
Ewa KOZAK-CZYŻEWSKA
UMCS Lublin
Barbara KĘPA
Kolegium Nauczycielskie Radom

WYKORZYSTANIE ZADAŃ TESTOWYCH DO SPRAWDZANIA OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH

Współcześnie w edukacji wczesnoszkolnej jako obowiązującą wprowadzono ocenę opisową osiągnięć uczniów. Spowodowało to wyeliminowanie z praktyki szkolnej na tym etapie kształcenia jednostronnej oceny wyrażonej najczęściej stopniem szkolnym. Równocześnie zaś, doprowadziło do poszukiwania systemu sprawdzania i oceniania posiadającego nie tylko wartość informacyjną, ale również motywacyjną oraz korekcyjną. Istotnym elementem takiego systemu byłaby samokontrola i samoocena. Zagadnieniem istotnym staje się zatem stopniowe wdrażanie uczniów do w miarę obiektywnego oceniania własnych możliwości i osiągnięć. Wynika to również z zaostreżenia kryteriów kontroli i wzrostu poziomu wymagań stawianych uczniom w toku kształcenia w klasach wyższych (Misiorna E., Brzezińska A., 1993).

W praktyce szkolnej możliwe są różne warianty połączenia bądź rozdzielenia procesów sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych. Równoległe również funkcjonują: ocenianie dydaktyczne oraz społeczno-wychowawcze, uwzględniające poza dydaktycznymi również inne kryteria i wiążące się w sposób naturalny z wprowadzoną na tym etapie oceną opisową. W efekcie sytuacja taka, obok swoich niewątpliwych zalet, prowadzić może do zamazywania ostrości kryteriów dokonywanej oceny, uczniowi zaś nie dawać rzetelnej informacji o jego osiągnięciach. Innymi słowy ocena opisowa w zamyśle swym obiektywna może ulegać wypaczeniom i stawać się powierzchowna, źle zaplanowana, bazująca głównie na intuicji i nieczytelna dla ucznia. Aby temu przeciwdziałać koniecznym staje się włączenie w szerszym zakresie elementów pomiaru dydaktycznego do sprawdzania osiągnięć szkolnych uczniów klas początkowych. Pozwoli to stworzyć podstawy dla rzetelnej i obiektywnej oceny efektów procesu edukacji i poziomu wiedzy i umiejętności uczniów. Pomiar dydaktyczny wykorzystujący wyraźnie określone kryteria sprawdzania osiągnięć powinien stanowić

uzupełnienie dokonywanej oceny opisowej i wraz z nią tworzyć zwarty system sprawdzania i oceniania osiągnięć dzieci w młodszym wieku szkolnym. Przyczyni się to do spełnienia oczekiwań uczniów i ich rodziców, co do konkretnej informacji na temat postępów w nauce. Informacja ta z kolei, wpływać może na wzrost zainteresowania i motywacji uczniów do świadomego udziału w procesie samokontroli i samooceny (Adamek I., 1997, s. 116).

Uwzględniając powyższe uwagi należy przyjąć, iż istotnym celem edukacji wczesnoszkolnej powinno być opanowanie przez dzieci techniki pracy z zadaniami testowymi. Wiąże się to również z udziałem uczniów szkół podstawowych w badaniach osiągnięć (kompetencji) na zakończenie klasy VI (Biblioteczka Reformy, zeszyt 17, s. 20–21). Zadanie to nie jest odpowiednio doceniane przez autorów obecnie obowiązujących programów kształcenia na poziomie klas I-III. W niektórych z nich znajdują się, co prawda zapisy o konieczności kształtowania umiejętności dzieci w zakresie pracy z tekstem matematycznym, jednak nie zawsze sformułowanie to rozumiane jest jako konieczność „oswojenia” dzieci z różnymi formami zapisu tegoż tekstu, w tym również jako opanowanie umiejętności pracy z różnymi formami zadań testowych, tak otwartych, jak i zamkniętych.

