

Założenia teoretyczne pomiaru rozumienia czytanego tekstu¹

Rozumienie czytanego tekstu

Czytanie należy do podstawowych umiejętności człowieka, który się kształci, przyswaja dorobek nauki, poznaje świat, uczestniczy w życiu społecznym, jest odbiorcą i twórcą kultury. Pismo, od momentu jego wynalezienia, jest niezastąpionym nośnikiem wiedzy. W procesie edukacyjnym bez umiejętności sprawnego odbioru tekstu pisanego niemożliwe są jakiejkolwiek postępy. Brak wystarczających kompetencji w zakresie szeroko rozumianego czytania sytuuje człowieka na marginesie dorobku cywilizacji, a w konsekwencji może spowodować duże trudności w odnalezieniu się w życiu społecznym.

Definicja czytania

Czytanie po raz pierwszy było dziedziną główną badania PISA w roku 2000 (pierwsza edycja badania), po raz drugi – w 2009. W tym czasie częściowo zmieniała się definicja pomiaru czytania. Wynikało to z trzech przyczyn. Najważniejsza jest taka, że kilkanaście ostatnich lat to czas radykalnej zmiany formy obecności i funkcji słowa pisanego w obiegu informacji, a co za tym idzie – sposobów czytania: rewolucyjny wzrost znaczenia mediów cyfrowych spowodował, że mniejszą rolę odgrywa obecnie druk, a w konsekwencji zmienia się forma odbioru tekstów. Druga przyczyna to rozwój teorii czytania powiązanych z analizą wyników badań empirycznych, zwłaszcza dotyczących umiejętności kognitywnych, funkcjonowania mózgu, kontekstu kulturowego praktyk czytelniczych. Wreszcie przyczyna trzecia, ściśle powiązana z poprzednimi – wnioski wynikające z dotychczasowych edycji badania PISA i powiązanie ich ze współczesną wiedzą.

Przyjęta na użytek badania w 2018 roku (używana również w 2022 i 2025 roku) definicja *reading literacy* brzmi: „rozumienie czytanego tekstu to proces obejmujący odczytanie znaczeń, wykorzystanie tekstu, ocenę, refleksję i takie zaangażowanie w lekturę, by osiągnąć zamierzony cel, pogłębić wiedzę, zwiększyć własny potencjał intelektualny i uczestniczyć w życiu społecznym”.

¹ Na podstawie: OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> opracowali: Krzysztof Biedrzycki, Wioleta Dobosz-Leszczyńska, Jan Burski.

Dziedzina badania, o której mówimy, określana jest w języku angielskim jako *reading literacy*. Mamy jednak kłopot z oddaniem tego terminu w języku polskim. Można by było posłużyć się określeniem „piśmienność”, jak niektóre słowniki oddają słowo *literacy*, ale pojawia się problem polegający na tym, że uwaga skupiona by była wyłącznie na umiejętności dekodowania pisma (jak również na umiejętności pisania, co nie jest przedmiotem badania PISA). Ponadto „piśmienność czytelnicza” (literalne tłumaczenie) brzmi jak tautologia. Również „kompetencje czytelnicze” mogą brzmieć myląco, gdyż wykraczałyby poza odbiór tekstu, a sugerowałyby rozmaite praktyki czytelników, jak umiejętność poruszania się w bibliotekach czy samodzielny dobór lektury. W edycji badania w 2009 roku wprowadzono polską nazwę dziedziny „czytanie i interpretacja”, żeby podkreślić różne poziomy odbioru tekstu. Ponieważ jednak w obecnej edycji zwraca się uwagę na rozmaite akty kognitywne związane z lekturą różnego rodzaju tekstów, trzeba tę propozycję skorygować. Proponujemy zatem określenie „rozumienie czytanego tekstu”, gdyż *literacy* oznacza zespół wszystkich umiejętności, które prowadzą do odczytania znaczeń zawartych w tekście i do wykorzystania ich w dalszych działaniach. Ponadto takie określenie dziedziny ściślej ją połączy z dwiema pozostałymi, czyli „rozumowaniem matematycznym” i „rozumowaniem w naukach przyrodniczych”. PISA bada te kompetencje, które wiążą się z samodzielnym intelektualnym rozwiązywaniem problemów w różnych obszarach wiedzy i umiejętności, a które opierają się na zespole operacji, które młody człowiek może opanować w toku nauki szkolnej i które pozwalają na samodzielne oraz aktywne funkcjonowanie w dorosłym życiu.

