

a čtenářské zvyklosti podle mnoha studií úzce souvisejí se čtenářskou zdatností (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Guthrie & Klauda, 2014; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Mol & Bus, 2011; Morgan & Fuchs, 2007; Pfost, Dörfler, & Artelt, 2013; Schaffner, Philipp, & Schiefele, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). V šetření PISA 2000 mělo zaujetí pro čtení (konstrukt složený ze zájmu, vnitřní motivace a čtenářských zvyklostí) silný vztah se čtenářskou gramotností, dokonce silnější než socioekonomický status (OECD, 2002, 2010a). V jiných studiích souviselo zaujetí pro čtení se čtenářským výkonem více než kterákoli jiná proměnná, nepočítáme-li předchozí výsledek ve čtení (Guthrie & Wigfield, 2000). Tendence dokončovat započatou činnost, která tvoří jednu složku zaujetí, souvisela s výsledky v učení a s úspěchem mimo školu (Heckman & Kautz, 2012). Motivaci a zaujetí pro čtení lze tedy považovat za významné proměnné, jejichž formováním lze zlepšit čtenářskou gramotnost a snížit rozdíly mezi různými skupinami žáků.

V předchozích cyklech šetření PISA, které se primárně zaměřovaly na čtenářskou gramotnost (PISA 2000 a PISA 2009), byl hlavním zkoumaným motivačním konstruktem *zájem o čtení a vnitřní motivace*. Škála zájmu a vnitřní motivace obsahovala také položky indikující *vyhýbání se četbě* neboli nedostatek zájmu a motivace, který úzce koreloval s čtenářským výkonem slabých čtenářů (Klauda & Guthrie, 2015; Legault et al., 2006). V šetření PISA 2018 se sledují ještě další dva důležité motivační konstrukty – *vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy)*, tj. vnímaná osobní účinnost v konkrétních čtenářských situacích, a *sebepojetí (self-concept)*, tj. vnímané schopnosti související obecně se čtením. Podobné konstrukty týkající se matematické a přírodovědné gramotnosti byly použity v předchozích šetřeních PISA.

Čtenářské zvyklosti

Vedle motivace byly v předchozích šetřeních PISA u žáků zjišťovány také *čtenářské zvyklosti* formou vlastního posouzení frekvence čtení různých druhů textů v různých médiích včetně internetu. PISA 2018 rozšiřuje výčet sledovaných čtenářských aktivit v prostředí digitálních technologií, aby získala aktuální údaje o čtení nových textových žánrů (např. e-knih, výsledků vyhledávání na internetu, krátkých textových zpráv, příspěvků na sociálních sítích apod.).

Čtenářské strategie

Se čtenářskou gramotností souvisí také *metakognice* neboli schopnost jedince přemýšlet o vlastních čtenářských strategiích a cíleně je využívat. Souvislost mezi čtenářskými dovednostmi a metakognicí byla potvrzena v řadě studií (Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001; Brown, Palincsar, & Armbruster, 1984). Podstatné je, že metakognitivní dovednosti lze rozvíjet učním. Přímá výuka čtenářských strategií vedla ke zlepšení v porozumění textu a využívání informací (Cantrell et al., 2010). Předpokládá se, že když si žáci osvojí strategie zpracovávání textu, naučí se je bez větší námahy používat i bez pomoci učitele. Ke čtení pak přistupují jako k problémovému úkolu, který vyžaduje strategické uvažování. V předcházejících šetřeních PISA se potvrdilo, že zaujetí pro čtení a metakognice jsou silnými prediktory úrovně čtenářské gramotnosti, které zmírňují vliv pohlaví a socioekonomického statusu (OECD, 2010b) a mohou přispět ke zmenšení rozdílů mezi žáky. V šetření PISA 2018 jsou indikátory motivace, metakognice a čtenářských zvyklostí aktualizovány a rozšířeny, aby byly získány údaje nejen o nově se prosazujících čtenářských činnostech (např. čtení e-knih, vyhledávání na internetu, komunikace prostřednictvím sociálních sítí), ale i o výukových postupech, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Zdatní čtenáři znají a používají strategie, díky nimž dokážou zužitkovat text pro svůj záměr či cíl. Žáci musí například vědět, kdy je vhodné text pouze rychle prolétnout a kdy je naopak třeba jej důkladně prostudovat. V šetření PISA 2009 byly žákům představeny dvě čtenářské