

čtenářské gramotnosti, ale jeho význam výrazně vzrostl v dnešní době, pro kterou je charakteristické přibývající množství informací různorodé kvality.

*Uvažování o obsahu a formě.* Zdatní čtenáři musejí být také schopni uvažovat o kvalitě a stylu psaní. Musejí umět posoudit formální aspekty textu, vzájemné vztahy mezi formou a obsahem a mezi formou, obsahem a záměrem autora. Při uvažování o textu vycházejí ze svých znalostí, názorů a postojů, vztahují informace obsažené v textu k vlastnímu vidění světa a porovnávají či staví proti sobě různé perspektivy a úhly pohledu.

*Odhalení a zpracování rozporu.* Když se čtenář setká s texty, které si odporují, musí být schopen jejich vzájemný rozpor odhalit a najít způsob, jak s ním naložit (Britt & Rouet, 2012; Stadtler & Bromme, 2013; 2014). Musí přiřadit jednotlivá odporující si tvrzení ke zdrojům, z nichž pocházejí, a posoudit věrohodnost jednotlivých tvrzení anebo obecnou důvěryhodnost zdrojů. Pro řadu čtenářských situací v současnosti je charakteristické právě propojování a porovnávání několika různých textů na stejné téma (Bråten et al., 2011; Coiro et al., 2008; Goldman, 2004; Leu et al., 2015; Mason et al., 2010; Rouet & Britt, 2014). Proto je důležité zjistit, jak dobře žáci tyto nové dovednosti ovládají.

### ***Procesy řízení úkolu***

V každém testování čtenářské gramotnosti, ale i v mnoha běžných životních situacích (White et al., 2010), se čtenáři zabývají texty, protože jim to bylo zadáno. Nedílnou součástí čtenářské gramotnosti je proto také schopnost jedince pochopit požadavky, které jsou na něj v dané situaci kladeny, stanovit si cíl, kterého by chtěl (či měl) dosáhnout, zvolit vhodné čtenářské strategie a v průběhu čtení sledovat a kontrolovat svůj postup ke stanovenému cíli (pro podrobnější diskuzi o autoregulaci čtení viz Hacker, 1998; Winne & Hadwin, 1998).

Cíl, který je dán úkolem, směřuje čtenáře k vyhledávání vhodných textů nebo pasáží v textu (McCrudden & Schraw, 2007; Rouet & Britt, 2011; Vidal-Abarca, Mañá, & Gil, 2010). Kontrolní (metakognitivní) procesy pak umožňují cíl během čtení dynamicky měnit. Procesy řízení úkolu jsou na obrázku 2 znázorněny v pozadí procesů zpracování textu, aby se zdůraznilo, že představují metakognitivní rovinu zpracování.

Ačkoli porozumění zadanému úkolu je důležitou součástí procesů řízení úkolu, je třeba si uvědomit, že čtenář si může stanovit cíle také na základě vlastního zájmu a vlastní iniciativy. Šetření PISA pochopitelně zohledňuje pouze ty cíle, které jsou žákům zadány. V rámci testování však nejsou procesy řízení úkolu přímo hodnoceny, ačkoli se předpokládá, že je žáci při zodpovídání testových otázek provádějí. Prostřednictvím dotazníku se zjišťuje povědomí žáků o různých čtenářských strategiích. Do budoucna lze uvažovat o hodnocení procesů řízení úkolu pomocí automaticky generovaných ukazatelů práce s textem (např. informací o navštívení určité stránky, o počtu návratů k otázce apod.).

### ***Shrnutí čtenářských procesů***

V předcházejících odstavcích byla představena podrobná typologie kognitivních procesů uplatňovaných při záměrném čtení samostatných textů či souborů textů. Kvůli nutnému omezení rozsahu testu však není možné prezentovat výsledky pro každý z těchto procesů zvlášť. Proto jsou procesy sloučeny do menšího počtu obecnějších kategorií, které se stanou základem pro konstrukci škál a prezentaci výsledků (tabulka 1).

Typologie procesů pro šetření PISA 2018 umožňuje rovněž sledovat vývoj čtenářských dovedností v čase, neboť dříve hodnocené čtenářské dovednosti (označované též jako „postupy porozumění“ nebo „kognitivní aspekty“) lze přiřadit k nově vytvořeným kategoriím