Czynniki wpływające na rozumienie czytanego tekstu

Na rozumienie czytanego tekstu wpływa wiele czynników, spośród których trzy są decydujące: sam tekst, czytelnik, cel postawiony przed lekturą. Ważne są forma **tekstu**, jego język, zawarty w nim przekaz. Po stronie **czytelnika** istotną rolę odgrywają zaangażowanie, motywacja, wiedza, zdolności kognitywne. **Cel** postawiony przed lekturą może oznaczać czytanie dla przyjemności lub dla zaspokojenia potrzeby wiedzy, praktyczne wykorzystanie tekstu, zaangażowanie w sprawy, o których traktuje przekaz. Proces rozumienia czytanego tekstu obejmuje wszystkie te trzy czynniki.

Definicja tekstu

Jako **tekst** w definicji proponowanej na użytek badania traktowane jest każde użycie języka w formie graficznej – w postaci pisma ręcznego, druku lub na ekranie, przy czym w badaniu uwzględnione zostało tylko użycie na ekranie. Pomija się wypowiedzi ustne, nagrania czy filmy. Są natomiast uwzględnione diagramy, obrazy, mapy, tabele, grafiki i komiksy, które zawierają jakiś element językowy, np. wypowiedź postaci umieszczona w dymku, komentarz, cytat. Wizualne teksty mogą funkcjonować samodzielnie lub jako część bardziej rozbudowanej całości.

Rodzaje tekstów

Wybierane do zadań **teksty** spełniają szereg warunków. Przede wszystkim zawierają informacje, które angażują czytelnika w proces rozumienia wypowiedzi i rozwiązania problemu postawionego w zadaniu. Są różnorodne, a zawarte w nich poglądy nie zostają jednoznacznie rozstrzygnięte, najczęściej następuje zderzenie różnych punktów widzenia. Część tekstów może funkcjonować zarówno w formie **drukowanej** (*print*), jak i **elektronicznej** (*electronic*) (niektóre były wykorzystywane w poprzednich edycjach badania), część możliwa jest do lektury wyłącznie na nośniku cyfrowym („teksty dynamiczne”, które zawierają linki pozwalające stworzyć z nich hipertekst).

Teksty mogą być **pojedyncze** (*single-source texts*) (konkretny autor lub grupa autorów, jedna data publikacji, tytuł) lub **zwielokrotnione** (*multiple source texts*) (wielu autorów, różne daty publikacji, kilka tytułów) – przykładem tekstów, które często mają charakter zwielokrotniony, są wypowiedzi internetowe. Teksty mogą być ciągłe, nieciągłe i mieszane, w których pojawiają się zarówno elementy ciągłe, jak i nieciągłe. **Ciągłe** (*continuous*) mają zwartą strukturę, składają się ze zdań tworzących akapity, są konsekwentnie zbudowane, można w nich dostrzec wyraźną hierarchię znaczeń i logikę wyводу, poszczególne części łączą się za pomocą wskaźników zespolenia (dlatego, gdyż, z kolei itd.) – to są na przykład opowiadania, eseje, listy; niekiedy tylko pojawiają się w nich dodatkowe rozwiązania wpływające na lekturę, jak różne czcionki lub numeracja akapitów. W tekstach **nieciągłych** (*non-continuous*) informacje wyrażone za pomocą słów łączą się z wykresami, ilustracjami, ciągami liczb – na przykład reklamy, katalogi, rozkłady jazdy. Istnieją różne teksty **mieszane** (*mixed*), które zawierają elementy ciągłe i nieciągłe, np. raporty lub artykuły popularnonaukowe, narracje z dołączoną mapą.

Inne kryterium podziału prowadzi do rozróżnienia na teksty **statyczne** (*static*) i **dynamiczne** (*dynamic*). Pierwsze nie wymagają szczególnych zdolności posługiwania się komputerem, zazwyczaj mogą istnieć również w formie papierowej, nawet jeśli zostały już stworzone w postaci cyfrowej, ale można je wydrukować i czytać poza środowiskiem elektronicznym. Drugie są bardziej skomplikowane, nielinearne i wymagają opanowanej w wystarczającym stopniu umiejętności posługiwania się narzędziem służącym do odbioru. Teksty dynamiczne z reguły mają charakter mieszany.

