

PISA – zdroj inovací pro výuku mateřského jazyka

Andrea Gröschlová

1. PISA/OECD – nejvýznamnější mezinárodní srovnávací výzkum posledních let

Mezinárodní výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) projektovaný Organizací pro hospodářskou spolupráci (OECD) patří mezi nejvýznamnější mezinárodní šetření posledních let. Cílem příspěvku je zdůraznit některé aspekty výzkumu, které podporují nové formulování vzdělávacích cílů (Učení je skryté bohatství – UNESCO 1997, Bílá kniha EU, Bílá kniha ČR, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) a které mohou podpořit argumentaci pro prosazení inovací do metod a postupů používaných ve výuce mateřského jazyka.

Projekt PISA je třífázový: 1.fáze proběhla v roce 2000 (výsledky zveřejněny 2001), 2.fáze navázala v tomto roce (2003) a třetí bude uskutečněna v roce 2006. Jednotlivé fáze mají svou koncepci. Hlavními oblastmi zájmu se k obsahu vzdělávání jsou čtenářská gramotnost, matematická a přírodovědná gramotnost, přičemž jednotlivé fáze proběhnou s důrazem na jednu z oblastí (2000 – čtenářská gramotnost, 2003 – matematická gramotnost, 2006 – přírodovědná gramotnost).

V následující kapitole představíme aspekty, které podporují nové formulování vzdělávacích cílů, a tak podporují argumentaci pro prosazování inovací do výuky mateřského jazyka. Jedná se v první řadě o samotnou existenci projektu, fakt, že organizátorem je OECD – tj. de facto ekonomická sféra, dále koncepce projektu, co výzkum hodnotí (tj. úspěšnost v běžných životních situacích), způsob projektování úloh a v neposlední řadě výsledky výzkumu. Výsledky totiž korespondují s vývojem v kurikulární politice (Učení je skryté bohatství, Bílá kniha EU, Bílá kniha ČR, RVP ZV) a u nás také s připomínkami ČŠI k výuce mateřského jazyka.

2. Aspekty výzkumu podporující inovace ve výuce mateřského jazyka

2.1 Existence výzkumu pod hlavičkou OECD

Projekt PISA se od ostatních mezinárodních výzkumů liší tím, že jeho organizátorem je OECD. Tato skutečnost vnáší do mezinárodního srovnávání zcela nový impuls: hospodářská sféra, která expanduje, se snaží zvýšit svůj vliv na vzdělávání – vstupuje na pole mezinárodních šetření. Důvodem toho jsou mimo jiné celosvětové problémy s nezaměstnaností. PISA představuje nový závazek vlád členských zemí OECD monitorovat na základě mezinárodního koncepčního rámce výstupy vzdělávacích systémů prostřednictvím výsledků žáků. Nejedná se však o výstupy vzdělávacích soustav z hlediska naplnění obsahů vzdělávání, ale uplatnění 15letých v běžných životních situacích z hlediska tří jmenovaných oblastí – čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (Měření... 1999).

PISA je závazkem vlád členských zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci. Česká republika je členem OECD od roku 1995. MŠMT zadalo realizaci programu Ústavu pro informace ve vzdělávání. Postoj naší země k tomuto výzkumu není tak aktivní jako např. ve státech EU, a to zejména v Německu, které se umístilo ve čtenářské gramotnosti na 21. místě (ČR – 19. místo). Následující tabulka (Key... 2002) dokládá autoritativnost projektu na míře účasti zemí EU v šetření PISA ve srovnání se souběžnými projekty:

INVOLVEMENT OF EU MEMBER STATES IN LARGE-SCALE INTERNATIONAL STUDIES ON EDUCATIONAL ATTAINMENT SINCE 1990																				
International assessment survey	Conducted by	Reference year	Bf	Bde	Bnl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK ¹	UK ²
RLS		1990-91	•			•	•	•	•	•	•	•		•		•	•	•		
IEAP-2		1991							•	•	•								•	•
TIMSS		1994-99	•		•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•
IALS		1994					•							•				•		
CIVED	IEA	1994- 2002	•			•	•	•				•		•		•	•	•	•	
IALS	OECD ³	1996-98			•	•	•				•	•		•			•		•	•
TIMSS-R	IEA	1997-2000			•	•		•	•	•	•	•		•	•	•	•		•	
PIRLS	IEA	1999-2003					•	•		•		•		•				•	•	•
PISA	OECD	2000	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
TIMSS	IEA	2000-2004			•	•		•	•			•		•				•	•	•
ALL	OECD ³	20001-02			•							•		•	•					
PISA	OECD	2003	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
PISA	OECD	2006	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

(viz www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm)

PISA má ve státech EU vysokou autoritu. Německo patřilo až do projektu PISA mezi státy, které výsledkům mezinárodních srovnání nevěnovaly velkou pozornost. Odborníci si byli vědomi odlišností svého vzdělávacího systému a jeho tradic od ostatních zemí (zejména anglosaských, které v šetřeních dosahovaly lepších výsledků). PISA představuje v tomto směru průlom v chápání mezinárodních srovnávání. Německo si uvědomuje, že jako člen EU, na něhož jsou kladeny požadavky formulované v Evropských dokumentech (např. Bílá kniha EU – Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti, 1995), si už nemůže dovolit výsledky šetření ignorovat.

Němečtí odborníci si v tomto směru uvědomili, že úlohy PISY berou ohled na kulturní a kurikulární odlišnosti jednotlivých zemí a že výzkum sám není zaměřený na hodnocení naplnění či nenaplnění výsledků vzdělávání, ale na uplatnění 15letých v konkrétních situacích běžného života. Nutno ale konstatovat, že podprůměrné výsledky německých žáků vyvolaly až příliš hysterické reakce. Média diskuzi věnovala velký prostor a do diskuze se zapojila i veřejnost. Bouřlivá diskuze ovlivnila politiky, a tak obrovský tlak na vzdělávací sféru vyvolal velké změny: Do roku 2004 (tj. v časovém horizontu do tří let od zveřejnění výsledků prvního šetření) mají být vypracovány výstupní standardy všech stupňů škol, jejichž cílem jsou okamžité změny ve školství. Tento časový horizont je však pro velké změny – jak víme z vlastní zkušenosti – příliš krátký a může se stát z hlediska kvality spíše jistým rizikem.

2.2 Koncepce výzkumu, metody a dosavadní výsledky

2.2.1 Koncepce

Co tedy PISA zkoumá a jaké možnosti nabízí metodika projektu PISA didaktice českého jazyka? Koncept výzkumu odráží současné názory na čtení. Podle těchto názorů by 15letí žáci měli být schopni porozumět mnoha různým typům souvislých či nesouvislých

¹ UK (E/W/NI)

² UK (SC)

³ (OECD – Statistics Canada)

textů vztahujících se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo ni, přemýšlet o jejich smyslu a umět jej vyložit. Koncepce odráží změnu pohledu na pojem gramotnost vzhledem ke změnám ve společnosti, ekonomice i kultuře. Koncepce celoživotního učení totiž rozšířily vnímání čtenářské gramotnosti a požadavky na tuto oblast. Jedná se tak o neustále se vyvíjející soubor vědomostí, dovedností a strategií, které jednotlivci získávají v různých souvislostech a v interakci se svým okolím po celý život. Zdůrazňována je tak funkční povaha čtení (Měření... 1999). Samotná definice čtenářské gramotnosti zní následovně: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti*“ (Měření... 1999, s.19).