Prezentowane opracowanie ma na celu ukazanie wybranych aspektów przydatności zadań testowych w sprawdzaniu osiągnięć uczniów klas początkowych. Wykorzystując pomiar dydaktyczny w praktyce nauczania początkowego należy uwzględnić:

- ogólne prawidłowości organizacji i przebiegu tegoż procesu,
- właściwości psychofizyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym i wynikające stąd ograniczenia.

Rozwijając powyższe uwagi należy wymienić tu:

- konieczność rzetelnej analizy i syntezy treści nauczania, szczególnie w sytuacji, gdy na etapie nauczania początkowego funkcjonuje równolegle ponad 30, zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, programów nauczania zintegrowanego,
- przestrzegania zasad konstruowania wybranych form zadań testowych,
- zapewnienie dzieciom właściwych warunków, w których przebiega testowanie,
- dokonanie analizy trafności i obiektywizmu wyników pomiaru,
- dostosowanie liczby zadań w teście do możliwości percepcyjnych dzieci siedmio-, dziesięcioletnich,

- uwzględnienie poziomu umiejętności czytania ze zrozumieniem (w tym czytania tekstów matematycznych),
- uwzględnienie poziomu zaawansowania dzieci w nauce,
- uwzględnianie indywidualnych potrzeb uczniów w zakresie sposobów kontroli własnych osiągnięć,
- uwzględnianie różnego typu zaburzeń i dysfunkcji rozwojowych uczniów klas początkowych (uwaga ta nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do dzieci uczących się w klasach integracyjnych),
- konieczność wytworzenia pozytywnej motywacji do uczestniczenia w procesie sprawdzania i oceniania własnych osiągnięć.

Aby sprawdzanie i ocenianie dokonywane we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej uwzględniało idee pedagogiki humanistycznej musi ono przenikać wszystkie fazy procesu kształcenia (Adamek I., 1997, S. 126). Konieczna jest również zmiana w myśleniu nauczyciela o roli ucznia i jego zaangażowaniu nie tylko w nabywaniu wiedzy i umiejętności przewidzianych programem, lecz również w zakresie tworzenia sytuacji umożliwiających zdobywanie określonych kompetencji oraz takich sytuacji, które umożliwiają sprawdzanie i ocenianie poziomu ich opanowania (Misiorna E., Brzezińska A., 1993).

Przenosząc powyższe uwagi na sytuację wykorzystania pomiaru dydaktycznego do testowania osiągnięć uczniów klas początkowych można wymienić następujące zakresy udziału uczniów w tym procesie:

- rozwiązywanie gotowych testów, podanych dzieciom przez nauczyciela,
- przekształcanie (przeredagowywanie, dokańczanie) zadań i testów sprawdzających,
- samodzielne konstruowanie pojedynczych zadań, ich wiązek oraz całych testów sprawdzających opanowanie określonych wiadomości i umiejętności,
- samodzielne aranżowanie sytuacji zadaniowych, w których możliwe będzie sprawdzanie i ocenianie osiągnięć własnych i kolegów,
- decydowanie o formie i czasie kontroli i samokontroli osiągnięć.

Umiejętne wykorzystanie przez nauczyciela tychże elementów udziału uczniów w procesie kontroli i oceny przyczynia się do wytworzenia w klasie przyjaznej atmosfery, wyzwala motywację do uczenia się, sprzyja podnoszeniu określonych kompetencji (myślenie, czytanie, pisanie, dokonywanie analizy i syntezy, itp.) i „oswaja” uczniów z różnymi formami zadań testowych. W powyższych sytuacjach wykorzystuje się naturalną potrzebę dzieci do osiągnięcia sukcesów (wyrażonych, między innymi,

w postaci stopni szkolnych), ale jednocześnie uwzględniając ich podmiotowość, wskazuje się na inne aspekty zdobywania wiedzy i umiejętności (dla przykładu: satysfakcję z samodzielnego pokonywania trudności czy też projektowania podejmowanych działań). Uczniowie klas I-III powinni bowiem polubić szkołę i naukę, ale równocześnie być przygotowanymi na różne sytuacje (uważane za stresujące) sprawdzania i oceniania towarzyszące im w toku dalszej nauki a zwłaszcza przy pokonywaniu tak zwanych progów edukacyjnych.