W badaniu są wykorzystywane **teksty z różnych gatunków**. Zarówno utwory literackie, dokumenty historyczne, artykuły, jak i blogi, fora internetowe, komentarze pod tekstami. Celem badania jest sprawdzenie skuteczności radzenia sobie przez uczniów z lekturą rozmaitych tekstów w różnorodnych sytuacjach. Typ tekstu w bardzo dużym stopniu wpływa na to, jak się czyta i jakie znaczenia wydobywa się z przekazu. Szczególną rolę odgrywa również medium, w którym funkcjonuje wypowiedź, ono zasadniczo zmienia sytuację lektury. Ażeby jednak możliwie ujednolicić zewnętrzną sytuację lekturową,

niezależnie od formy tekstów, wszystkie są udostępniane badanym uczniom jako teksty cyfrowe na komputerach o jednolitych parametrach, wobec czego umiejętności posługiwania się nośnikiem cyfrowym wpływające na proces czytania są jednakowe dla każdego badanego.

Treści

Teksty mogą zawierać różne treści. Pod tym względem można je podzielić w następujący sposób:

- Teksty **narracyjne** (*narration-type texts*) – odgrywające szczególną rolę w dydaktyce języków ojczystych (często opowiadania literackie, ale też reportaże i wiadomości prasowe): dla czytelnika w ich odbiorze ważne są rekonstrukcja wydarzeń, dostrzeżenie perspektywy narracyjnej, sposobu przedstawienia postaci, ustosunkowanie się do ukazanych w tekście postaw i poglądów.
- Teksty zawierające **przedstawienie informacji i poglądów** (*exposition texts*) (np. prezentacje multimedialne, artykuły, definicje, objaśnienia, podsumowania): w ich lekturze najważniejsze jest zrozumienie i wydobywanie istoty przekazu.
- Teksty **argumentacyjne** (*argumentation texts*), w których najważniejsze jest ukazanie relacji między różnymi stanowiskami w danej dziedzinie, wyrażenie własnego poglądu, logiczne uzasadnienie go, wskazanie argumentów: zadaniem czytelnika jest odtworzenie toku rozumowania autora i ustosunkowanie się do niego.
- **Instrukcje** (*instruction texts*) zawierają opis działań, które powinien podjąć czytelnik, aby osiągnąć zamierzony cel, ważna jest tu szczególnie uważna lektura, w której nie można pominąć żadnego elementu.
- Kolejny rodzaj tekstów to **umowy** (*transaction texts*) – teksty mające za cel współdziałanie dwóch lub więcej osób (dla uczniów są to najczęściej e-maile, SMS-y lub inne sposoby komunikowania się na portalach społecznościowych): ten typ tekstów rozpowszechnił się wśród młodych ludzi wraz z rozwojem mediów elektronicznych, dlatego został wzięty pod uwagę w badaniu.

Sytuacja czytelnika

Proces rozumienia czytanego tekstu nie ogranicza się do wydobywania z niego znaczeń. Istotny jest również aspekt **zaangażowania** czytelnika w akt lektury: motywacji, która nim kieruje, emocji i nawyków, zainteresowania tekstem i radości z czytania, umiejętności wyboru lektury, włączania się w społeczną praktykę czytania i częstotliwość powracania do lektury.

Gdy mowa o **osiąganiu celu, pogłębianiu wiedzy, zwiększaniu potencjału intelektualnego i uczestnictwie w życiu społecznym**, zwraca się uwagę na to, że czytanie odgrywa istotną rolę w wielu sytuacjach, w których znajduje się odbiorca wypowiedzi – od prywatnych po publiczne, od szkoły po pracę i aktywność obywatelską oraz kulturalną. Wysoki stopień opanowania kompetencji czytelniczych wpływa na