Hodnocení žáků probíhá v následujících oblastech: obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textů (podrobněji viz www.uiv.cz/mezinarodniaktivita). Podstatou šetření je, že dešifrování textu a doslovné porozumění je pouze východiskem a nikoliv cílem. Hlavním rysem úloh na čtenářskou gramotnost je rozlišení mezi souvislými a nesouvislými texty (např. formuláře, grafy, mapy). PISA 2000 obsahovala celkově 140 úloh na čtenářskou gramotnost, které budou použity i v dalších šetřeních. Mezi dosud zveřejněné úlohy patří uvolněné úlohy z pilotáží, které v hlavním šetření použity nebyly (viz Úlohy... 2000), a také uvolněné úlohy z hlavního šetření, které už zařazeny nebudou (viz Netradiční... 2002).

PISA zkoumá zvládnutí různých úkolů z oblasti čtení. Snaží se vytvořit takové druhy úkolů, které se co nejvíce přibližují "autentickým" čtenářským situacím - např. v reálném životě. Za tímto účelem výzkum zjišťuje výše uvedených pět aspektů porozumění textu (tj. obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textů). Očekává se, že všichni čtenáři bez ohledu na jejich celkový výkon prokáží v každém aspektu nějakou úroveň dovedností. Mezi těmito pěti aspekty existují souvislosti, protože každý z nich může vyžadovat mnoho shodných skrytých dovedností. Úspěšné zvládnutí jednoho aspektu však nemusí záviset na úspěšném zvládnutí jakéhokoli jiného.

2.2.2 Metody

Výzkum je založen na formě písemného testování a dotazování. Žáci vyplňují test týkající se třech oblastí (čtenářská, matematická, přírodovědná gramotnost) 120 minut, dalších 45 minut vyplňují dotazník týkající se svého zázemí.

Úlohy v testech nemají formát izolovaných otázek či příkladů, jak tomu bývá v tradičních výzkumech. Každá úloha obsahuje úvodní text, graf, obrázek či jiný materiál. Za ním následuje řada otázek, které se k němu vztahují. Úvodní materiály tvoří autentické texty – články z novin a časopisů, informační letáky, fotografie, mapy, internetové texty apod. Otázky rozdělujeme na tři druhy: otázky s výběrem odpovědi – žáci vybírají jednu správnou odpověď. Ty tvořily v šetření roku 2000 více než polovinu testu. Dále otázky s tvorbou odpovědi, na něž žáci odpovídají jedním či několika slovy, popř. uvádějí výsledek a třetí druh jsou otázky s tvorbou odpovědi, které vyžadují obsáhlejší odpověď. Ty nazýváme také otevřené a pro hodnocení jsou nejobtížnější.

Jak uvádíme, každý žák pracoval na vyplňování testu 120 minut. Celkový materiál výzkumu však pokrýval celkem 7 hodin. Úlohy byly rozděleny do 9 testovacích sešitů a každý žák vypracovával pouze jeden z nich, přičemž každá úloha byla zařazena do více testovacích sešitů tak, aby ji řešil reprezentativní počet žáků. V prvním šetření převažovaly úlohy z oblasti čtenářské gramotnosti, na kterou byl kladen důraz. Metody použité ke zpracování výsledků umožnily přiřadit všem žákům srovnatelný skóre v oblasti čtenářské gramotnosti. Těmito metodami byly metody založené na teorii IRT (Item Response Theory).

Podrobnější informaci o použitých postupech lze najít v technické zprávě: PISA 2000: Technical Report 2002 (Vědomosti... 2002).

