad tím jako zas tak nepřemýšlel, nenene, ...*

*RP: Čili žádnou strategii jste neměl.*

*D: Ne.*

U strategií, které byly označeny jako **specifické**, lze zaznamenat několik rysů společných pro všechny 3 skupiny studentů. Z jejich přehledu (viz Příloha č. 8) je zřejmé, že jsou použity především ve snaze přiřadit ke grafické podobě slova, které je úplně neznámé nebo z různých důvodů obtížné (například deriváty slabých slovesných kmenů), jeho podobu zvukovou. U skupiny první se navíc do této kategorie řadí i slova, u nichž není na základě

jejich grafické podoby problém určit jejich význam, ale jejichž zvuková realizace je problematická – číslovky.

Spektrum těchto strategií označených pod kategorií **strategie řešící určitý problém**, (tj. výskyt obtížného slova) se pohybuje od paralingvistických prostředků na straně jedné až po hledání syntaktických souvislostí na straně druhé. Pravděpodobně nepřekvapivý bude výskyt strategií založených na opakování slov, slabikování, šeptání různých pomocných tvarů, hledání možných kombinací pro zvukovou podobu slova na bázi pokus-omyl). Jejich přehled je uveden v Tabulce č. 4. U skupin 1 a 2 byla zaznamenána i strategie, při níž je slovu **přiřazena jakákoliv vokalizace** bez snahy o rozpoznání kontextových souvislostí. Tuto strategii lze u první skupiny zdůvodnit nekomplexní znalostí jazykového systému arabštiny, takže pokud dojde k přiřazení takové zvukové podoby, která z hlediska fungování tohoto systému neexistuje, je to do určité míry zdůvodnitelné. Výskyt této strategie je do určité míry kompenzován alespoň snahou o nalezení analogie u slov známých, i když výsledek může v konečném důsledku znamenat špatné pochopení textu (*maTrab – maktab*). U druhé skupiny by již ale jazykový systém, především systém odvozených slovesných kmenů, derivační vzory pro tvorbu jmen a pravidla deklinace a konjugace, měl být zvládnut, takže by mohla být očekávána i snaha o hledání větší opory v kontextu pro určení adekvátní zvukové podoby slova.

Naproti tomu u třetí skupiny studentů mají již své pevné místo **strategie spjaté s využitím kontextových prostředků** pro upřesnění zvukové podoby slova.

Jako jedno z možných vysvětlení se jeví provázanost výše uvedených globálních strategií a strategií specifických. Je-li hlavním cílem text „nějak“ přečíst bez uvědomění si gramatických a sémantických vazeb mezi slovy, tak potom i přiřazení „jakékoliv“ vokalizace u obtížnějšího slova splní svůj účel. Je-li cílem přečíst text „nejlépe, jak umím“, je tomu podřízeno i hledání v kontextu, a to i za cenu ztráty rychlosti čtení nebo plynulosti, což jsou atributy, které v daném okamžiku nejsou vůbec podstatné. Lze tedy konstatovat, že strategie globální našly svůj odraz ve strategiích specifických.

V neposlední řadě třetí kategorie strategií označená jako **strategie opravné**, se opět vyskytuje napříč všemi třemi skupinami studentů a je zacílena na dodatečné opravení chyby, kterou student detekoval dodatečně.

Na závěr této analýzy lze konstatovat, že za určitých okolností mohou globální i specifické strategie pro hlasité čtení působit kontraproduktivně. U skupiny 2 existují indikace toho, že jejich použití vedlo studenty k produkci chyb, které již na této úrovni jazykové

Sk. 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paralingvistické prostředky</li> <li>- Pomalé hlasité slabikování celých</li> <li>- Pomalé čtení/slabikování pološepem</li> <li>- Hledání možné vokalizace u celých slov</li> <li>- Získání času (hledání vhodné vokalizace opakováním první slabiky/prvních slabik slova)</li> <li>- Sebekorekce vokalizace</li> <li>- Hledání analogie u známých slov</li> <li>- Přečtení s použitím jakékoliv vokalizace bez snahy o rozpoznání kontextových souvislostí</li> <li>- Hledání analogie se známými slovy</li> </ul>
Sk. 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paralingvistické prostředky</li> <li>- Pomalé hlasité slabikování celých slov</li> <li>- Hledání možné vokalizace opakováním celých slov</li> <li>- Získání času (hledání vhodné vokalizace opakováním první slabiky/prvních slabik slova)</li> <li>- Přečtení s použitím jakékoliv vokalizace bez snahy o rozpoznání kontextových souvislostí</li> </ul>
Sk. 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paralingvistické prostředky</li> <li>- Hledání možné vokalizace opakováním celých slov nebo jejich částí</li> <li>- Šeptání si možné vokalizace slova</li> <li>- Šeptání si pomocných slovesných tvarů pro určení správného tvaru slova, např. perf.–imperf., participií aktivní a pasivních, aktiva–pasiva apod.</li> <li>- Opakování slova, které předchází před složitým slovem</li> <li>- Hledání kontextových návazností <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyslovení slova/části slova a hledání v bezprostředním kontextu, jak ho následně vyslovit již se správnou koncovkou</li> <li>• Opakování pro nalezení správné verze gramatického slova podle kontextu</li> </ul> </li> </ul>

*Tabulka č. 4: Výskyt strategií řešících určitý problém – výskyt neznámého nebo obtížného slova – u skupin 1, 2 a 3*

způsobilosti nejsou běžné (například neopodstatněné vsouvání asimilovaného určitého členu s cílem dosáhnout většího formálního provázání jednotlivých slov nebo použití nelogické vokalizace).

Na základě výstupů tohoto výzkumu nelze vyvodit závěry o tom, zda za jiných podmínek by studenti stejné chyby nedělali také. Je paradoxní, že z hlediska použitých strategií u hlasitého čteníjevilo strategické chování skupiny 2 jako celku známky určité nevyspělosti či nezralosti. Tato situace ale nemusí být nutně dána skutečnou nevyzrálostí jejich členů. Svoji roli zde mohlo sehrát jejich vnímání hlasitého čtení jako takového a jejich postojů k němu. Jak bylo konstatováno v úvodu této kapitoly, je spojováno se stresem, s kontrolou kvality připravenosti na výuku a pouze jedna studentka této skupiny deklarovala kladný postoj k této aktivitě. Naproti tomu u skupiny 3, kde se studenti ve velké míře s touto technikou čtení naučili pracovat jako s nástrojem vlastního monitoringu pokroku v jazyce, se



již jedná o postoj uvědomělého začlenění této aktivity, byť ve výuce nepatří k často využívaným, do rejstříku dovedností, které by arabista měl znát. To je nepochybně podpořeno i jejich vnímáním autenticity hlasitého čtení, o které bylo rovněž zmínka v úvodu této kapitoly.

Nabízí se otázka, proč se tento projekt vedle dovednosti čtení s porozuměním zabývá právě i čtením hlasitým. Je všeobecně známo, že tento způsob práce s textem hrál v evropském kontextu výuky cizích jazyků jednu z centrálních rolí v době nadvlády audio-linguální metody. Komunikativní přístup k výuce jazyků tuto dominanci zrušil a naopak zdůraznil potřebu postupného budování významu textu a jeho interpretace, k němuž dochází při interakci mezi textem samotným a jeho čtenářem v procesu „tichého“ čtení. Reflexí tohoto přístupu nepochybně je i způsob označování dovednosti čtení ne jako „pouhého“ čtení, ale jako **čtení s porozuměním**. V době eklektického přístupu k výuce jazyků (*postmethod era*) je běžnou praxí kombinování nejrůznějších prvků předchozích přístupů s cílem zefektivnit výuku a poskytnout všem typům žáků možnost, aby si ve výuce našli způsoby, které jim vyhovují nebo které preferují. Je tedy otázkou, zda se tímto prvkem nemůže stát i hlasité čtení.

V případě arabštiny se hlasité čtení vyznačuje řadou specifíků. U arabštiny jako rodného jazyka zaujímá v tradičním způsobu výuky výsostné postavení, a to zejména vlivem náboženské tradice (povinnost muslimů číst nahlas Korán může působit na jejich percepci hlasitého čtení obecně jako důležité aktivity, která je přirozeně aplikovatelná i ve výuce) i diglosní situace (obecné povědomí o MSA jako nejdůležitější ze všech existujících variet může rezonovat i v potřebě vést metodiku výuky čtení směrem správné bezchybné reprodukce psaného textu, které hlasité čtení bezpochyby reprezentuje). Jedná se tedy o autentický způsob čtení, který má z několika úhlů pohledu své opodstatnění i ve výuce a v hodnocení studentů.

Vzhledem k tradičnímu postavení, které metoda čtení nahlas má napříč vzdělávacími soustavami arabsky mluvících zemí, bude pochopitelná i snaha o její aplikovatelnost v kontextu výuky arabštiny jako cizího jazyka. Existují i návrhy na implementaci hlasitého čtení do výukových programů cizích jazyků určených pro rodilé mluvčí arabštiny (v kontextu výuky angličtiny na základních školách v Jordánsku viz např. Kailani, 1998). Na druhé straně vzhledem k současným výukovým trendům i ke snaze o vytvoření smysluplného rámce pro komunikativní pojetí arabštiny zmíněné v úvodu (Wilmsen, 2006) budou nepochybně existovat i tendence opačné upřednostňující tiché čtení s porozuměním.

P. Stevens je jedním z představitelů této druhé skupiny. Ve své argumentaci zaměřené proti čtení nahlas zmiňuje nízkou autentičnost této metody v kontextu výuky MSA a okrajově

i v kontextu jejího testování (Stevens, 1996, s. 248–249). Je přesvědčen o tom, že existuje jen velmi málo příležitostí, při nichž nerodilí mluvčí arabštiny čtou nahlas. Vyjadřuje názor, že čtení nahlas, pokud by se mělo vůbec ve výuce arabštiny praktikovat, by mělo být určeno až pro studenty na velmi pokročilé úrovni. Dává do protikladu prvotní cíl dovednosti čtení – tj. čtení rychlé a efektivní, a čtení nahlas, které je tomuto cíli překážkou, brzdí ho a navíc frustruje studenty. Na druhé straně Stevens připouští, že čtení nahlas může plnit funkci kontrolní a testovací, protože učitel zřetelně ukazuje, zda student zvládl vokalizaci slov včetně koncovek v kontextu dané věty, tj. slovní zásobu a gramatiku. Podle jeho přesvědčení, které demonstruje na svém vlastním příkladu jako bývalého a v podstatě neustálého studenta arabštiny, ale schopnost číst nahlas nevzniká neustálým nácvikem, ale přichází až u vyšších úrovní zvládnutí jazyka a je odrazem správné aplikace znalosti gramatiky potřebné k dekodování věty a znalosti značného rozsahu slovní zásoby.