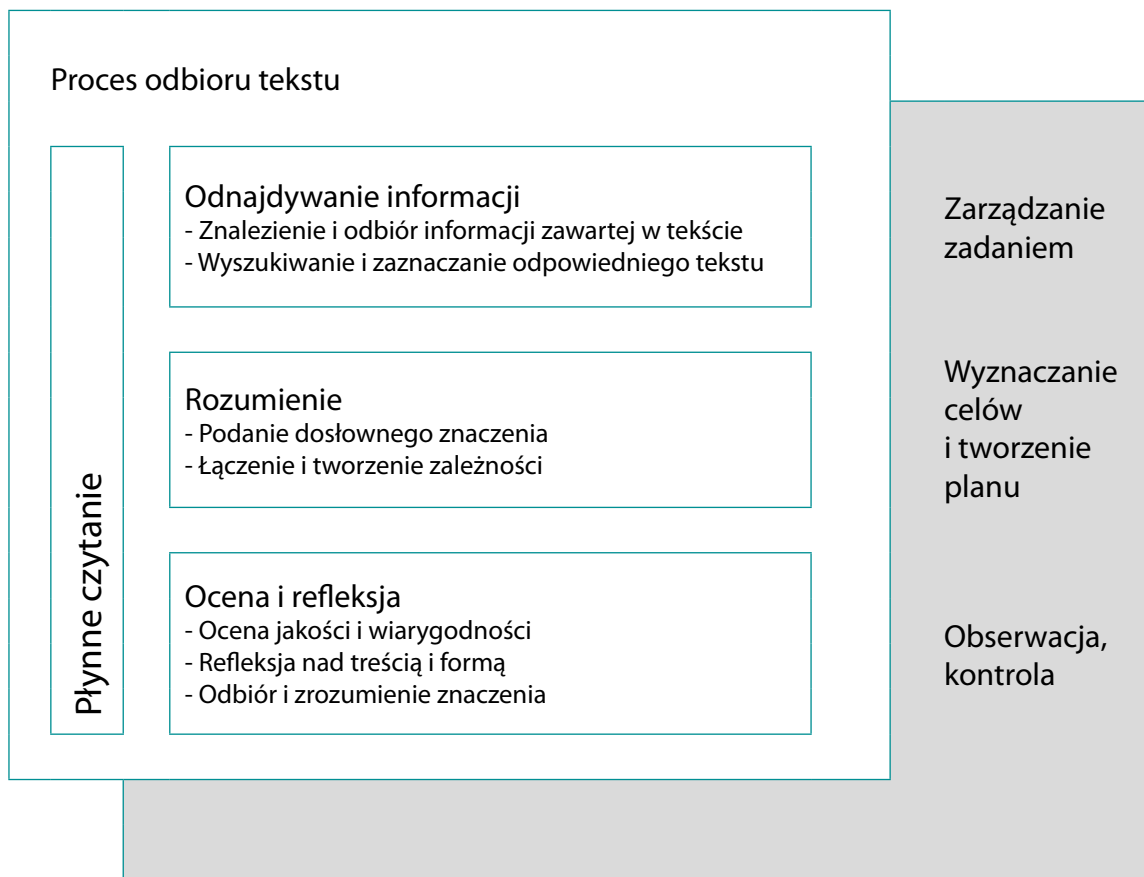
możliwości osobistego rozwoju człowieka, a w konsekwencji na mocną pozycję zawodową, dobre radzenie sobie w świecie instytucjonalnym, poczucie wolności i sprawczości działania, a nawet niejednokrotnie lepszy stan zdrowia i mniejsze ryzyko popadnięcia w konflikt z prawem.