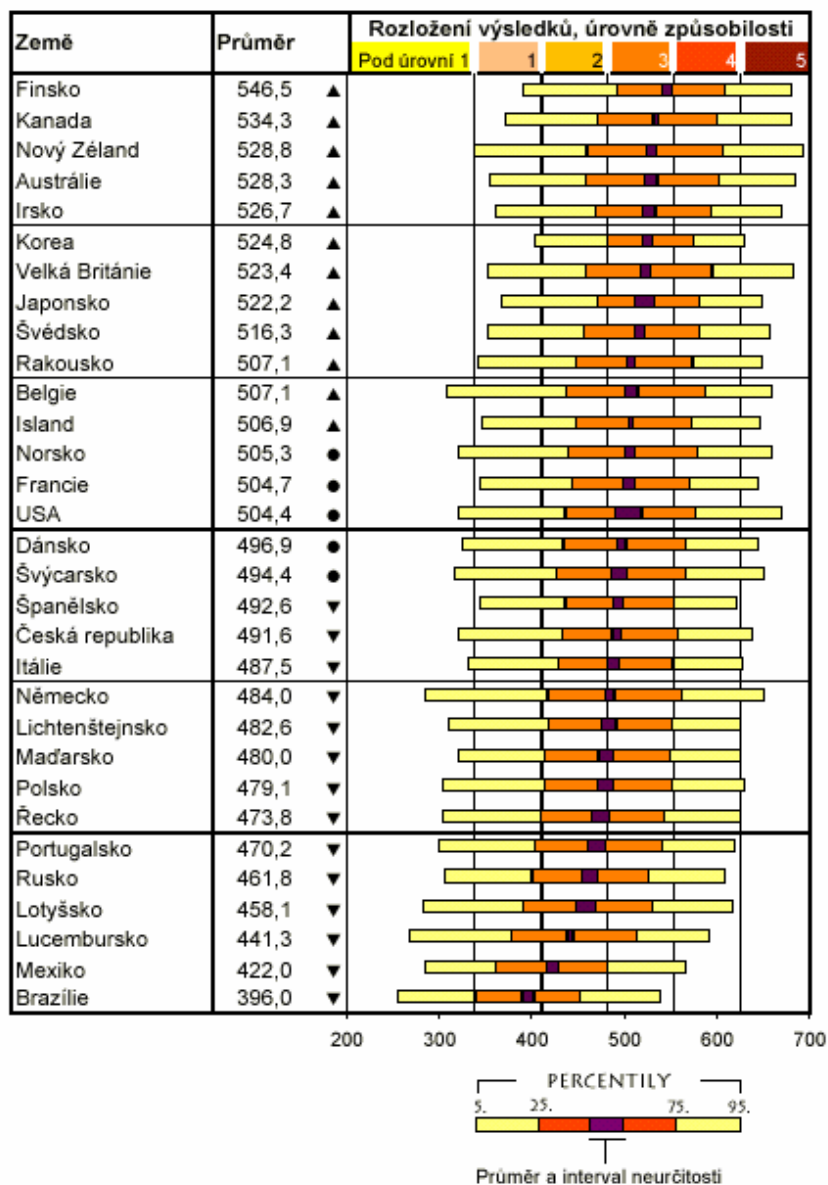
2.2.3 Výsledky

Mezinárodní srovnání je ve své první fázi (rok 2000) založeno na výsledcích žáků narozených v roce 1984, tj. žáků různých typů škol a různých ročníků. Pro vyhodnocení výsledků v rámci čtenářské gramotnosti byly vytvořeny tři dílčí škály: 1. dovednost získávat informace z textu, 2. dovednost interpretovat přečtený text a 3. charakterizuje dovednost přečtený text posoudit z obsahového a formálního hlediska a dát jej do souvislostí s poznatky získanými z jiných zdrojů. Vytvořena byla také škála celková, do které vstupují všechny použité úlohy společně. Důležité pro interpretaci výsledků je fakt, že každá ze škál je dělena na pět tzv. úrovní způsobilosti. Každá z nich je charakterizována řadou dovedností, které musí žák demonstrovat, aby této úrovni dosáhl. Zařazením se na určitou úroveň způsobilosti žáci prokazují, že mají dovednosti, které charakterizují tuto úroveň a zároveň všechny dovednosti, které charakterizují úroveň nižší. (Definice požadavků kladených na žáky v jednotlivých úrovních v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti uvádíme v přehledné tabulce v příloze.)