Hlasité čtení ale může potenciálně mít ještě další dimenzi, a tou je její použití jako testovací techniky. V této souvislosti se nabízí studie Chalhoub-Deville (1995), která použila metodu čtení nahlas v arabštině pro účely jiné než testování dovednosti čtení. Na základě analýzy hodnocení, které prováděly různé skupiny examinátorů (vesměs rodilí mluvčí arabštiny) u třech typů úkolů pro mluvený projev v arabštině - interview, vyprávění a čtení nahlas, poukázala na důležitost empirického odvození hodnotících škál pro testování dovednosti mluvení.

Je velmi obtížné vynášet jednoznačné soudy o tom, co metoda hlasitého čtení skutečně studentům může přinášet. Indikace vedoucí k tomu, že v případě Dominika i Kryštofa je cílevědomě využívána jako nástroj jejich progresu v jazyce, jsou jednou stránkou mince. Tou druhou je stres, který může přinášet její aplikace ve výuce.

## **6.2. Výzkumná otázka č. 2:**

**Jaké strategie používají studenti arabštiny při tichém čtení v testových podmínkách?**

**Jaké strategie používají úspěšní studenti?**

**Jaké strategie používají neúspěšní studenti?**

Studenti při čtení arabských textů používají široké spektrum strategií, jejichž charakteristika a interpretace bude obsahem této kapitoly.

Příloha č. 9 obsahuje zmapování strategického počínání všech studentů, kteří participovali na sběru dat. Je podrobně popsán jejich přístup k textu, kroky, které studenti učinili, aby dosáhli určité míry porozumění. Výsledné kódy zastupující strategie

vyabstrahované ze všech dostupných zdrojů (tj. verbálních protokolů, záznamů polostrukturovaných interview a retrospektivních dotazování, výsledků, které studenti dosáhli u testu a všech dostupných charakteristik, které se o studentech a jejich čtenářském chování podařilo shromáždit), byly podrobeny důkladné analýze.

Na základě této analýzy se podařilo identifikovat **tři základní kategorie** použitých strategií. První kategorii tvoří strategie, které souvisí s celkovým přístupem k testu a postupu, jak odpovídat na jednotlivé otázky. Pro potřeby tohoto projektu byly nazvány jako **strategie testového managementu**. V této kategorii v zásadě nejsou výrazné rozdíly mezi úspěšnými či neúspěšnými čtenáři, protože všichni postupují od první otázky a postupně přecházejí k další. Výjimkou je Míša (hraniční studentka), která nejdříve důsledně čte všechny otázky a z nich vybírá ty nejjednodušší na zodpovězení. V čem se ale obě sledované skupiny výrazně liší, je způsob, jakým přechod od otázky k otázce uskutečňují. Neúspěšní čtenáři totiž mají tendenci atomizovat testovou úlohu pouze na daný počet otázek a odpovědi k nim. V okamžiku, kdy se na některou otázku podaří (a nebo nepodaří) odpovědět, zavřou za ní pomyslná dvířka a přecházejí k další otázce. Pokud odpověď našli, berou ji za vyřešenou, pokud ne, opouštějí ji většinou se slovy, že by potřebovali slovník. Naproti tomu úspěšným čtenářům buď stačí najít definitivní podobu odpovědi v dané posloupnosti otázek (Dominik) nebo si vytvoří provizorní řešení, k němuž se ale jednorázově (Kryštof) nebo cyklicky (Markéta) vrací, aby odpověď finalizovali.

Hraniční studenti jsou z tohoto pohledu opět zajímavou skupinou, protože nepracují s textem a testovými otázkami atomizovaně, vnímají ho jako celek a budují si postupně stále vyšší míru porozumění. Cykličnost této snahy, tj. neustálé procházení otázek ve snaze posunout porozumění o stupeň dál, je u Karolíny výraznější než u Míši. Obě ale přistupují k testu ne ve snaze „zbavit“ se všech otázek a odpovědět na ně jakýmkoliv způsobem. Pokud nenachází cestu, jak odpověď odvodit, nechávají otázku nezodpovězenou a neuchylují se k hádání. Naproti tomu jak hádání, tak také přebírání doslovných částí z textu bez výraznější snahy o jejich porozumění (tzv. *lifting*) jsou typické pro skupinu neúspěšných studentů. Oba výše zmíněné typy strategií, tj. hádání a *lifting*, byly zřazeny do kategorie tzv. **strategií nouzových**.

Třetí kategorií jsou pak tzv. **kategorie konstruktivních strategií**, které napomáhají budování porozumění, tedy celkového obrazu o textu a jeho významu. Tvoří je široké spektrum strategií čtení založených na identifikaci či eliminaci určitých informací v textu, odvození významu, vyvozování závěrů, neustálého připomínání si účelu čtení a celé řady strategií dalších.

Rozdíl mezi všemi třemi výše zmíněnými kategoriemi lze nejlépe vysvětlit tak, že zatímco jak strategie testového managementu, tak strategie konstruktivní jsou chápány jako důležitá součást procesu čtení a jejich adekvátní uplatnění přispívá k celkovému porozumění textu, zatímco použití strategií nouzových je třeba z principu odmítat.

I zevrubný pohled na kvantitativní zastoupení konstruktivních strategií u úspěšných čtenářů (viz Přílohy č. 9 a 10 a Tabulka č. 6) ukazuje na Markétu jako uživatelku největšího počtu těchto strategií. Pokud srovnáme povahu zjištěných strategií u Markéty a Kryštofa, jejich společným rysem je to, že jejich použití kvalitativně posunuje úroveň porozumění textu. A protože Markétina úroveň jazykové způsobilosti je mnohem nižší než u Kryštofa a Dominika, je rozsah těchto strategií daleko širší, protože jimi kompenzuje skutečnost, že ještě nemá vybudovány automatické čtecí dovednosti. Dominik se již může výrazně opírat o svoji znalost jazykového systému arabštiny, a strategie, které pravděpodobně používal ve dřívějších etapách svého studia, se již transformovaly do čtecích dovedností. U Kryštofa tato fáze ještě úplně nenastala, protože určité strategie používá i on, ale je tomuto stadiu velmi blízko.

U skupiny neúspěšných čtenářů jsou zjištěny poněkud jiné tendence. Povaha těchto strategií je (s výjimkou Denise) v lepším případě směřována k identifikaci důležitých informací v textu, dedukci významu neznámých slov. Nelze tvrdit, že ani u této skupiny studentů neexistuje snaha o vytváření hypotéz, které by vnímání významu textu posouvalo směrem dopředu. Mnohdy dochází i k použití tzv. background knowledge, znalosti světa kolem nás, ale protože tato znalost světa není zároveň podpořena i výraznějšími kontextovými indikátory v textu než pouhým spojením dvou nebo tří významů dohromady a jejich přiřazením ke schématu, které se zrovna nabízí, nevede využití background knowledge k efektivnímu závěru. Typickým příkladem je případ Elišky, která z textu pochopí, že určité operace probíhají „bez něčeho“, ale bez výraznější podpory kontextu usoudí, že je to bez anestéze. Podobně si spojí výrazy „mládež“, „výskyt na tváři“ a „problém“ a usoudí, že se jedná o akné. Tato její snaha o zapojení background knowledge klouže pouze po povrchu významu textu a nedovolí jí vidět jednotlivé součásti textu ve většího kontextuálních souvislostech. Podobně „povrchově“ se snaží o spojení stejných nebo podobných slov z otázky a z textu.

Dalším charakteristickým rysem skupiny neúspěšných čtenářů je, že jim jejich atomizovaný vztah k textu jenom skrz otázky a korespondující úseky v textu, v nichž hledají odpověď většinou na úrovni **slovo–slovo** nebo **fráze–fráze** nebo v lepším případě **věta–věta**, nedovoluje využít samotné struktury textu k odvození některých skrytých významů.

Typickým příkladem je text č. 2, kdy neúspěšní studenti vůbec nebrali v potaz význam názvu tohoto textu a v zásadě jej ignorovali. Přitom výskyt slovesa *aq̣bala 3alá* („zajímat se o

<b>Markéta</b>	
<b>identifikace důležité informace v textu na základě</b>	znalosti struktury jmenové věty
	znalosti struktury slovesné věty
	porovnání opozit ( <i>3ázib</i> a <i>mutazawwidž</i> )
<b>eliminace informace, která je pro budování významu nepodstatná, na základě</b>	identifikace významu slova, které tuto informaci přináší ( <i>wulida</i> )
	identifikace slova, která uvádí část textu, která tuto informaci přináší ( <i>mathalan</i> )
	zpětného uvědomění si nevýznamnosti dané části pro nalezení odpovědi na otázku
	podrobného čtení úseku textu dopředu a dozadu
<b>několikeré opakování si testové otázky v průběhu čtení pasáže ve snaze připomínat si účel, proč ji čte (a tím vyselektovat např. podstatné a nepodstatné informace)</b>	
<b>dedukce významu neznámého slova na základě</b>	výskytu grafických zvláštností (uvozovky)
	významu slov existujících v jeho okolí
	své background knowledge
<b>postupné konstruování hlavní obsahové linie textu na základě</b>	přehodnocování původních rozhodnutí o důležitosti či nedůležitosti určité části textu pro správnou odpověď
<b>identifikování vztahu příčina – následek v rámci souvětí podrobným čtením a porovnáním obsahu obou částí věty (a to i přesto, že nezná použitý spojovací výraz)</b>	
<b>Kryštof</b>	
<b>odvození významu nových slov na základě</b>	systému odvozených slovesných kmenů
	kontextu
<b>postupné konstruování hlavní obsahové linie textu na základě</b>	stanovení předběžných úsudků o možných odpovědích
	přehodnocování původních úsudků
<b>Dominik:</b> Strategie čtení transformované do čtecích dovedností.	

Tabulka č. 5: Konstruktivní strategie u úspěšných čtenářů

něco“) by jim výrazně práci s textem umožnil. Podobně tam, kde odpověď na otázku vyžaduje pochopení celého odstavce s přesahem i do odstavce dalšího, si díky svému „dekontextualizovaném“ přístupu nejsou schopni spojit indeterminovaný plurál slova „příčina“ (tj. *asbáb*) indikující předchozí použití číslovky v intervalu 3–10 s výčtem několika příčin výskytu vrásek u mládeže vyskytující se v daném odstavci tak, aby dospěli ke správné odpovědi.