W tworzeniu zadań brane są pod uwagę sytuacje, w których może następować odbiór tekstów. Najczęstsza jest sytuacja **osobista**, gdy czyta się dla przyjemności (np. lektura powieści), pozyskania jakichś informacji (np. artykuły w czasopismach, strony internetowe) lub nawiązania kontaktów (np. listy, e-maile, SMS-y). Sytuacja **publiczna** dotyczy udziału w życiu społecznym, obejmuje zatem lekturę prasy (zarówno w formie papierowej, jak i elektronicznej), oficjalne dokumenty, oficjalną korespondencję. Dla piętnastolatków sytuacja **zawodowa** najczęściej jest jeszcze nieznana, ale wszyscy spotkają się z nią w ciągu kilku lub kilkunastu lat, dlatego powinni radzić sobie z odbiorem tekstów i w takiej sytuacji, począwszy od ogłoszeń o pracę, skończywszy na instrukcjach, raportach i tekstach w komunikacji służbowej. Uczniowie najczęściej spotykają się z sytuacją **edukacyjną**, w której czyta się podręczniki, zadane lektury, wskazane przez nauczyciela teksty. Oczywiście wszystkie te sytuacje nakładają się na siebie, zatem trudno je jednoznacznie odseparować, niemniej dla oceny odbioru ważne jest wzięcie ich pod uwagę – bez wątplenia sytuacja osobista najmocniej angażuje emocje, z kolei sytuacja edukacyjna może się kojarzyć z przymusem, a to mocno wpływa na kontakt z tekstem.

Akt lektury

Akt lektury w badaniu traktowany jest jako kognitywny proces obejmujący kilka poziomów. Podstawą jest umiejętność płynnego czytania, czyli zdolność do automatycznego i właściwego rozpoznawania słów i tworzenia z nich zdań, a w konsekwencji do zrozumienia całości tekstu. Ta dyspozycja nie jest osobno sprawdzana, jej brak po prostu dyskwalifikuje ucznia, gdyż nie jest on w stanie odpowiedzieć na żadne z pytań. Równocześnie jednak prowadzenie badania za pomocą komputera pozwala na wprowadzenie zadań sprawdzających szybkość, płynność i efektywność czytania na podstawowym poziomie, gdyż możliwe jest zmierzenie czasu, jaki potrzebny jest uczniowi do poradzenia sobie z lekturą tekstu. Rezultaty tego aspektu badania posłużą do pogłębionych analiz, gdyż trzeba będzie sprawdzić, na ile silna jest korelacja między łatwością czytania a umiejętnością zrozumienia tekstu na różnych poziomach.

Rysunek 1. Proces odbioru tekstu



Pierwszy poziom rozumienia to **odnajdywanie informacji** (*locate information*). Chodzi jednak nie tylko o docieranie do prostych informacji (co może się dokonywać nawet bez zrozumienia całości wypowiedzi), ale o ich wydobywanie z różnych warstw tekstu, a nawet (zwłaszcza w przypadku lektury na nośniku elektronicznym) z różnych wypowiedzi, które czytelnik może samodzielnie łączyć w jeden hipertekst. Drugi poziom to **rozumienie przekazu** (*understand*), zarówno jego literalnego sensu (właściwe odczytanie zdań, akapitów, a także całej wypowiedzi), jak i znaczenia, które rodzi się w procesie integracji wszystkich sensów, a następnie w stopieniu przesłania zawartego w samym tekście z uprzednią wiedzą oraz przekonaniami czytelnika. Na trzecim poziomie pojawiają się ocena i refleksja. **Ocena** (*evaluate*) tekstu dotyczy jego wiarygodności, co wiąże się z ustosunkowaniem się do źródła informacji i kompetencji autora, a także związane jest z krytyczną analizą sposobu argumentowania. **Refleksja** (*reflect*) obejmuje zagadnienia poruszane w tekście, ale też to, jak forma tekstu służy celowi wypowiedzi (np. perswazji, przekazywaniu informacji itd.). Ważnym elementem procesu czytania jest **cel**, który się przed nim stawia. Czytelnik przyjmuje jakąś strategię lektury, chce w jakiś sposób wykorzystać tekst, zarządza procesem odbioru wypowiedzi. Oczywiście w badaniu rozumienia tekstu trudno poddać opisowi i ocenie to, w jaki sposób dokonuje się akt

lektury, wyniki można jednak skonfrontować z wiedzą o postawach czytelniczych i wyznaczonych celach lektury, które wyłaniają się z ankiet.