Zastoupení českých žáků na jednotlivých úrovních způsobilosti jsou blízka mezinárodnímu průměru. Na úrovni 5 (nejvyšší) se nachází 7 % žáků, úrovni 1 (nejnižší) a pod touto úrovní se nachází 17,5 % žáků. Srovnáme-li výsledky českých žáků v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti, zjistíme, že nejlepších výsledků dosáhli v úlohách, kde měli interpretovat text a nejhorsích naopak v úlohách na získávání různých typů informací. Na celkové škále se umístili z 31 zemí na 19. místě.

Rozložení výsledků na škále udávající celkový výsledek v testu čtenářské gramotnosti ukazuje následující graf:

OBRAZEK 2.5 Rozložení výsledků žáků na škále udávající celkový výsledek v testu čtenářské gramotnosti



(Vědomosti... 2002, s.29)

2.3. Výsledky projektu PISA a kurikulární politika

Koncepce PISA navazuje ve své podstatě na koncepci celoživotního učení, tak jak je prezentována v dokumentech OECD (Jednání ministrů školství OECD schválilo v roce 1996 koncepci **Celoživotní učení pro všechny** jako vzdělávací strategii pro další období). V rámci vzdělávací politiky na sebe navazují dokumenty mezinárodní organizace UNESCO Učení je skryté bohatství, Celoživotní učení pro všechny organizace OECD a na nižších úrovních Bílá kniha Evropské unie a Bílá kniha České republiky. Důsledkem je formulování nových požadavků v oblasti kurikula a vznik Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je nyní v ověřovací fázi (viz Tupý 2002). Hlavním prvkem tohoto vývoje je

formulování pojmu „kompetence“ jako závazného výsledku vzdělávání. Protože v projektu PISA nejsou hodnoceny výsledky týkající se obsahu vyučování a naplňování vzdělávacích cílů, ale úspěšnost 15letých v běžných životních situacích, dokládají výsledky šetření, že kompetence patří mezi faktické požadavky pracovního trhu na absolventa (Měření ... 1999). Výsledky českých žáků navíc korespondují s kritickými připomínkami České školní inspekce k současnému stavu výuky nejen mateřského jazyka. Inspekce upozorňuje zejména na fakt, že učitelé preferují ve vyšších ročnících 2.stupně „...zvládnutí kvantity učiva, méně se věnují individualitě žáka a jeho osobnostnímu rozvoji. Potvrzuje se tak skutečnost, že v ZŠ se dlouhodobě projevuje vliv deformované „společenské objednávky“ prosazované především rodiči, tj. připravit žáky k přijímacím zkouškám na střední školy, třeba i na úkor osvojení poznatků a dovedností (kompetencí) potřebných v jejich dalším vzdělávání a užitečných i mimo školu. Zjištěný stav je tak ovlivňován i formou a obsahem těchto přijímacích zkoušek.“ (ČŠI 2001/2)

3. Současné problémy výuky mateřského jazyka

Definování kompetence jako závazného výsledku vzdělávání má hlavní smysl v tom, že je stanoveno, co má zvládnout žák. Tato nová formulace by měla nutit učitele změnit přemýšlení o své práci, především o projektování výuky. Podle své poslední výroční zprávy spatřuje ČŠI nedostatky výuky mateřského jazyka v tom, že „...je kladen důraz na mluvnické učivo, které žáci zvládají lépe než ostatní složky předmětu. Opomíjí se prožitková práce s uměleckým textem, malá pozornost je věnována slohovému cvičení. V konečném důsledku se snižuje jazyková kultura žáků i učitelů.“ (ČŠI 2001/2)

V didaktice českého jazyka a jeho výuce totiž panuje spor o komunikační pojetí předmětu. Komunikační pojetí je dezinterpretováno jako agramatické. V praxi tak přetrvává statický přístup k výuce mateřštiny. Praxe nepřijala lingvistická doporučení z 20.let 20.století. To je výsledkem mimo jiné politických tlaků na vědu po druhé světové válce. Tento proces dezinterpretoval práci strukturalistů a jejich postoj k systémovosti jazyka⁴ a protože tento proces trval dlouho (celou 2.pol. 20.stol.) a neustále se prohluboval, nebylo již možno tuto dezinterpretaci v 90. letech eliminovat. Výsledkem je pasivní výklad systému jazyka a odmítání tzv. pružné stability jazykové normy, tj. prakticky přirozený vývoj jazyka. Podle analýzy Jany Svobodové řada učitelů dává přednost hyperkorektním výrazům a ve variantách upřednostňují knižní lexika (Svobodová 2000).