Konstruując testy niezbędne jest przestrzeganie zasady stopniowania trudności w odniesieniu do kolejności pojawiania się w nim zadań. Powszechnie przyjmuje się, iż każde następne zadanie testu powinno charakteryzować się wyższym współczynnikiem trudności. Na podstawie badań własnych stwierdzamy, iż w przypadku uczniów klas początkowych korzystniejsze jest wprowadzenie modyfikacji w tym względzie. Wydaje się celowe takie ułożenie zadań w teście, by:

- na początek testu podawać uczniom zadania najłatwiejsze,
- w środku testu zamieszczać zadania coraz trudniejsze,
- test kończyć zadaniami łatwymi dla uczniów.

Taki układ zadań (łatwe – coraz trudniejsze – łatwe) zamiast powszechnie stosowanego, zwłaszcza przez nauczycieli nauczania początkowego, (łatwe – coraz trudniejsze) pozwala eliminować wiele negatywnych zjawisk obserwowanych w toku testowania dzieci z niższych klas szkoły podstawowej. Są nimi, dla przykładu:

- wzrost liczby zadań opuszczonych wśród tych, które znajdują się na końcu testu,
- wzrost liczby zadań rozwiązywanych błędnie,
- zniechęcenie uczniów do dalszej pracy nad testem,
- przecenianie przez uczniów stopnia trudności zadań występujących jako ostatnie, itp.

Określając przydatność zadań testowych do sprawdzania osiągnięć uczniów klas początkowych świadomie ograniczyliśmy to zagadnienie do zadań wykorzystywanych w toku pisemnego pomiaru dydaktycznego. Analizie poddałyśmy dwie formy zadań otwartych:

zadania krótkiej odpowiedzi /KO/ i zadania z luką /L/ oraz trzy formy zadań zamkniętych: zadania typu prawda – fałsz /PF/, zadania na dobieranie /D/ oraz zadania wyboru wielokrotnego /WW/. Przyjęłyśmy pięć kryteriów oceny wymienionych form zadań testowych:

- sposób sprawdzania osiągnięć (indywidualny bądź zbiorowy),
- kolejność pojawiania się w teście zadań wyróżnionych form,

- kategoria taksonomiczna czynności podlegających sprawdzaniu,
- zaawansowanie uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem,
- poziom zawansowania uczniów w nauce.

Dokonując oceny pięciu wyróżnionych form zadań testowych z punktu widzenia pierwszego z wymienionych tu kryteriów ich przydatności można stwierdzić co następuje:

- zadania otwarte /KO, L/ charakteryzują się dość dużą odpornością na zmianę sposobu testowania (z indywidualnego na zbiorowy). Zaobserwowano również, że poziom ich rozwiązywania wzrastał wraz z wiekiem uczniów. Innymi słowy, uczniowie klas III rozwiązują zadania wymienionych form znacznie lepiej (co potwierdzają odpowiednie analizy statystyczne) niż ich koledzy z klas I oraz II,
- najbardziej wrażliwe na sposób przeprowadzenia sprawdzania osiągnięć uczniów okazały się zadania zamknięte typu prawda – fałsz. W toku badań indywidualnych obserwowano wyraźne obniżanie się poziomu większości wskaźników ich przydatności (między innymi: rzetelności, mocy różnicującej, oraz trafności zadania),
- w odniesieniu do zadań wyboru wielokrotnego /WW/ zaobserwowano wzrost ich odporności w omawianym zakresie wraz z wiekiem uczniów. Podobnie jak miało to miejsce w odniesieniu do zadań otwartych stwierdzono, iż zadania tej formy były równie dobrze rozwiązywane zarówno w toku badań indywidualnych, jak i zbiorowych oraz okazało się, iż im starsi uczniowie tym różnice pomiędzy indywidualnym a zbiorowym sposobem testowania okazują się mało istotne i nieistotne w odniesieniu do wybranych wskaźników przydatności tej formy zadań testowych.
- zadania na dobieranie /D/ okazały się być najbardziej odporne na sposób sprawdzania osiągnięć uczniów. Zadania tej formy mogą być szczególnie polecane do indywidualnego sprawdzania osiągnięć uczniów klas początkowych.