Odbiór tekstu w medium elektronicznym

Z faktu, że w badaniu teksty są udostępnione w formie elektronicznej, wynikają liczne konsekwencje, które wpływają na ich odbiór. Inaczej niż w formie papierowej oceniana jest przez czytelnika długość tekstu. Ta sama wypowiedź zależnie od medium może być subiektywnie postrzegana jako dłuższa lub krótsza. W odbiorze komputerowym może pojawić się sytuacja, gdy czytelnik ma do czynienia z rozbudowanym hipertekstem, bo za pomocą linków łączy różne oryginalnie odizolowane przekazy: dla czytelnika ostateczna wersja powstaje wskutek jego decyzji łączenia poszczególnych fragmentów lub nawet całych tekstów w nową całość. Odbiorca jest w tej sytuacji bardziej aktywny niż w przypadku lektury wypowiedzi pisemnej w klasycznej formie. To wpływa na inny efekt czytania, co musi być brane pod uwagę w badaniu umiejętności odbioru tekstu.

W związku z tym ważne jest w tej edycji badania przesunięcie akcentu z odbioru informacji jako gotowej i statycznej całości, którą czytelnik miał tylko wydobyć z poznawanej wypowiedzi, na dynamiczną, aktywną lekturę tekstu.

Scenariusze

Wiązki zadań są opracowywane według **scenariuszy** (*scenarios*), w których poszczególne polecenia dotyczące tego samego tekstu lub powiązanych ze sobą tekstów są ściśle z sobą połączone, zatem badaniu podlegają nie odseparowane od siebie umiejętności, lecz cały akt lektury. Sekwencja zadań jest tak poprowadzona, że zaczyna się od łatwiejszych, w kolejnych jednak wzrasta stopień trudności (np. w pierwszym zadaniu uczeń ma wyszukać na stronie internetowej wskazany dokument, w drugim – odpowiedzieć na pytanie o treść zawartą w tym dokumencie, w trzecim natomiast zadaniu ma porównać ten dokument z innym i zestawić poglądy autorów). Chodzi o przebadanie procesu odbioru tekstu i dostrzeżenie opanowania umiejętności na różnych poziomach.

W badaniu sprawdzane są następujące umiejętności: wskazanie w tekście konkretnej informacji, dosłowne zrozumienie treści, wyciągnięcie wniosków z tekstu, ocena jakości i wiarygodności, refleksja nad zawartością tekstu. W przypadku tekstów multiplikowanych mierzone są również: wyszukanie i wyodrębnienie odpowiedniego pojedynczego tekstu, wyciągnięcie wniosków z lektury, potwierdzenie wniosków lub zajęcie stanowiska w konflikcie poglądów wyrażonych w różnych pojedynczych tekstach. Zadania badające każdą z tych umiejętności mogą mieć różne stopnie trudności. Na pozór łatwe wyszukanie konkretnych informacji może wymagać większej sprawności i uwagi, kiedy informacji

jest dużo i są od siebie zależne, a tekst jest bardzo obszerny. Z kolei zajęcie stanowiska w konflikcie poglądów może być łatwiejsze, gdy multiplikowany tekst składa się z niewielkiej liczby pojedynczych tekstów, są one względnie podobne, mają przybliżoną strukturę, dotarcie do nich nie wymaga wielu operacji technicznych. Wszystkie te czynniki brane są pod uwagę przy punktacji przypisywanej do poszczególnych zadań i wynikającej stąd ocenie umiejętności.

Forma zadań

Dużą rolę w badaniu odgrywa forma zadań. Różne formy w rozmaity sposób służą badaniu poszczególnych umiejętności. Dlatego scenariusze przewidują zarówno zadania **zamknięte wielokrotnego wyboru**, jak i **zadania otwarte**. W przypadku tych drugich ważne jest, że – jakkolwiek wymaga się odpowiedzi pisemnej – nie sprawdzają one umiejętności pisania, lecz sposób samodzielnego formułowania myśli wynikającej z lektury tekstu. Nie są zatem oczekiwane rozbudowane rozprawki, ale wypowiedzi jedno- lub kilkuzdaniowe, czasem wystarczy jedno słowo.

Pomiar kompetencji – rozumienie czytanego tekstu

Charakterystyka zadań wykorzystanych w badaniu

W badaniu PISA 2025, w części sprawdzającej rozumienie czytanego tekstu, wykorzystano 197 zadań o różnym stopniu trudności. Wszystkie zadania użyte w najnowszej edycji badania to zadania „kotwiczące”, które pozwalają na porównywanie wyników uczniów uzyskanych w kolejnych latach.