Situaci nijak nezlepšil ani vznik volného trhu s učebnicemi. Hlavní roli v něm bohužel nehraje kvalita nově vydávaných učebnic, ale plány prodeje komerčních nakladatelství. Svou roli sehrává i nedostatečně propracovaný mechanismus schvalování učebnic ministerstvem.

To vše se projevuje na úrovni realizace kurikula. Učitelé neumí pracovat s cíli, kurikulární dokumenty znají jen povrchně, jejich význam si dezinterpretují. Mezi cíli kladou na první místo naplnění kvantity obsahu výuky. Tento fakt dokládá také tzv. Celonárodní diskuze o návrhu nové koncepce výuky ČJL (zaměřená na střední školy) iniciovaná středoškolským učitelem Kostečkou, která pravidelně vycházela na stránkách Učitelských novin a časopisu Český jazyk a literatura v tomto školním roce (2002/3).

Mezi negativa v základních školách je ze strany ČŠI zahrnut fakt, že „...Styl vyučování na 2.stupni je spíše receptivní než činnostní, málo podporuje rozvoj kreativity, komunikativních dovedností a logického myšlení žáků.“ (ČŠI 2001/2) Z výzkumu Jany

⁴ Dokazuje to metodika Cvičebnic jazyka českého pro střední školy, které vznikaly v autorském kolektivu pod vedením prof. Havránka a vyšly v letech 1933 až 1936.

Svobodové věnující se analýze školské komunikace v předmětu český jazyk vyplývá, že realita neodpovídá představě „...hodnotného výukového dialogu, který vychází z názoru, že učitel by měl kromě uzavřených orientačních otázek zadávat žákům co nejvíce pestrých výzvoově-otázkových podnětů, které je nutí k zamyšlení, k úvaze, k formulaci vlastního stanoviska a jeho obhajobě.“ (Svobodová 2000,s.51) Takové formy činností účinně podporují aktivitu žáků i ve směru čtenářské kompetence.

4. Alternativy procesu prosazování nových metod do výuky mateřštiny

Didaktika českého jazyka jako obor je přímým adresátem výsledků výzkumu PISA. Důležitost reflexe jeho výsledků vzhledem k vývoji v oboru je nepopíratelná. Dosavadní postoj však není nikterak aktivní. Informovanost je malá i v rámci vyučujících didaktiky na pedagogických fakultách. Přitom je žádoucí, aby budoucí učitelé jako cílová skupina byli s tímto výzkumem seznámeni a aby se naučili pracovat s jeho metodologickými nástroji, které jsou tolik podnětné pro efektivní výuku.

Dosud nejsou zveřejněny všechny úlohy projektu PISA. Přesto ty, které zveřejněny jsou, mohou pomoci v pochopení koncepce. Naznačují nové přístupy k práci s textem (např. protiklad souvislý/nesouvislý text, co vše může být nesouvislý text aj. – Jako učitelé mateřského jazyka máme k těmto uvolněným úlohám přístup, můžeme s nimi pracovat a hledat v nich podněty pro svou práci. Sama jsem s úlohami pracovala, úlohy z pilotáže jsem zadala svým žákům. Výsledky sondy byly prezentovány na loňské konferenci ČAPV. Výsledkem byl zajímavý rozpor. Žáci hodnotili úlohy jako snadné, příliš jednoduché, že se v nich nedá udělat chyba. Jejich výsledky se však příliš nelišily od národních výsledků, přestože se jednalo o žáky střední školy (Gröschlová 2002).