Tato tendence dekontextualizovat text jenom na úroveň bezprostředního okolí důležitého slova, které indentifikují v textu na základě jeho současného výskytu i v otázce, je

také demonstrovatelná u překladové věty, která byla součástí testové úlohy k textu č. 2. Přestože bylo evidentní, že daná věta se vyskytovala v textu, a tedy byla součástí určitého kontextu, a tudíž i její význam byl na tomto kontextu závislý, ani jeden z neúspěšných čtenářů nepoužil strategii návratu do textu a dešifrování významu slova „chirurgická operace“. Naopak všichni použili strategii „slovníkovou“ – překlad věty ponechali nedokončený s odkazem na potřebu slovníku.

Strategie odvolávající se na nutnost použití slovníku byla dalším společným rysem skupiny neúspěšných čtenářů. Tady zřejmě do určité míry negativně působí i způsob, jakým jsou studenti s textem převážně zvyklí pracovat ve výuce. Alespoň podle jejich vlastního vyjádření je praxe taková, že dostanou text na domácí přípravu a potom s ním dále pracují v hodině. Pokud domácí příprava spočívá v tom, že při setkání s prvním problematictější slovíčkem sáhnou po slovníku, bude u nich budování strategií čtení problematické.

Z tohoto pohledu byla opět velmi zajímavá skupina dvou hraničních studentek. Je patrné (viz Přílohy č. 9 a 10 a Tabulka č. 6), že rozsah jejich strategií je srovnatelně široký, přestože jejich úroveň jazykové způsobilosti jsou odlišné. Jsou ale srovnatelné i z hlediska kvalitativního, protože vedou podobně jako u Markéty (úspěšná čtenářka ze skupiny 1) k vědomému budování porozumění textu. Jejich opora v jazykovém systému arabštiny je ale ještě nedostatečná a samotné použití strategií nestačí. Jejich strategie jim ale umožní pracovat s textem na daleko kvalitnější úrovni než studenti neúspěšní. Jako příklad může opět posloužit případ Karolíny, která odvodila význam slova *tadžá3íd* jako „vrásky“ sice pravděpodobně také s pomocí určité dávky své background knowledge, zároveň ji ale také výrazně podpořila kontextem, protože spojení „čáry“ nebo „rýhy“ na tvářích mladých dívek vedoucí k nutnosti lékařského zákroku vedoucího ke zkrášlení těchto dívek ji nepřivedl k chybnému významu „akné“, jako tomu bylo u Elišky, ale ke správnému významu „vrásky“.

Předchozí diskuse k výsledkům analýz verbálních protokolů a podrobného zkoumání zaznamenaných strategií vede k závěru, že použití strategií při čtení arabských textů je součástí postupného konstruování významu textu. Absence těchto strategií nebo jejich omezené nebo i neadekvátní použití u neúspěšných čtenářů indikuje, že hlavně na nižších úrovních jazykové způsobilosti může být nedostatek strategického čtení vážnou překážkou porozumění textu i přesto, že z hlediska porovnání obtížnosti testové úlohy a jazykové způsobilosti by nemělo porozumění textu být pro dané jedince problémem.

Naopak výrazné zastoupení těchto strategií u tzv. hraničních studentů může indikovat, že s jejich pomocí je možný výrazný posun v budování významu textu. Naopak absence těchto strategií u výrazně úspěšných čtenářů na relativně vysoké úrovni jazykové způsobilosti

může znamenat, že na těchto úrovních již může dojít k transformaci strategií čtení v dovednost čtení, která se na rozdíl od vědomých strategií již děje automaticky.

Tento výzkum nebyl zaměřen na zkoumání příčinného vztahu mezi úspěšností u testu a kvalitou nebo kvantitou použitých strategií čtení, nevyšel ani sylabů a toho, zda strategie čtení jsou nebo nejsou jejich součástí, ani nebral v potaz názory učitelů. Byl pouze zaměřen na studenty samotné. Proto ani závěry z něho vyvozené se nemohou stát podkladem pro unáhlené soudy a nepodložené teorii. Nicméně pokud by výše uvedené indikace vedly k vyslovení hypotéz o podobných příčinných vztazích a podpořily jejich další zkoumání, mohly by v konečném důsledku vést k zamyšlení se nad tím, jestli by se podpora strategií čtení u studentů na nižších úrovních jazykové způsobilosti neměla stát důležitou součástí našich výukových programů i testovacích systémů.

Míša	
<b>identifikace důležité informace v textu na základě</b>	znalosti struktury jmenné věty
	znalosti struktury slovesné věty
<b>Kladení si otázek sama sobě s cílem udržet pozornost (no, tak teď nevím, čemu nerozumím)</b>	
<b>dedukce významu neznámého slova na základě</b>	opakovaného hlasitého přiřazování možných vokalizací až do okamžiku, kdy se dostaví ztotožnění se slovem známým z arabštiny nebo i jiného jazyka (př. music awards)
	významu slov existujících v jeho okolí
	své background knowledge
<b>postupné konstruování hlavní obsahové linie textu na základě</b>	stanovení předběžných úsudků o možných odpovědích
	přehodnocování původních rozhodnutí o důležitosti či nedůležitosti určité části textu pro správnou odpověď
<b>postupné konstruování významu (upřesňování) tématu na základě</b>	postupné identifikace klíčových slov
<b>vizualizace důležitých / klíčových slov / spojení v textu podtržením</b>	
<b>vizualizace neznámých slov / spojení v textu podtržením</b>	
<b>procházení známých úseků v textu s připomenutím jejich významu</b>	
<b>překládání kratších úseků textu do češtiny a následná sumarizace informací z tohoto úseku</b>	
<b>nestálé si připomínání účelu, proč čte</b>	<b>kladení si otázek sama sobě (no, tak teď nevím, čemu nerozumím?)</b>
Karolína	
<b>pročítání kratších adekvátních úseků textu s následnou sumarizací obsahu v češtině</b>	
<b>střídání čtení velmi krátkých úseků textu s následným překladem v češtině</b>	

<b>spojování grafické podoby neznámého slova s jeho potenciálními významy na základě grafické podobnosti s jinými slovy</b>	
<b>dedukce významu neznámého slova na základě</b>	využití kontextových prostředků
	identifikace významu slov existujících v jeho okolí
	své background knowledge
<b>postupné konstruování hlavní obsahové linie textu na základě</b>	změny původních provizorně navržených odpovědí
	Výběru z několika provizorně navržených odpovědí
	neustálého monitoringu celkového významu a odrazu nově nabytých informací v odpovědích na jiné otázky
	konkretizace původně obecně formulované odpovědi
<b>pochopení vztahů mezi myšlenkami na základě</b>	identifikace spojovacích výrazů
<b>rychlé procházení všemi provizorními odpověďmi s cílem updatovat jejich znění s nově nabytými poznatky</b>	
<b>pochopení hlavní myšlenky delších úseků textů pro vyvození důležitého závěru</b>	

*Tabulka č. 6: Konstruktivní strategie u hraničních studentů*



## 7 Validita a limitace výzkumu

V samotném závěru je potřeba zmínit několik aspektů projektu týkající se jeho validity nebo potenciálních zdrojů jejího ohrožení. Na základě studia odborné literatury byly identifikovány následující jevy:

- **Reaktivita**

Jeden ze základních předpokladů teorie K. A. Ericssona a H. A. Simona spočívá v tom, že

*„je možné instruovat subjekty, aby verbalizovali své myšlenky tak, aby nedošlo ke změně sekvence a obsahu myšlenek zprostředkovávajících splnění úkolu, což by mělo vést k tomu, že jejich myšlení bude odrážet bezprostředně dosažitelné informace“* (Ericsson, Simon, 1993, překlad realizátorka projektu). Z toho tedy vyplývá, že pokud verbalizace nemění sekvenci myšlenek, výkon studenta u primárního úkolu by se neměl na základě myšlení nahlas měnit. Jak uvádějí J. E. Russo et al (1989, s. 760) *„je verbální protokol reaktivní, pokud verbalizace mění primární proces“*. Dochází tedy k interferenci obou úkolů (primárního a verbalizace), což se může projevit jednak tím, že výsledek primárního procesu při myšlení nahlas je odlišný od výsledku bez myšlení nahlas, druhým projevem reaktivity je prodloužení doby reakce (*response time*). Autoři zároveň konstatují, že zatímco potřeba více času na splnění úkolu nemá vážnější důsledky, změna výstupu úkolu naopak vede k nevalidním závěrům. K. A. Ericsson připouští (Ericsson, 2006), že čas potřebný na splnění úkolu byl v některých empirických studiích, které spolu se Simonem prováděli, skutečně delší než za normálních podmínek (tj. bez myšlení nahlas). Zároveň ale dodává, že to byl jediný případ, kdy mohlo dojít k interferenci, nicméně odmítá, že by tato interference měla nějaké vážnější konsekvence.

Otázka časové dotace byla realizátorkou projektu velmi intenzivně řešena. Jak totiž vyplývá z výše uvedených studií, pokud by omezený čas účastníky ve splnění úkolu výrazně limitoval, byla by to závažná intervenující proměnná, která by ovlivnila výkon účastníka a tím i validitu celého výzkumu. Jak ukázal skutečný sběr dat, docházelo z hlediska času potřebného na splnění úkolu k extrémům. Karolína např. potřebovala 41 minut, což bylo dvojnásobkem jejich kolegů. Problém byl ale v tom, že projekt byl od začátku kontextualizován v testových podmínkách, kde je jistá forma časového omezení žádoucí. Nastala tak patová situace, kdy jakékoliv řešení znamenalo ohrožení buď validity metod nebo validitu výsledků testových úloh. Nicméně po zvážení priorit, kterými zde jednoznačně bylo vytvořit účastníkům dostatek prostoru pro neomezené hlasité myšlení, nebyl časový limit

pro splnění úkolu určen. Jak vyplývá i ze studií týkajících se vizuálního rozeznávání slov (Hansen, 2008), je tento proces v arabštině časově náročnější, proto i úkoly na čtení by měly mít delší časovou dotaci. A bez pilotáže, kterou testové úlohy neprošly, by stanovení časového limitu bylo činem nahodilým spíše než promyšleným.