Określenie poziomów umiejętności uczniów i trudności zadań

Tabela 1. Opisy poziomów umiejętności uczniów na podstawie rozwiązyanych zadań

Poziom	Charakterystyka umiejętności uczniów na podstawie rozwiązyanych zadań
Poziom 6 (698 punktów i więcej)	Uczeń w pełni rozumie tekst zarówno w całości, jak i we fragmentach, lub kilka zderzonych z sobą tekstów. Dostrzega związki między informacjami zawartymi głęboko w jednej lub kilku wypowiedziach. Potrafi zmierzyć się z nowymi ideami. W interpretacji wykorzystuje kategorie abstrakcyjne. Stawia samodzielną hipotezę w ocenie tekstu lub grupy tekstów, wykorzystuje rozmaite kryteria. Formułuje przemyślaną interpretację. Lektura poparta jest precyzyjną analizą i umiejętnością dostrzeżenia nieoczywistych cech tekstu.
Poziom 5 (od 626 do 697 punktów)	Czytelnik wyszukuje informacje zawarte głęboko w tekście i ocenia ich wagę. Dokonuje krytycznej oceny tekstu w odniesieniu do specjalistycznej wiedzy, której dotyczy. W pełni rozumie zarówno całość, jak i fragmenty wypowiedzi. Potrafi dostrzec te aspekty, które są nowe, nieznane, nie zawsze zgodne z oczekiwaniami.
Poziom 4 (od 553 do 625 punktów)	Uczeń potrafi wyszukać informacje zawarte głęboko w tekście. Interpretuje niejednoznaczności i niuanse słownictwa w kontekście fragmentu i całości wypowiedzi. Potrafi odnieść tekst do sytuacji wykraczającej poza swoje bezpośrednie doświadczenie. Wykorzystuje uprzednią wiedzę do oceny tekstu. Rozumie całość lub obszerne fragmenty tekstu, którego zawartość lub forma mogą wykraczać poza jego dotychczasowe doświadczenia lekturowe.
Poziom 3 (od 480 do 552 punktów)	Czytelnik wyszukuje w tekście kilka różnych, nie zawsze wyeksponowanych, informacji i potrafi rozpoznać rozmaite relacje między nimi. Dostrzega główną myśl wypowiedzi, rozumie sens kluczowych słów i zdań. Zestawia z sobą, porównuje i przeciwstawia poglądy i postawy. Radzi sobie z takimi przeszkodami w lekturze, jak niezgodna z oczekiwaniami myśl lub wyjaśnianie idei przez negację. Podejmuje refleksję nad argumentacją zawartą w tekście. Ocenia jego cechy. Odnosi lekturę do własnego codziennego doświadczenia oraz uprzedniej wiedzy.

Poziom	Charakterystyka umiejętności uczniów na podstawie rozwiązanych zadań
Poziom 2 (od 407 do 479 punktów)	Czytelnik wyszukuje informacje, również drugorzędne, dostrzega relacje, które zachodzą między nimi. Odczytuje główną myśl tekstu. Polecenia obejmują zestawienie części tekstu a także podjęcie refleksji nad związkami między tekstem, a wiedzą pozatekstową oraz odniesienie do osobistego doświadczenia i poglądów czytelnika.
Poziom 1a (od 335 do 406 punktów)	Uczeń potrafi wskazać jedną lub więcej niezależnych informacji w tekście. Dostrzega główny temat wypowiedzi zawierającej nieobcą mu treść, łączy tę treść z własną wiedzą. W tekście nie ma wielu informacji, są one dosyć proste, uczeń otrzymuje jasne i nieskomplikowane polecenia.
Poziom 1b (od 262 do 334 punktów)	Czytelnik znajduje wskazane w prostym poleceniu łatwe do wyszukania, nieskomplikowane informacje w tekście o znanej mu formie. Potrafi znaleźć powiązania między niewymagającymi pogłębionej interpretacji fragmentami tekstu.
Poziom 1c (od 189 do 261 punktów)	Uczeń na tym poziomie potrafi odnaleźć tylko pojedyncze, oczywiste informacje, w bardzo krótkich, łatwych tekstach.

W przedstawianiu wyników umiejętności uczniów poziomy 1a, 1b i 1c omawiane są jako wynik poniżej poziomu 1.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OECD PISA.