Kompetence, které jsou součástí RVP ZV, nestačí formulovat, ale je třeba již na úrovni dokumentu stanovit realizační doporučení. RVP ZV prezentuje tři prostředky realizace cílů: učivo, metodické zpracování a podmínky. Jde o to, aby se učivo opět nestalo centrálním prostředkem naplňování kompetencí. V tomto smyslu pochybujeme o efektivitě takto koncipovaného procesu. Metodická doporučení však v RVP ZV zpracována nejsou. Vypořádání se s tímto úkolem a následná realizace v didaktických situacích je plně v kompetenci škol. Záleží patrně na aktivitě každého z učitelů, jak se ke vzniklé situaci postaví. Za současných podmínek, které školy mohou svým učitelům nabídnout to nebude nic lehkého. Na problematiku situaci upozorňuje ve svých závěrech i ČŠI, která v oblasti dlouhodobého plánování a koncepčního rozhodování doporučuje, „...aby zřizovatelé škol a školských zařízení vytvářeli pedagogům takové pracovní podmínky, které budou atraktivní pro absolventy vysokých škol a zároveň motivující pro stávající učitele.“ (ČŠI 2001/2)

Literatura

- ČŠI ČR: Výroční zpráva za rok 2001/2, dostupná na www.csicr.cz/frameset.html
- Evropská komise: Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě. Praha : Učitelství – Gnosis, 1995
- GRÖSCHLOVÁ, A: Proměny výuky mateřského jazyka v 21. století. In *Výzkum školy a učitele: 10. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Brussels : Eurydice, 2002. ISBN 2-87116-346-4.
- KRAMPLOVÁ, I. a kol: Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním. Praha : ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3
- MŠMT: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha. Praha : ÚIV, 2001.
- OECD: Měření vědomostí a dovedností – Nová koncepce hodnocení žáků. Praha : ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0333-7
- OECD: Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Praha : ÚIV, 2000. ISBN 80-211-0366-3
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (návrh). Praha : VUP, červen 2002.
- STRAKOVÁ, J. (kol.) Vědomosti a dovednosti pro život. Praha : ÚIV, 2000. ISBN 80-211-0411-2
- SVOBODOVÁ, J: Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Ostrava 2000.
- TUPÝ, J: Nová koncepce kurikulárních dokumentů a jejich příprava. In *Výzkum školy a učitele: 10. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- UNESCO: Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : ÚIV, 1997.

Příloha

TABULKA 2.1 Definice požadavků kladených na žáky v jednotlivých úrovních v dílčích oblastech čtenářské gramotnosti