Russo et al (1989) odvozují na základě několika provedených empirických studií čtyři potenciální zdroje reaktivity. Především je to **nedostatečná kapacita pracovní paměti**, která vede k tomu, že verbalizace zabírá příliš mnoho procesů, takže ty zbylé nestačí k takovému splnění úkolu, který by odpovídal jeho kvalitě bez verbalizace. Dále je to **sluchová zpětná vazba**, která může výkon u primárního úkolu zlepšit nebo zhoršit (např. určitá slova si zkoumaní jedinci tím, že je v procesu verbalizace vnímá sluchově, může lépe zapamatovat). Díky myšlení nahlas může také jedinec objevit dosud **neznámé strategie**, které až doposud neznal a které jeho výkon zlepší. V neposlední řadě je to **motivační posun**, způsobený obavou testovaného, že jeho případné chyby budou zveřejněny – v tom případě hledá takové strategie, které sice omezí chyby, ale zaberou více kapacity pracovní paměti. Někdy se v této souvislosti hovoří o tzv. **sociální žádoucnosti** (*social desirability*) (Wilson, 2003, s. 133). Tento případ byl zaznamenán i v tomto výzkumu (viz Příloha č. 9 – studentka Lýdie) a data této studentky týkající se hlasitého myšlení nebyla brána v potaz.

Výše vymezeným aspektům problému reaktivity si všímá více autorů: někteří varují před reaktivitou způsobenou změnou myšlenkových procesů (Hayes et al, 1998; Cohen, 1996; Kormos, 1998); reaktivitu spojují s nedostatečnou kapacitou pracovní paměti Hayes et al 1998; Stratman, Hamp-Lyons, 1994, na úlohu sluchové zpětné vazby upozorňují i Stratman, Hamp-Lyons, 1994 a motivační posun jako zdroj potenciální reaktivity vidí i Kuusela, Paul, 2000.

Za jeden z projevů reaktivity označují P. Smith a J. R. King tzv. **veridikalitu** (*veridicality*), ty procesy, které se dějí nevědomky a tím pádem nejsou přístupné verbálnímu zpracování (Smith, King, 2013, s. 710).

Mnozí autoři vidí potenciální zdroj reaktivity v samotné postavě **výzkumníka**. Např. Někteří uvádějí takovou hypotetickou možnost v případě, že výzkumník je během výkonu účastníka výzkumu v jeho zorném úhlu (Gilhooly, Green 1996). Případný udivený pohled výzkumníka jako reakce na nějaký účastníkův výrok, může tok jeho myšlenek zvrátit jiným směrem. J. F. Stratman a L. Hamp-Lyonsová (1994) vedle **neverbálních zásahů** výzkumníka upozorňují i na možný negativní vliv **verbálních zásahů** (Stratman, Hamp-Lyons, s. 8). Obecně patří k zásadním pravidlům metodiky provádění myšlení nahlas formulovaným mnohými autory (např. Rankin, 1988; Cohen, 1996; Ericsson, Simon, 1993 a další), že

výzkumník do projevu účastníka nevstupuje, pouze pokud se odmlčí na delší dobu (10–15 vteřin), doporučuje se povzbudit ho k dalšímu výkonu co možná nejneutrálnější větou, jako např. „Pokračujte“, „Mluvte dál“ (angl. „Keep talking“) apod. Neutrálnost těchto vstupů spočívá v tom, že nevyvolávají u účastníků nežádoucí reakce jako je vysvětlování, interpretování vlastních myšlenek apod.

Pro sběr dat si realizátorka projektu vytvořila pevný harmonogram, který striktně dodržovala. Co se týká rozmístění účastníků výzkumu v místnosti sběru dat, seděla vždy tak, aby nebyla v zorném poli účastníků. V tomto ohledu velmi pomohla i pilotáž, která odhalila, že pokud studenti ve svém zorném poli osobu výzkumníka vnímají, mají skutečně tendence se kněmu obracet (bylo rovněž zmíněno i v kapitole o pilotáži). Do hlasitého myšlení vstupovala pouze v případě, že se účastník odmlčel na delší dobu.

Někteří autoři (Taylor, Dionne, 2000) doporučují, aby si výzkumník připravil určitý počet standardizovaných vstupů tohoto neutrálního typu, aby nebyl zaskočen nepředvídanou situací a vrátil účastníka zpět do úkolu. Jinak by totiž mohlo dojít k tomu, že by výzkumník mohl nevhodně formulovaným povzbuzením, poznámkou nebo otázkou ovlivnit myšlenkový proces a následně i slovní projev účastníka. Úvahy o možném vlivu verbálního zásahu výzkumníka na výkon účastníka a změnu jeho myšlení má samozřejmě implikace i pro reliabilitu použití metody myšlení nahlas. Nelze očekávat, že pokud u různých účastníků použije výzkumník různé nestandardizované vstupy a jeho chování během výkonu účastníků bude vykazovat známky nekonzistentnosti, budou mít zkoumaní studenti pro své výkony stejné podmínky. Tyto nestejně podmínky povedou k tomu, že různí zkoumaní studenti budou ovlivněni výzkumníkem různě a získaná data nebudou ani reliabilní, ani validní. I proto je nutná pilotáž, aby výzkumníka na tuto situaci připravila.

Z výzkumů parapsychologie vychází J. Votava, který konstatuje, že by bylo vhodnější, aby výzkumník nebyl výkonu zkoumaného studenta vůbec přítomen. V parapsychologii totiž musí být všechny podmínky pečlivě střeženy a roli výzkumníka nahrazuje počítač. Jako výhody tohoto přístupu uvádí efektivitu, prevenci chyb, replikabilitu a srovnatelnost (Votava, 2013, s. 132). Tento přístup by pro daný výzkumný záměr nebyl realizovatelný.

Role výzkumníka je dále potenciálně problémová i z hlediska úvodních **instrukcí**, jejichž cílem je, aby všichni účastníci výzkumu chápali podstatu požadovaných úkolů stejně. Tyto instrukce by měly být standardizovány podobným způsobem jako výše zmíněné zásahy. Jak zdůrazňují J. F. Stratman & LHamp-Lyonsová (1994), instrukce musí být dobře promyšlené a připravené, aby vedly k vhodné úrovni verbalizace (Stratman, Hamp-Lyons, s. 108). Důležitého momentu si všimají i K. L. Taylor a J.–P. Dionne, kteří zdůrazňují, že

zkoumaní jedinci by měli být informováni pouze o nejzákladnějších cílech výzkumu, čímž se bude eliminovat možnost implicitní produkce určitého druhu dat. Hovoří v této souvislosti o jakési **rozcvičce** (z angl. *warm-up*), kde vedle instruktáže výzkumník sám předvede ukázkou požadované metody a sledovaní jedinci si pak metodu procvičí sami a dostanou od výzkumníka zpětnou vazbu. Tyto rozcvičky mají velký význam i při potlačení obav či trémy zkoumaných studentů a umožní, aby byli při výkonu uvolnění. Na druhé straně i rozcvičky mohou vypadat u různých autorů různě (Taylor, Dionne, 2000). Podobná rozcvička byla součástí i procedury dodržované při sběru dat.

- **Kompletnost**

Problém kompletnosti se vztahuje na jeden z dalších teoretických předpokladů, s nimiž přišli K. Ericsson a H. Simon ve své teorii: „*informace, které je věnována pozornost, je vokalizována<sup>31</sup> přímo (v případě orálního zakódování) nebo k vokalizaci dochází po předchozím zakódování do orálního verbálního kódu*“ (Ericsson, Simon, 1993, s. 257, překlad vlastní). Zároveň ale připouští, že za určitých okolností mohou být verbální výpovědi neúplné, a to ze dvou důvodů: buď některé procesy probíhají mimo pozornost, nebo se vyskytují v kódu, který není jednoduchým způsobem verbalizovatelný. Pro myšlení nahlas z toho vyplývá důležitý závěr: existují dva druhy kognice, které metoda myšlení nahlas **nemůže** postihnout, a to jednak **zautomatizované procesy**, jednak **myšlenky, které nejsou ve verbálním kódu nebo které se do něj dají jen velmi těžko převést**. Verbální protokoly tedy jsou schopny měřit to, co je vědomé a snadno verbalizovatelné. Ericsson & Simon (1993) předpokládají, že podvědomé procesy nejsou zcela běžné a mohou být v podstatě ignorovány.

Jednou ze specifických podmínek, které K. Ericsson a H. Simon definovali pro validní použití metody myšlení nahlas, byla i **obtížnost primárního úkolu** (Ericsson, Simon, 1993, s. 258). Konstatují, že verbální protokoly metodou myšlení nahlas by měly vznikat při plnění přiměřeně obtížných úkolů. J. P. Leightonová (2004) podává vysvětlení, proč slovní výpovědi vykazují velkou citlivost vůči úrovni obtížnosti úkolu. Přiměřeně obtížné úkoly totiž vyžadují od sledovaných jedinců řízené kognitivní zpracování (procesy), u nichž jsou znalosti a strategie selektovány vědomě, takže respondenti si své myšlení při řešení problému uvědomují. Jinými slovy tedy mají o čem hovořit. Na rozdíl od těchto přiměřených úkolů, úkoly příliš jednoduché nevedou k řízenému kognitivnímu zpracování, ale k **rychlému**

---

<sup>31</sup> Tj. verbalizována.

**vybavení si řešení** – anglicky *rapid recall* (Leighton, 2004, s. 11), čili k automatickému kognitivnímu zpracování, které si testovaný jedinec neuvědomuje. Takové rychlé řešení není schopno zanechat vědomé stopy v pracovní paměti. Bez vědomého si uvědomění procesu řešení úkolu není možné podat spolehlivou výpověď. Podobná situace nastává i v případě velmi obtížných úkolů, tam ale slovní výpověď není možná z jiného důvodu: velmi obtížné úkoly totiž vyžadují zapojení mnoha mentálních zdrojů a svým způsobem přetěžují pracovní paměť, takže může dojít k reaktivitě. Proto je doporučováno provádět pilotní studie zaměřené na určení kognitivní náročnosti úkolu, které by se prováděly ještě před sběrem samotných dat – tzv. **úkolová analýza** (*task analysis*), která bude anticipovat kognitivní procesy, které by respondenti měli při plnění úkolu používat.

Někteří výzkumníci varují z hlediska výběru úkolu i před úkoly, které vyžadují rychlý výkon. Z hlediska čtení textu by se např. mohlo jednat o specifickou dílčí dovednost v rámci dovednosti čtení nazvanou *scanning* – respondenti mohou hledat určitý typ informace v krátkých textech (např. v inzerátech), k čemuž nepotřebují tyto inzeráty číst slovo po slově, ale rychle je přehlédnout („skenovat“) a najít potřebnou informaci. Nároky na rychlost při plnění tohoto úkolu by tak zvýšily celkovou náročnost úkolu, pravděpodobně by došlo i k interferenci a schopnosti přesně verbalizovat myšlenkové procesy (tedy i zde by se projevila reaktivita) (Taylor, Dionne, 2000). Z tohoto pohledu je nutno konstatovat, že rychlé skenování nebylo v tomto projektu součástí testovaného konstruktu ani u jedné ze tří testových úloh.