Reasumując powyższe uwagi można stwierdzić, iż najbardziej godne polecenia z punktu widzenia wymienionego kryterium są zadania otwarte zarówno krótkiej odpowiedzi /KO/, jak i z luką /L/, natomiast wśród zadań zamkniętych najlepiej funkcjonują tu zadania na dobieranie /D/, najmniej przydatne w omawianym zakresie okazują się zadania zamknięte typu prawda – fałsz /PF/.

Kolejnym kryterium oceny przydatności zadań testowych do sprawdzania osiągnięć uczniów klas początkowych była kolejność pojawiania się w teście zadań różnych form.

Analizując poszczególne formy zadań testowych z punktu wymienionego kryterium stwierdzono co następuje:

- zadania otwarte w formie KO znakomicie pełnią swe funkcje zarówno wtedy, gdy

występują przed zadaniami zamkniętymi, jak również wtedy, gdy kończą test. Można zatem stwierdzić, iż ta forma zadań otwartych jest wyjątkowo odporna na zmianę miejsca w teście. Zarówno na jego początku, jak w środku czy na końcu wymienione zadania dobrze pełnią przypisane im role.

– podobne uwagi można odnieść do zadań z luką /L/. Istotna różnica polega na tym, iż zadania te tracą swe pozytywne właściwości wówczas, gdy występują w teście po formach zadań zamkniętych. Stąd też korzystniejsze wydaje się rozpoczynanie testów przeznaczonych dla najmłodszych uczniów od zadań otwartych w formie zadań z luką /L/.

W odniesieniu do zadań zamkniętych trzech wymienionych form stwierdzono, iż:

– zadania typu prawda – fałsz /PF/ są znacznie bardziej wrażliwe na zmianę miejsca w teście w porównaniu do zadań otwartych. Dość dobrze funkcjonują wówczas, gdy rozpoczynają test, jednocześnie zaś mogą być szczególnie polecane do podawania uczniom na zakończenie testu,

– dla zadań wyboru wielokrotnego /WW/ korzystne jest, gdy występują po formach zadań otwartych, niekorzystną zaś sytuacją jest ta, gdy zadania te kończą test albo go rozpoczynają. Za optymalną należy uznać tę sytuację, gdy zadania tej formy znajdują się blisko początku testu po paru zadaniach otwartych.

– najodpowiedniejszym miejscem w teście dla zadań na dobieranie /D/ jest środek testu. Wówczas, gdy pojawiają się na jego początku są rozwiązywane najwolniej, a równocześnie w toku pracy z nimi pojawia się bardzo duża liczba błędów. Podobnie dzieje się wówczas, gdy zadania tej formy kończą test. W tym przypadku jeszcze bardziej wzrasta liczba zadań tej formy rozwiązanych błędnie oraz zdecydowanie częściej mamy do czynienia z nie podejmowaniem przez dzieci jakiegokolwiek próby rozwiązania ich (w omawianej sytuacji występuje największa liczba zadań opuszczonych, nad którymi dzieci nie podjęły pracy).

Podsumowując powyższe uwagi można stwierdzić, iż uczniowie klas początkowych zdecydowanie preferują taki układ zadań w teście, gdy formy zadań otwartych poprzedzają zadania zamknięte (Dla przykładu: KO, L, PF, WW, D). Zdecydowanie zaś słabiej rozwiązują testy, w których formy zadań zamkniętych pojawiają się pomiędzy zadaniami otwartymi (na przykład: L, PF, WW, D, KO).