Získávání informací	Interpretace	Posuzování
<i>Co se hodnotí na jednotlivých škálách</i>		
Schopnost najít jednu nebo více informací v textu.	Schopnost pochopit význam textu a vyvozovat z něj závěry.	Schopnost dát text do souvislosti s vlastními zkušenostmi, znalostmi a představami.
<i>Parametry charakterizující obtížnost úloh</i>		
Obtížnost závisí na množství informací, které mají být v textu vyhledány, na počtu podmínek, které musí být splněny, a na míře nezbytnosti vyhledávat informace v určitém pořadí. Obtížnost také závisí na tom, jak je hledaná informace v textu nápadná a nakolik je text žákovi blízký. Dalšími určujícími parametry jsou složitost textu a přítomnost a působivost dalších zavádějících informací.	Obtížnost závisí na typu požadované interpretace. Nejjednodušší úlohy vyžadují formulovat hlavní myšlenku textu, obtížnější vyžadují pochopit souvislosti obsažené v textu a ty nejobtížnější pracovat s analogiemi nebo odvozovat významy slov z kontextu, ve kterém jsou uvedena. Obtížnost také závisí na tom, nakolik je myšlenka nebo informace, kterou žák potřebuje, aby mohl úlohu splnit, explicitně vyjádřena, jak je v textu nápadná a kolik text obsahuje dalších zavádějících informací. Úroveň obtížnosti ovlivňuje rovněž délka a složitost textu a také to, nakolik je žákovi text blízký.	Obtížnost závisí na typu posuzování. Nejjednodušší úlohy vyžadují najít jednoduché vztahy a podat jednoduchá vysvětlení na základě textu a vlastní zkušenosti, která se k němu váže. Obtížnější úlohy vyžadují vytvářet hypotézy nebo provádět hodnocení. Obtížnost závisí rovněž na úrovni vědomostí, které žák musí mít, aby byl schopen s textem pracovat, dále na složitosti textu a na míře požadovaného doslovného porozumění. Důležité je také množství vodítek poskytnutých v textu nebo v zadání úlohy, která žáka nasměrují k informacím, které jsou pro řešení úlohy důležité.
<i>Charakteristika úrovní 1 - 5</i>		
1 Žák je schopen podle jediného kritéria vyhledat v textu jednu nebo více explicitně vyjádřených nezávislých informací.	Žák je schopen rozpoznat v obsahově blízkém textu hlavní myšlenku nebo záměr autora. Požadovaná informace je v textu dominantní.	Žák je schopen provést jednoduché propojení mezi informací v textu a vědomostí z každodenního života.
2 Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací, přičemž u každé z nich může být požadováno splnění několika kritérií. Je schopen si poradit se zavádějící informací.	Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku textu, pochopit vztahy, vytvořit nebo aplikovat jednoduché třídění nebo vyvozovat jednoduché závěry o smyslu omezeného úseku textu, ve kterém požadovaná informace není zcela zjevná.	Žák je schopen porovnat nebo propojit text s vlastními vědomostmi nebo vysvětlit vybraný aspekt textu s využitím vlastních zkušeností a postojů.
3 Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací a rozpoznat vztahy mezi nimi. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen si poradit se zavádějící informací, která je v textu dominantní.	Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku, pochopit vztahy nebo odvodit význam nějakého slova či vyjádření na základě propojení několika částí textu. Je schopen porovnávat nebo klasifikovat na podkladě mnoha kritérií a poradit si se zavádějící informací.	Žák je schopen porovnat, propojit, vysvětlit nebo hodnotit vybraný aspekt textu. Je schopen prokázat podrobné porozumění textu na základě známých vědomostí z každodenního života nebo stavět na méně běžných vědomostech.
4 Žák je schopen vyhledat několik informací ukrytých v textu, který má neobvyklý obsah nebo neobvyklou formu, a eventuálně tyto informace seřadit nebo propojit. U každé informace může být požadováno splnění několika kritérií. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní.	Žák je schopen vyvozovat z textu složité závěry, které mu pomohou klasifikovat informace v neznámém kontextu a pochopit význam vybrané části textu na základě textu jako celku. Je schopen si poradit s dvojznačnými, s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho očekáváními nebo které jsou negativně formulovány.	Žák je schopen využít teoretických nebo běžných vědomostí k vytváření hypotéz nebo ke kritickému zhodnocení textu. Je schopen prokázat přesné porozumění dlouhému nebo složitému textu.
5 Žák je schopen vyhledat několik informací dobře ukrytých v textu, který má neobvyklý obsah nebo neobvyklou formu. Některé z informací se mohou nacházet mimo hlavní část textu. Žák je schopen rozpoznat, která informace v textu je pro daný úkol relevantní a dovede si poradit s velmi přijatelnými zavádějícími informacemi, které mohou v textu i převažovat.	Žák je schopen pochopit význam jemných jazykových nuancí nebo prokázat, že předloženému textu porozuměl do nejmenších podrobností.	Žák je schopen kriticky posuzovat text nebo vytvářet hypotézy založené na odborných vědomostech. Je schopen si poradit s myšlenkami, které jsou v rozporu s jeho původními předpoklady a důkladně porozumět dlouhým a složitým textům.

(Vědomosti... 2002, s.21)