Problém reaktivity a kompletnosti si plně uvědomovali R. Nisbett a T. Wilson. Na základě mnoha zkoumaných studií dospěli k závěru, že testovaní jedinci v těchto studiích neprokázali schopnost podat ani přesné, ani úplné výpovědi o svých kognitivních procesech (Nisbett, Wilson, 1977). Toto zjištění přičítali jednak tomu, že podávali zkreslený obraz svých myšlenkových procesů (což mohlo být způsobeno ani ne tak špatnými teoretickými kognitivně-psychologickými předpoklady metody jako spíše jejím nesprávným aplikováním – např. špatnými instrukcemi, které vedly místo k myšlení nahlas k introspekci), ale také argumentu, že některé stimuly mohou ovlivnit probíhající mentální procesy (včetně vyšších procesů jako evaluace, úsudek apod.) bez toho, aniž by byly zaznamenány v krátkodobé paměti. Což je argument, který asi nejlépe reflektuje skepsi, kterou zastává část kognitivních psychologů i vědců jiných oborů ohledně schopnosti člověka vypovídat o svých kognitivních procesech. (Nisbett, Wilson, 1977).

- **Způsob analýzy dat**

Validita použití metody myšlení nahlas může být ohrožena nejen při samotném průběhu myšlení nahlas, ale i ve fázi analýzy slovních protokolů. Aby byly slovní výpovědi studentů správně analyzovány, je především zapotřebí převést mluvený jazyk do jazyka psaného, čili slovní výpovědi transkribovat. K. Taylor a J.-P. Dionne především volají po skutečně doslovné transkripci, která by navíc obsahovala i důležité sekundární zdroje dat (tj. poznámky o paralingvistických aspektech verbální komunikace i o neverbální komunikaci jako např. gestikulace, pauzy, zdůraznění, změna tónu hlasu apod.), které mohou hrát při interpretaci verbálních projevů velkou roli (Taylor, Dionne, 2000). K. Schramm do transkripce navíc začleňuje i multimediální výstupy (např. porovnává video záznam s transkripcí). Otázky vhodné transkripce a analýzy dat sice souvisí s kognitivními procesy jenom nepřímo, nicméně i ony mohou validitu vážně ohrozit (Schramm, 2005).

Dalším potenciálním zdrojem ohrožení validity je způsob kódování. K. Taylor a J.-P. Dionne navrhuje používat výpočty externí konzistence mezi dvěma a více pracovníky, kteří kódování provádějí (Taylor, Dionne, 2000). Vzhledem ke specifikům arabštiny a náročnosti procesu kódování nebyl pro kódování použit nikdo jiný. Realizátorka projektu si je vědoma toho, že ohrožení validity z tohoto důvodu je reálné.

- **Některé jazykové otázky spojené s validitou metody myšlení nahlas**

J. Rankin poukazuje ve spojitosti s validitou metody myšlení nahlas také na otázku jazyka, v němž myšlení nahlas probíhá. Pokud budou v případě aplikace metody myšlení nahlas na testování čtení v cizím jazyce účastníci mluvit v češtině, nebudou zřejmě mít z tohoto hlediska dostatečně velkou úroveň jazykové způsobilosti v tomto cizím jazyce, aby byli schopni vyjádřit i drobné detaily svých myšlenkových procesů. Jejich jazyková způsobilost v daném cizím jazyce bude ale samozřejmě muset být dostatečná z hlediska splnění testových úloh ve čtení. Důležitou roli zde hraje ale další aspekt: při tzv. **přepínání** (*switching*) z jednoho jazyka do druhého totiž může dojít jednak k tendenci spíše překládat než verbalizovat myšlenky, jednak toto přepínání může zvýšit obtížnost úlohy a vést v konečném důsledku k **interferenci** neboli **reaktivitě** (Rankin, 1988).

V projektu se jeden potenciální problém s jazykem vyskytl také. Vyskytl se v souvislosti s potřebou anonymizovat jména účastníků. Vzhledem k tomu, že účastníci byli ze tří různých institucí, mohla by jejich zpětná identifikace být možná i na základě jiných indikátorů, než jsou křestní jména. Jedním z nich je také slovenština. Proto byly veškeré verbální protokoly

uvedeny v češtině. Za potenciální zdroj ohrožení validity výzkumu je zde možno považovat samotný překlad ze slovenštiny do češtiny. Vzhledem k tomu, že realizátorka studovala arabštinu na Slovensku a slovenský jazyk byl součástí studijního programu, cítí se být dostatečně kvalifikována na to, aby zvládla překlad do češtiny bez ohrožení validity.

### **Limitace výzkumu**

Výše uvedené potenciální zdroje ohrožení validity dané samotnou metodou a jejím charakterem a názorná vysvětlení, jak byly některé z nich v tomto projektu řešeny, představují **inertní limitace** tohoto výzkumného projektu.

Vedle nich je potřeba zmínit se i o **limitacích vnějších**. Mezi ně patří především skutečností, že jedna z účastnických skupin byla složena ze studentů realizátorky projektu. Tato limitace je samozřejmě vážného charakteru, nicméně vzhledem k počtům reálně zapojitelných studentů to byl krok nevyhnutelný. Na straně druhé transparentní popis všech dílčích etap výzkumu prezentovaný v této práci lze považovat za důkaz toho, že realizátorka projektu držela tuto proměnnou co nejvíce pod kontrolou.

Proměnnou, která mohla sehrát v použití strategií čtení u účastníků tohoto projektu signifikantní roli, byla také nepochybně jejich dovednost číst v mateřském jazyce a strategie čtení tuto dovednost doprovázející. Zapojení této proměnné by nepochybně projekt výrazně obohatilo, vyžadovalo by ale již spolupráci mnohem širšího okruhu odborníků (bohemisté, slovakisté), což nebylo v rámci daného projektu realizovatelné především z časových a logistických důvodů.

Mezi limitace projektu je také zapotřebí zařadit i skutečnost, že i když na něm participovalo více zainteresovaných stran, ve finále byl výsledkem práce jednotlivce. Týmová spolupráce by nepochybně znamenala kvalitativní posun celého projektu.

## 8 Závěry

Proces čtení v MSA je multidimenzionální fenomén. Z hlediska aplikované lingvistiky představuje náročné téma pro výuku i pro testování. Naše současné povědomí o tom, jaké relevantní proměnné tento složitý koncept spoluvytvářejí, je potřeba neustále obohacovat o výsledky empirických výzkumů.

Zároveň by se ale neměli opomíjet samotní uživatelé jazyka, na které aplikace výzkumných poznatků může mít největší dopad – studenti. Oni budou vystaveni působení nových metodických přístupů ve výuce, ani budou dělat zkoušky a v jejich rámci číst a snažit se porozumět textu. Proto i jejich způsob vnímání čtení, jejich postoje a přístupy vedoucí k porozumění textu by neměly zůstat stranou zájmu badatelů. Jejich strategie řešení problémů nám hodně napoví nejenom o těchto studentech samotných, umožní nám vidět čtení v poněkud jiném světle.

Celá situace se s nadsázkou dá přirovnat k životu jedince v dnešním uspěchaném světě plném nejrůznějších konstruktů a modelů. Chce-li člověk vyřešit problémy, které mu život na pozadí těchto modelů a konstruktů přináší, dává smysl budovat si své strategie řešení těchto problémů. Život a přežití je určitě možné i bez nich, ale může se stát, že všechny proměnné, které při řešení problémů působí, člověk zahltní a zabrzdí. Dnes tak často skloňované slovo *management* zní všude – *časový management*, *management vlastního studia*. I v tomto světle se koncept strategií čtení nejví jako solitér, ale jako důležitá součást celku.

Z tohoto pohledu bylo cílem tohoto výzkumného projektu poskytnout vhled do myslí studentů a do toho, jak se ne deklarovane, ale skutečně při čtení chovají. Zároveň je ale potřeba mít na mysli, že se jedná o vhled primárně kvalitativní, na základě kterého se jen stěží dá generalizovat na širší populaci uživatelů jazyka. Stane-li se interpretace a závěry těchto jejich různých vzorců chování podnětem pro jakýkoliv následný krok – ať už formou diskusí nad sylaby kurzů, nad způsoby, jak čtení v arabštině metodicky uchopit a ukázat jej studentům i v trochu jiném světle. Ukázat jim, že to nemusí být jenom slovníková dřina s plno otazníky v hlavě, ale spíše zajímavý rébus, k jehož řešení lze použít i jiné prostředky, nebo formou kvalitních testů, v nichž bude jasné, co je měřeno a jakým způsobem, a co z toho vyplývá, a nebo jakoukoli jinou smysluplnou formou, tak potom tato výzkumná snaha nebyla zbytečná.

Vnímání čtení arabského textu na pozadí teorie **řešení problémů** s sebou přináší ale i jedno latentní nebezpečí: totiž že bude zainteresovanými stranami prezentováno, vnímáno a zpracováváno především jako **problém**. Akcentování této části dané kolokace by určitě



nebylo tím nejvhodnějším výstupem. Pokud se zaměříme na část první, tedy *řešení*, můžeme postoupit o krůček dál.

Nejlépe tuto situaci vystihla studentka, která v projektu vystupovala pod jménem Markéta. Při loučení po skončení sběru dat pronesla větu, která se sice nedostala ani do nahraných záznamů slovních výpovědí ani do analyzovaných verbálních protokolů, která ale má na úplném konci této práce své místo: „... *Víte, mně to strašně bavilo, ono to bylo jako skládání puzzlů a to já dělám ráda...*“

A tady se dostáváme zpět k výchozímu bodu, díky němuž tento projekt vznikl. Byla to potřeba zmapovat strategické čtenářské chování studentů a získat podněty pro přemýšlení o tom, jak jim v jejich snaze o porozumění arabskému textu pomoci.

Z pozice realizátorky projektu byl učiněn krok A. Výstupy výzkumu poskytly dostatek námětů pro další zpracování. Ke kroku B ještě ale vede dlouhá cesta.