Trzecim kryterium oceny przydatności zadań testowych różnych form była kategoria taksonomiczna czynności podlegającej sprawdzeniu. Analizując testy rozwiązywane przez dzieci stwierdzono, iż:

- zadania otwarte w formie zadań krótkiej odpowiedzi /KO/ charakteryzują się dość dużą „odpornością” w omawianym zakresie. Nie udało się w sposób jednoznaczny ustalić, czy zadania otwarte nadają się lepiej w porównaniu do zadań zamkniętych do sprawdzania czynności z zakresu wyższych kategorii celów nauczania,
- w sposób jednoznaczny natomiast ustalono, iż słabiej w teście funkcjonują zadania z luką /L/, wówczas, gdy odnoszą się one do sprawdzania czynności z zakresu rozumienia wiadomości (kategoria B celów nauczania),
- podobną uwagę można odnieść do zadań zamkniętych typu prawda – fałsz /PF/, wówczas gdy dotyczą one kategorii D (stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych),
- najbardziej odporne na zmianę kategorii celów nauczania sprawdzanej czynności okazały się zadania zamknięte w formie na dobieranie /D/.

Powszechnie przyjmuje się, iż praca z tekstem bez względu na jego formę, a zatem również i rozwiązywanie zadań testowych wymaga od uczniów dobrze opanowanej umiejętności czytania ze zrozumieniem (czy też używając innej terminologii – rozumienia czytanego tekstu). Umiejętność ta stała się kolejnym kryterium oceny przydatności zadań testowych do sprawdzania osiągnięć uczniów klas początkowych. Analizując ją stwierdzono, że:

- zadania otwarte zarówno te w formie krótkiej odpowiedzi /KO/, jak i z luką /L/ charakteryzują się najsilniejszymi związkami z wymienioną umiejętnością
- najłabsze związki pomiędzy poziomem rozwiązywania zadań testowych a wymienioną umiejętnością zaobserwowano w odniesieniu do zadań typu prawda – fałsz /PF/,

Podobne uwagi można odnieść do związków pomiędzy funkcjonowaniem w teście zadań różnych form a poziomem zaawansowania w nauce uczniów klas początkowych. Najsilniejsze w omawianym zakresie związki zarejestrowano w odniesieniu do zadań otwartych obydwu omawianych form, najłabsze zaś dotyczyły zadań zamkniętych typu prawda – fałsz oraz zadań na dobieranie.

Przedstawione przez nas uwagi dotyczące korzyści płynących ze stosowania zadań testowych w sprawdzaniu osiągnięć uczniów klas początkowych oraz ich przydatności przy uwzględnieniu różnych kryteriów wskazują jak istotna jest znajomość przynajmniej elementów pomiaru dydaktycznego dla nauczycieli klas niższych. Dobra orientacja w tym zakresie pomogłaby im w lepszym diagnozowaniu osiągnięć szkolnych swoich uczniów. Nie prowadziłyby też do zbytnej rozbieżności pomiędzy ocenami

wystawianymi dzieciom przez nauczycieli a wynikami uzyskiwanymi przez uczniów w zewnętrznych sprawdzianach poziomu ich wiadomości i umiejętności. Zjawisko takie obserwowano wielokrotnie w toku prowadzonych badań (Kępa B., 1991, 156–162, Kozak-Czyżewska E., 1991 s. 5–91).

Literatura

1. Adamek I., 1997, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
2. Kępa B., 1991, *Kwalifikacje dydaktyczne nauczycieli klas I-III o różnym poziomie wykształcenia* [w:] M. Cackowska, red. *Warunki funkcjonowania nauczania początkowego w polskim systemie szkolnym 1976–1990*, Wyd. UMCS, Lublin.
3. Kozak-Czyżewska E., Bartmiński F., Ceglińska B., 1991, *Osiągnięcia uczniów klas początkowych w zakresie matematyki*, [w:] M. Cackowska /red./: *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976–1990*, Wyd. UMCS, Lublin.
4. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu*, Biblioteczka Reformy, 1999, Warszawa.
5. Misiorna E., Brzezińska A., *Ocenianie dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5.