## 9 Seznam citované a použité literatury

ABU-RABIA, S. 1995. Learning to Read in Arabic: Reading, Syntactic, Orthographic and Working Memory Skills in Normally Achieving and Poor Arabic Readers. *Reading Psychology*, 1995, vol. 16, no. 4, s. 351-94.

ABU-RABIA, S. 1997a. Reading in Arabic orthography: The Effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1997, vol. 9, s. 65–78.

ABU-RABIA, S. 1997b. Reading in Arabic orthography: The Effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers in reading paragraphs, sentences, and isolated words. *Journal of psycholinguistic research*, 1997, vol. 26, no. 4, s. 65–78.

ABU-RABIA, S. 1997c. The Need for Cross-Cultural Considerations in Reading Theory: The Effects of Arabic Sentence Context in Skilled and Poor Readers. *Journal of Research in Reading*, 1997, vol. 20, no. 2, s. 137–147.

ABU-RABIA, S. 1998a. Reading Arabic Texts: Effects of Text Type, Reader Type and Vowelization. *Reading and Writing*, 1998, vol. 10, no. 2, s. 105-19.

ABU-RABIA, S. 1998b. Social and cognitive factors influencing the reading comprehension of Arab students learning Hebrew as a second language in Israel. *Journal of Research in Reading*, 1998, vol. 21, no. 3, s. 201-212.

ABU-RABIA, S. 1999. The Effect of Arabic Vowels on the Reading Comprehension of Second- and Sixth-Grade Native Arab Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1999, vol. 16, s. 611-634.

ABU-RABIA, S. 2000. Effects of Exposure to Literary Arabic on Reading Comprehension in a Diglossic Situation. *Reading and Writing*, 2000, vol. 13, no. 1-2, s. 147-57.

ABU-RABIA, S. 2001. The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and writing*, 2001, vol. 14, no. 1-2, s. 39-59.

ABU-RABIA, S. 2002. Reading in a root-based morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 2002, vol. 25, no. 3, s. 299-309.

ABU-RABIA, S. 2003. Reading skills in three orthographies : The case of trilingual Arabic-Hebrew-English-speaking Arab children. *Journal of Research in Reading*, 2002, vol. 25, no. 3, s. 299-309.

ABU-RABIA, S.; AWWAD, J. S. 2004. Morphological structures in visual word recognition : the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 2004, vol. 27, no. 3, s. 321–336.

ABU-RABIA, S.; TAHA, H. Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1–9. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2006, vol. 35, no. 2, s. 167-186.

*ACTFL Performance descriptors for language learners*. American council on the teaching of foreign languages. 1st ed. Alexandria, VA : ACTFL, 2012. Dostupné také z WWW: <<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners>>. ISBN: 978-1-942544-06-7.

*ACTFL Proficiency guidelines 2012*. American council on the teaching of foreign languages. 1st ed. Alexandria, VA : ACTFL, 2012. Dostupné také z WWW: <<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9>>.

AFFLERBACH, P. 2000. Verbal Reports and Protocol Analysis. In KAMIL, M.L.; MESENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D.; BARR, R. (eds.). *Handbook of Reading Research, Volume III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 163-180.

AFFLERBACH, P.; PEARSON, P.D.; PARIS, S.G. 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*. 2008, vol. 61, no. 5, s. 364-373.

AFFLERBACH, P.; CHO, B.-Y. 2009. Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. In ISRAEL, S.E; DUFFY, G.G (eds.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York : Routledge 2009, s.69-90. ISBN 9780805851014.

AL-ARABIYYA-TEST [online]. University of Leipzig: Oriental institute. The Al-Arabiyya-Institute [cit. 2016-01-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.test-arabic.com/en/home/features/>>.

ALAVI, S.M.; BORDBAR, S. 2012. A Closer Look at Reading Strategy Use in Reading Section of TOEFL iBT. *Theory and practice in. language studies*. 2012, vol. 2, no. 3, s. 450-460

ALBIRINI, A. 2016. *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. 1st ed. New York : Routledge, 2016. ISBN 978-0-415-70747-3.

ALDERSON, J.C. 2000. *Assessing reading*. 1st ed. Cambridge : Cambridge University Press, Cambridge language assessment series, 2000. ISBN 9780521599993.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge. 1st ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. ISBN 0 521 47255 5.

ALHAQBANI, A.; RIAZI, M. 2012. Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language. *Reading in a foreign language*. 2012, vol 24, no. 2, s. 231-255. ISSN 1539-0578.

ALSHEIKH, N.O.; MOKHTARI, K. An Examination of the Metacognitive Reading Strategies Used by Native Speakers of Arabic When Reading in English and Arabic. *English Language Teaching*. June 2011, vol. 4, issue 2, s. 151-160. Dostupný také z WWW (DOI): <<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v4n2p151>> a z WWW: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/issue/view/292>>. ISSN 1916-4742(Print). ISSN 1916-4750(Online).

ANDERSON, N. J.; BACHMAN, L.; PERKINS, K.; COHEN, A. 1991. An exploratory study into the construct validity of a reading comprehension test: triangulation of data sources. *Language Testing*, 1991, vol. 8, iss. 1, s. 41-66.

AUSTIN, J. ; DELANEY, P.F. 1998. Protocol Analysis as a Tool for Behavior Analysis. *The Analysis of Verbal Behavior*. 1998, vol. 15, s. 41-56

[AVANT](#) assessment LLC (testovací organizace). Avant APT Arabic Proficiency Test [online]. c2015 [cit. 2015-11-06]. Dostupný z WWW: <<https://stamp4ssample.avantassessment.com/stamp4spractice/do/login>>.

[AVANT](#) assessment LLC (testovací organizace). Avant APT Arabic Proficiency Test [online]. c2015 [cit. 2015-11-06]. APT skills descriptors. Dostupné z WWW: <<http://avantassessment.com/docs/apt-descriptors-all-skills.pdf>>.

AWEISS, S. Verbal Protocol Data as a Reliable Source of Information about Reading Behavior and Cognitive Processes: The Case of Reading Arabic as Foreign Language. Presented at the 1994 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). New Orleans, LA, 1993. 27 s. [online], [cit. 23.2. 2008]. Dostupné z www: <[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/09/fl.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/09/fl.pdf)>.

AWEISS, S. *Meaning Construction in Foreign Language Reading*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics, 1993b (15th, April 1993 Atlanta, GA) [online], [cit. 26.1. 2008]. Dostupné komerčně z www: <[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED360850&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED360850](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED360850&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED360850)>.

BADAWI, E.S. Arabic for Non-native speakers in the 21st century: A Shopping List. In: WAHBA et al, *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. Routledge 2006. ISBN: 978-0-8058-5101-4, pp. IX – XIV (Foreword).

BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 1990. ISBN 0 19 437003 8.

BACHMAN, L.F.; PALMER, A.S. 1996. *Language testing in Practice*. 1st ed. Oxford : Oxford University Press, 1996. ISBN 0 19 437148 4.

BAKER, L.; BEALL, L.C. 2009. Metacognitive Processes and Reading Comprehension. In ISRAEL, S.E; DUFFY, G.G (eds.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York : Routledge 2009, s. 373-388. ISBN 9780805851014.

BARANOV, CH.K. 1984. *Arabsko-russkij slovar*. Izdanije šestoje (6. vyd.) Moskva : Russkij jazyk, 1984.

BARENFANGER, O; TSCHIRNER, E. 2012. *Assessing evidence of validity of assigning CEFR ratings to the ACTFL Oral Proficiency Interviews (OPI) and the Oral Proficiency*

*Interview by computer (OPIc)*. May 19, 2012. 13 s. Technical report, no. 2012-US-PUB-1. Universitat Leipzig, Institute for Test Research and Development. Dostupný také z WWW: <<http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/ACTFL-CEFR%202012%20Summary.pdf>>.

BLOCK, E. 1986. The comprehension strategies of second language learners. *TESOL Quarterly*, 1986, vol. 20, no. 3, s. 463-494.

BOWLES, M.A. 2010. *The Think-Aloud Controversy*. 1st ed. London, New York : Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-99484.

BRATKOVÁ, E.(zprac.). 2008. Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 : metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha : Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2008-12-30]. 60 s. (PDF). Dostupný z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf> >

BROSH, H. 2013. Motivation of American College Students to Study Arabic. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2013, vol. 3, no. 19, s. 27-38.

CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1991, vol. 1, no. 1, s. 1-47.

CARRELL, P. L. 1987. Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 1987, vol. 21, no. 3, s. 461-481.

CITO (testovací organizace). Schriftelijke examens HAVO/VWO algemeen [online]. c2014 [cit. 2014-11-07]. Dostupné z WWW: <[http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/centrale\\_examens/schriftelijke\\_examens\\_havovwo](http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/schriftelijke_examens_havovwo)>.

COHEN, A. D. 1984. On taking Language Tests: What the students report. *Language Testing*, 1984, vol. 1, no. 1, s. 70-81.

COHEN, A.D. 1996. Verbal Reports as a Source of Insight. *Applied Language Learning*. 1996, vol.7, s. 5-24.

COHEN, A.D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow : Longman. 1998. ISBN-10 1408253992

COHEN, A.D. 2012. Test-taking strategies. In COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O'SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (eds.). *The Cambridge Guide to Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. s. 96-104. ISBN 978-1-107-67707-4

COHEN, A.D.; UPTON, T.A. 2006. *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*. ETS TOEFL Research Report Monograph Series, 2006. 162 s. Report number RR-06-06, TOEFL-MS-33. ETS. ISSN 1556-9012. Dostupný z WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2333-8504.2006.tb02012.x/epdf>>.

*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* 2001. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 00531 0.

DeGRAAF, A. 2014. *RE: EALTA and CITO* [elektronická pošta]. Message to: Eva Složilová, 16 June 2014 [cit. 2016-01-12]. Osobní komunikace.

DeJONG, J.H.A.L. 1990 (ed.). *Standardization in Language Testing* [online]. AILA Review 7. 1990 [cit. 2012-12-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.aila.info/download/publications/review/AILA07.pdf>>.

DROZDÍK, L. 2001. Prestigious Oral Arabic in Structural Classification. In *Modern Written Arabic: Studies in Grammar, Lexicon and Prestigious Oral Communication*. Bratislava: Veda, s. 193-205.

EISELE, J. 2006. Developing frames of reference for assessment and curricular design in a diglossic L2: From skills to tasks (and back again). In WAHBA, K.M; TAHA, Z.A; ENGLAND, L (ed.). *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London : Routledge 2006, s.197-220. ISBN 9780805851014.

ELGIBALI, A. 1996. *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El Said Badawi*. Cairo: American University in Cairo Press, 1996. ISBN 9774243722.

ENRIGHT, M.K.; GRABE, W; KODA, K.; MOSENTHAL, P., MULCAHY-ERNT, P.; SCHEDL, M. 2000. *TOEFL 2000 Reading Framework : A Working Paper*. [online]. Monograph Series no. MS-17, April 2000. 74 s. [cit. 2015-12-12]. Educational Testing Service RM-00-4. Dostupný z WWW: <<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-04.pdf>>.

ERICSSON, K.A. 2006. Protocol Analysis and Expert Thought: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks. In ERICSSON, K.A.; CHARNESS, N; HOFFMAN, R.R.; FELTOVICH, R.R. (eds.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 223-241. ISBN 0521600812.

ERICSSON, K.A.; SIMON, H.A. 1987. Verbal Reports on Thinking. In FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, England : Multilingual Matters, s. 24-53. ISBN 0905028724, ISBN 9780905028729.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H.A. 1993. *Protocol analysis: Verbal reports as data*. 1st ed. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1993. ISBN 0-262-55023-7.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H.A. 1998. How to Study Thinking in Everyday Life: Contrasting Think-Aloud Protocols with Descriptions and Explanations of Thinking. *Mind, Culture, and Activity*. 1998, vol.5, s.178-186.

*Ethical Guidelines for Educational Research*. 2011. London: British Educational Research Association, 2011. ISBN 978-0-946671-32-8. Dostupné také z WWW:

<<https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>>.

Express Scribe Transcription Software [online]. Program pro transkripci audiozáznamů. [cit. 2015-12-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.nch.com.au/scribe/>>.

EYSENCK, M.W.; KEANE, M.T. 2008. Kognitivní psychologie. Přel. Miroslav Filip, Daniel Heller, Tomáš Kohoutek, Jiří Lukavský, Filip Smolík, Radovan Šikl, Dalibor Špok. 1. vyd. Praha : Academia, 2008. Přel. z: Cognitive Psychology. A Student's Book. ISBN 978-80-200-1559-4.

FERGUSON, C.A. 1959. Diglossia. *Word*. 1959, vol 15, s. 325-340.

FIGUERAS, N.; NORTH, B.; TAKALA, S.; VERHELST, N.; VAN AVERMAET, P. 2005. Relating examinations to the Common European Framework: A Manual. *Language Testing*. 2005, vol 22, no 3, s. 261-279.

FULCHER, G. 2010. *Practical language testing*. 1st ed. London: Hodder Education. ISBN 978 0 340 984482.

GILHOOLY, K.; GREEN, C. 1996. Protocol analysis: theoretical background. In RICHARDSON, J.T.E. (ed.). *Handbook of Qualitative Methods for Psychology and the Social Sciences*. Oxford : Blackwell Publishers. 1996, s. 43-54. ISBN 1 85433 204 X.

GOODMAN, K.S. 1969. Analysis of oral reading miscues : Applied Psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 1969, vol. 5, s. 9-30.

GRABE, W. Research on Teaching Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, vol. 24, s. 44-69. Cambridge University Press.

GRABE, W.; STOLLER, F.L. 2011. *Teaching and researching reading*. 2nd edit. Harlow: Pearson Education Limited, 2011. Applied linguistics in action series. ISBN 978-1-4082-0503-7.

GREEN, A. J. F. 1998. *Using verbal protocols in language testing research : A handbook*. Cambridge, K: Cambridge University Press. ISBN 0-521-58635-6. ISBN 978-0-521-58635-1.

GREEN, A. 1998. Verbal protocol analysis in language testing research. *Studies in Language Testing* 5. Cambridge : CUP.

GRENFELL, M.; HARRIS, V. 1999. *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. 1st ed. London : Routledge, 1999. ISBN 0-415-17868-1.

HANSEN, G.F. 2008. Visual Word Recognition in Arabic : Towards a Language Specific Reading Model. [online]. Centre for Contemporary Middle East Studies, University of Denmark. Working Paper Series No. 13. August 2008. [cit. 2014-6-23], 74 s. Dostupný z www: <<http://www.sdu.dk/~media/875C9440729749C1A8C3C9FA976D3FA4.ashx> >.

HANSEN, G.F. 2010. Word Recognition in Arabic as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*. 2010, vol. 94, no. 4, s. 567-581.

HAYES, S.C., WHITE, D., BISSETT, R.T. 1998. Protocol Analysis and the “Silent Dog“ Method of Analyzing the Impact of Self-Generated Rules. *The Analysis of Verbal Behavior*, vol. 15, 57-63.

HELLER, D. 2005. Hlasité myšlení jako výzkumná metoda. *Československá psychologie*. 2005, vol XLIX, no. 6, s. 554-562.

HENDERSON, L. 1983. Orthography and Word Recognition in Reading. *The American Journal of Psychology*. 1983, vol. 96, no. 4, s. 584-587.

[Highline](#) college. Placement and testing center [online]. c2015 [cit. 2015-09-16]. STAMP4 sample test Arabic. Dostupný z WWW:  
<<https://stamp4sample.avantassessment.com/stamp4spractice/do/login>>.

HOCK SENG, G. 2007. The effects of think-aloud in a collaborative environment to improve comprehension of L2 texts. *The Reading Matrix*, vol. 7, s. 29-45.

CHALHOUB-DEVILLE, M. 1997. Theoretical models, assessment frameworks and test construction. *Language Testing*, 1997, vol. 14, no. 1, s. 3-22

CHAMOT, A.U. 2005. Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Report of Applied Linguistics*, 2005, vol. 25, s. 112-130.

CHI, M.T.H. 1997. Quantifying Qualitative Analyses of Verbal Data: A Practical Guide. *The journal of the learning sciences*, vol. 6, s. 271-315.

JOHNSON, R. B., ONWUEGBUZIE, A.J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 2004, vol. 33, no. 7, s. 14-26.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. 1999. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. 1st ed. Oxford : Blackwell Publishing, 2005. ISBN 0-631-21482-8.

KAILANI, T.Z. Reading Aloud in EFL Revisited. *Reading in a Foreign Language*, 1998, vol. 12, no. 1, s. 281-294.

KHAMIS-DAKWAR, R. 2005. Children´s Attitudes towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning [online]. In *Languages, Communities, and Education. Volumes of Graduate Student Research, Spring 2005*. 12 s. Columbia University, Teachers College. Dostupný také z WWW:  
<[http://www.tc.columbia.edu/sie/journal/volume\\_3/dakwar.pdf](http://www.tc.columbia.edu/sie/journal/volume_3/dakwar.pdf)>.

KUCAN, L.; BECK, I.L. 1997. Thinking Aloud and Reading Comprehension Research : Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research*. 1997, vol. 67, no. 3, s. 271-299.

KORMOS, J. 1998. Verbal Reports in L2 Speech Production Research. *TESOL Quarterly*, vol. 32, s. 353-358.



KUUSELA, H.; PAUL, P. 2000. A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *The American Journal of Psychology*, vol. 113, s. 387-404.

LANTOLF, J.P.; APPEL, G. 1994. *Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research*. In LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 1-32). Westport: Ablex Publishing Corporation.

LEIGHTON, J.P. 2004. Avoiding Misconception, Misuse, and Missed Opportunities : The Collection of Verbal Reports in Educational Achievement Testing. *Educational Measurement: Issues and Practices* 2004, vol. 23, s. 6-15.

LEIGHTON, J.P.; GIERL, M.J. 2007. *Cognitive Diagnostic Assessment for Education*. Cambridge: CUP. ISBN-10 0- 521-68421-8.

*LinguaFolio self assessment grid* [online]. National Council of State Supervisors for Languages. LinguaFolio c2014 [cit. 2014-8-23], 2009. Dostupné z WWW: <<http://ncssfl.org/secure/LFRevisedgrid-October2009.pdf>>.

MAAMOURI, M. 1998. Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. In *The World Bank Mediterranean Development Forum, Marrakeh, Morocco, September 3th – 6th 1998*. [online]. ERIC [cit. 2015-12-20]. Dostupné z WWW: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456669.pdf>>.

MALONE, M.; TSCHIRNER, E. *The Impact of the ACTFL Proficiency Guidelines on Assessment and Assessing Foreign Language Skills in the U.S.* [online]. Strasbourg, Council of Europe, rok neveden [cit. 2015-12-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/Assessment%20ACTFL%20Malone%20Tschirner.pdf>>.

*Manual for Language Test Development and Examining. For the use with CEFR* [online]. Produced by ALTE on behalf of the Language Policy Division, Council of Europe. 2011 [cit. 2012-05-06]. Dostupné z WWW: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf)>.

MARTYNIUK, W. *The Use and (Potential) Misuse of Frameworks – The CEFR Case*. [online]. Strasbourg, Council of Europe, rok neveden [cit. 2015-12-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/Use%20CEFR%20Martyniuk.pdf>>.

MAXQDA. Program pro kódování kvalitativních dat [online]. Volně dostupná verze. [cit. 2016-01-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.maxqda.com/downloads/demo>>.

MESSICK, S. 1989. Validity. In LINN, R. L. (ed.). *Educational measurement*. New York: Macmillan 1989, 3rd ed., s. 13-103.

MESSICK, S. 1996. Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*. 1996, vol 13, no. 3, s. 241-256.

MOKHTARI, K.; REICHARD, C.A. 2002. Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*. 2002, vol 94, no. 2, s. 249-259.

NEUSAR, A. 2013. *RE: hlasité myšlení* [elektronická pošta]. Message to: Eva Složilová, 16 June 2013 [cit. 2016-01-12]. Osobní komunikace.

NISBETT, R.E.; WILSON, T.D. 1977. Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological review*, vol. 84, s. 231-259.

NOIJONS, J.; KUIJPER, H. *Mapping the Dutch Foreign Language State Examinations onto the Common European Framework of Reference* [online]. Report of a Cito research project commissioned by the Dutch Ministry of Education, Culture and Science. 2006 [cit. 2008-12-12]. Dostupný z WWW: [http://www.cito.com/research\\_and\\_development/participation\\_international\\_research/~media/cito\\_com/research\\_and\\_development/cefr/cito\\_cefr\\_2006.ashx](http://www.cito.com/research_and_development/participation_international_research/~media/cito_com/research_and_development/cefr/cito_cefr_2006.ashx).

NORRBOM, B. Arabic Profile: CEFR for Arabic - a learner corpus approach. In *The CEFR and Language Testing and Assessment Where are we now?: 11th annual conference of EALTA, Warwick, United Kingdom, 29th of May to 1st of June 2014* [online]. EALTA, 2014 [cit. 2015-12-22]. Dostupné z WWW: <http://www.ealta.eu.org/conference/2014/presentations/Bjorn%20Norrbom%20EALTA%202014.pdf>.

NURAIHAN, M.D.; HASLINA, H., NORMAZIAH, A.A. 2013. Corpus-based readability formula for Arabic texts: a prototype. *World Applied Sciences Journal* [online]. 2013, roč. 21, Special Issue of Studies in Language Teaching and Learning [cit. 2015-11-10], s. 168-173. Dostupný z WWW: [http://www.idosi.org/wasj/wasj21\(SLTL\)13/21.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj21(SLTL)13/21.pdf). ISSN 1818-4952

NUTTALL, C.E; ALDERSON, J.C. 1996. Teaching reading skills in a foreign language. New ed. Oxford: Heinemann, c2000. ISBN 0-435-24057-9.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. 1995. *Verbal Protocols of Reading : The Nature of Constructively Responsive Reading*. 1<sup>st</sup> ed. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1995. ISBN13: 978-0805817645. ISBN 10: 0805817646.

PRESSLEY, M.; HILDEN, K. 2004. Verbal Protocols of Reading. In Duke, N.K.; MALLETT, M.H. (eds.). *Literacy Research Methodologies* New York, NY: The Guilford Press, 2004, s. 308-321. Dostupné také z WWW: [http://mkoebler.educ.msu.edu/cep955/wpcontent/uploads/2007/10/duke\\_pressley\\_writing.pdf](http://mkoebler.educ.msu.edu/cep955/wpcontent/uploads/2007/10/duke_pressley_writing.pdf)

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

Qiyas: National Center for Assessment in Higher Education (testovací organizace). Saudi Arabia. STAPSOL : Standardized Test of Arabic Proficiency in Speakers of Other Languages. [online]. [cit. 2015-12-09]. Dostupný z WWW: <http://www.qiyas.sa/Sites/English/Tests/LanguageTests/Pages/Arabic-Language-Test-for-Non-Native-Speakers.aspx>.

RANKIN, J.M. 1988. Designing Thinking-Aloud Studies in ESL Reading. *Reading in a Foreign Language*, vol. 4, s. 119-132.

*Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A manual*. [online]. Council of Europe. Language Policy Division, Strasbourg, January 2009 [cit. 2014-05-06]. Dostupné z WWW: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf).

RICHARDS, J. C. ; PLATT, J.; PLATT, H. 1992. *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. 2nd ed. Longman, 1992. ISBN 0 582 07244 1.

RUPP, A.A.; FERNE, T.; CHOI, H. 2006. How assessing reading with multiple-choice questions shapes the construct : a cognitive processing perspective. *Language Testing* 2006, vol. 23, no. 4, s. 441-474.

RUSSO, J.E., JOHNSON, E. J., STEPHENS, D.L. (1989), The validity of verbal protocols. *Memory & Cognition*, vol. 17, s. 759-769.

RYDING, K.C. 1991. Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *The Modern Language Journal*. 1991, vol 75, no. 2, s. 212-218.

RYDING, K. C. 2005. *A reference grammar of modern standard Arabic*. 1st ed. New York : Cambridge University Press, 2005. ISBN 0521777712.

SCHRAMM, K. 2005. Multimedia transcription of think-aloud data on the L2 reading process. *Papers in Applied Linguistics, Munster*, vol. 22, s. 2-36.

SHARE, D.L. 2008. On the Anglocentricities of Current Reading Research and Practice : The Perils of Overreliance on an "Outlier" Orthography. *Psychological bulletin*. 2008, vol. 134, no. 4, s. 584-615.

SIMON, H.A. 1990. Invariants of Human Behavior. *Annual Review of Psychology*, vol. 41, s. 1-19

SLOŽILOVÁ, E. 2004. *Exploring task authenticity in testing reading*. Lancaster, 2004. M.A. Unpublished dissertation (M.A. in Language Testing). Lancaster University, Faculty of Arts and Social Sciences, Department of Linguistics and English Language, 2004.

SLOŽILOVÁ, E. 2010. Pragmatismus jako filozofický rámec pro smíšený výzkumný design. Nepublikovaná atestační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

SLOŽILOVÁ, E. 2011. Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*. 2011, vol 21, no. 1, s. 51-69.

SMAGORINSKY, P. 2001. Rethinking protocol analysis from a cultural perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 21, s. 233-245.

SMITH, P.; KING, J.R. 2013. An Examination of Veridicality in Verbal Protocols of Language Learners. *Theory and Practice in Language Studies*. 2013, vol 3, no. 5, s. 709-720. ISSN 1799-2591.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 8024414252.

STEVENS, P. B. 1996. Reflection on Acquiring Arabic as a Second Language: One Linguist's Perspective as a Learner. In ELGIBALI, A. (Ed.), *Understanding Arabic : Essays*

in *Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El Said Badawi*, s. 241-250. American University in Cairo Press 1996. ISBN: 9774243722.

STRATMAN, J.F.; HAMP-LYONS, L. 1994. Reactivity in concurrent think-aloud protocols: Issues for research. In SMAGORINSKY, P. (Ed.), *Speaking about writing: Reflections on research methodology*, vol. 8, p. 89-111). Thousand Oaks, CA: Sage.

SWAIN, M. 2006. Verbal Protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collection tool? In CHALHOUB-DEVILLE, M.; CHAPELLE, C.A; Duff, P.A (Eds.). *Inference and generalizability in applied linguistics: multiple perspectives*, s. 97-114. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAYLOR, K.L.; DIONNE, J.-P. 2000. Accessing Problem-Solving Strategy Knowledge : The Complementary Use of Concurrent Verbal Protocols and Retrospective Debriefing. *Journal of Educational Psychology*. 2000, vol. 92, no. 3, s. 413-425.

TELC language tests. TELC gGmbH [online]. c2015 [cit. 2015-12-04]. Language examinations:

TELC اللغة العربية B1 Practice Material. Dostupné z WWW:

<<https://www.telc.net/en/candidates/language-examinations/tests/detail/telc-b1.html#t=2>>.

TSCHIRNER, E. (ed.). 2012. *Aligning frameworks of reference in language testing : the ACTFL proficiency guidelines and the Common European framework of reference for languages*. International conference, Leipzig, June 30-July 3, 2010 : Conference proceedings. Tübingen : Stauffenburg Verlag, 2012. 197 s. ISBN 978-3-86057-621-2.

VERSTEEGH, K. 2014. *The Arabic Language*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014. ISBN 9780748645275.

VINOPAL, J. 2008. *Kognitivní přístupy v metodologii výzkumných šetření : metoda okamžité validizace*. 1. vyd. Praha : Sociologický ústav AV ČR, 2008. ISBN 978-80-7330-153-8.

VLČKOVÁ, K. 2007. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-155-3.

VOTAVA, J. 2013. Počítač experimentátorem, vědec bez práce. Metodologické poučení z parapsychologie. In NEUSAR, A., CHARVÁR, M., DOLEJŠ, M., JANEČKOVÁ, D., PROCHÁZKA, R. (Eds.) : PhD existence. III Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech, Sborník příspěvků z PhD konference III, Olomouc, 20.-21.5.2013.

Dostupné z WWW: <[http://psych.upol.cz/wpcontent/uploads/2013/12/sborn%C3%ADk-odborn%C3%BDch-p%C5%99%C3%ADsp%C4%9Bvk%C5%AF\\_tisk\\_PhDIII.pdf](http://psych.upol.cz/wpcontent/uploads/2013/12/sborn%C3%ADk-odborn%C3%BDch-p%C5%99%C3%ADsp%C4%9Bvk%C5%AF_tisk_PhDIII.pdf)>.

WAHBA, K.M; TAHA, Z.A; ENGLAND, L. 2006. *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. London : Routledge, 2006. ISBN 9780805851014.

WEIR, C.; KHALIFA, H. 2008. A cognitive processing approach towards defining reading comprehension.. Cambridge ESOL Research Notes, iss. 31, February 2008. 36 s., s. 2-10.

Dostupný z WWW:

<<http://www.cambridgeenglish.org/images/23150-research-notes-31.pdf>>.

WERTSCH, J.W. 1991. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

WILLIS, G. B. 2005. *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. 1st ed. Thousand Oaks : Sage Publications, 2005. ISBN 0-7619-2804-9.

WILMSEN, D. 2006. What is communicative Arabic? In WAHBA, K.M; TAHA, Z.A; ENGLAND, L (eds.). *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London : Routledge 2006, s.125-138. ISBN 9780805851014.

WILSON, T.D. 2003. Knowing when to ask : Introspection and the Adaptive Unconscious. *Journal of Consiousness Studies*, 2003, vol. 10, no. 9-10, s. 131-140.

WINKE, P.M.; AQUIL, R. 2006. Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency. In WAHBA, K.M; TAHA, Z.A; ENGLAND, L (ed.). *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London : Routledge 2006, s.221-235. ISBN 9780805851014.

YOUNES, M. 2015. *The integrated approach to Arabic instruction*. 1st ed. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-1-138-82232-0.

YOUNG, J.W.; SO, Y; OCKEY, G.J. 2013. *Guidelines for Best Test Development Practices to Ensure Validity and Fairness for International English Language Proficiency*. 2013. 20 s. Educational Testing Service. Dostupný také z WWW: <[https://www.ets.org/s/about/pdf/best\\_practices\\_ensure\\_validity\\_fairness\\_english\\_language\\_assessments.pdf](https://www.ets.org/s/about/pdf/best_practices_ensure_validity_fairness_english_language_assessments.pdf)>.

ZEMÁNEK, P.; MOUSTAFA, A.; OBADALOVÁ, N.; ONDRÁŠ, F. 2006. *Arabsko-český slovník*. Praha: Set Out, 2006. ISBN 80-86277-55-00.

## 10 Seznam příloh

Příloha č. 1: Úrovně SERRJ

Příloha č. 2: Úrovně ACTFL

Příloha č. 3: Stupnice sebehodnocení

Příloha č. 4: Souhlas účastníka výzkumu

Příloha č. 5: Text 1

Příloha č. 6: Text 2

Příloha č. 7: Text 3

Příloha č. 8: Analýza strategií hlasitého čtení

Příloha č. 9: Čtenářské profily

- Hedvika
- Markét
- Míša
- Flip
- Nela
- Karolína
- Lýdie
- Eliška
- Denis
- Kryštof
- Dominik

Příloha č. 10: Strategie úspěšných a neúspěšných čtenářů