

---

Maria Jolanta KUCZYŃSKA  
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli  
Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego  
w Szczecinie

## PRZYDATNOŚĆ ZADAŃ WYBORU WIELOKROTNEGO (WW) W SPRAWDZANIU KOMPETENCJI UCZNIÓW W ZAKRESIE ROZUMIENIA CZYTANEGO TEKSTU

Na temat zadań WW od lat toczy się dyskusja, a opinie na ich temat są zmienne: od aplauzu i utożsamiania tych form z prawdziwym testem – do wyrazów pogardy czy wręcz, wyrażanego niejednokrotnie dość dosadnie, obrzydzenia.

O roli i przydatności zadań WW wypowiadał się wielokrotnie w swoich pracach Bolesław Niemierko, omawiając ich zalety, wady i ograniczenia. Jego zdanie, poparte badaniami i opiniami znawców w kraju i za granicą, znane jest wszystkim pomiarowcom, zbędne wydaje się więc przytaczanie w specjalistycznym wydawnictwie tych rozważań. (Przywołać tu można, dla przykładu, choćby rozdział: „Budowanie pisemnych zadań zamkniętych” z książki Profesora: 1999, s. 114–134).

Oczywistą jest sprawą, że do zbadania wielu umiejętności polonistycznych zadania te zupełnie się nie nadają: nie będziemy wiedzieli jak uczeń konstruuje wypowiedź pisemną, jaki jest jego język i jakie wyraża poglądy. Wiele czynności sprawdzić można jednak za ich pomocą znakomicie, oszczędzając trudu egzaminatorom, zapewniając maksymalny obiektywizm sprawdzania i – oszczędzając oświatowe fundusze, co w okolicznościach „dziury budżetowej” wydaje się szczególnie cenne.

Główny problem stanowi więc nie to, że zadania WW należy skreślić z oświatowej ewidencji, lecz to, jak wykształcić konstruktorów tych zadań, by mogli sprostać wyzwaniom końcowych egzaminów, w tym „doniosłego”. (Największą krzywdę zadaniom WW czynią bowiem często gorliwi ich twórcy, którzy – redagując je niejako „w biegu” i bez właściwego teoretycznego przygotowania – mijają się z intencją czynności, którą należy badać (stosownością) lub pytają nimi wyłącznie o posiadane przez uczniów wiadomości, nie wykraczając poza najniższe kategorie – A i B – przedmiotowych celów kształcenia).

Odpowiadając na pytanie: czy i w jakim zakresie zadania WW służyć mogą nowym sposobom egzaminowania, przypomnieć warto, że dominowały one w jedynych pełnych i opracowanych diagnozach, jakimi były ogólnopolskie badania osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół, prowadzone w latach 1981- 1988 (badania główne w 1984 roku).

Nie od rzeczy byłoby od czasu do czasu po te opracowania sięgnąć, bo choć zmieniły się koncepcje kształcenia, standardy osiągnięć i programy, wiele treści, uwag i wniosków tam zawartych stanowić może materiał nie do przecenienia w tworzeniu modelowych, współczesnych wzorców szkolnego i pozaszkolnego oceniania. Zainteresowanych problemem polonistów odesłać można do czwartego tomu tych opracowań, zredagowanego przez Tadeusza Patrzalka (1988). Z przywołanych badań pochodzić będą przykłady prezentowanych tu zadań WW, autorka tej wypowiedzi brała bowiem udział zarówno w tworzeniu koncepcji ogólnopolskich diagnoz, jak i w konstruowaniu narzędzi badawczych oraz opracowywaniu wyników. W innych tomach wszyscy zainteresowani problemem przedmiotowcy odnajdą ciekawy materiał – nie tylko porównawczy – do własnych planów diagnozy edukacyjnej oraz modelowe rozwiązania i przykłady zbierania i opracowywania ilościowych i jakościowych uczniowskich wyników. Gros opracowań i koncepcji tam zawartych nie straciło niczego ze swojej aktualności, choć przeszkodą w dotarciu do tych materiałów mogą być niskie ich nakłady i kolejne zmiany organizacyjne placówek doskonalenia nauczycieli w naszym kraju. W bibliotekach wszystkich dawnych ODN-ów znajdowały się opublikowane wyniki międzynarodowych i ogólnopolskich badań z tamtych – nie tak przecież odległych – lat, a wiele z tych placówek przestało istnieć.

Tadeusz Patrzalek (1988, s. 207), podsumowując przywołane tu badania z j. polskiego, pisał: „Czytanie ze zrozumieniem jest podstawową umiejętnością z zakresu osiągnięć koniecznych, tak ważną, że wartą wyodrębnienia spośród nich. W naszej szkole właściwie nie istnieje ono jako ustrukturyzowane i ciągle obecne zadanie dydaktyczne dla nauczycieli i uczniów. Skutki tej nieobecności widać najwyraźniej w wynikach specjalnego pomiaru przeprowadzonego w kl. IV, niezaliczonego przez ponad jedną czwartą uczniów (podkreślenie MJK). Z tego właśnie pomiaru wiadomo, że tylko 60 do 70 proc. dziesięcioletków rozumie w pełni przeznaczony dla nich nieliteracki tekst typu podręcznikowego i – co gorsza – co szóste dziecko w mieście, a co piąte na wsi, nie rozumie prawie niczego, choć niby czyta; tzn. odpowiada źle co najmniej na co drugie pytanie odnoszące się do kilkudzaniowych odcinków tekstu” (Patrzalek T., s. 207).

Nieco wyższe, lecz też niezadowolające umiejętności w zakresie rozumienia czytanego tekstu, posiadali uczniowie kończący w roku badań szkołę podstawową i klasę maturalną.

Na osiem polonistycznych testów zastosowanych w badaniach trzy dotyczyły rozumienia czytanego tekstu i wszystkie składały się z zadań zamkniętych, do których, sporadycznie, dołączano zadania otwarte, by sprawdzić te umiejętności, których nie można było określić za pomocą zadań WW.

Analiza wyników badań (w tym międzynarodowych, którym nasze badania towarzyszyły), wykazała nie tylko trafny z dzisiejszej perspektywy dobór zakresu treści nauczania, lecz także przydatność tej formy zadań do badania kompetencji, którą można uznać za priorytetową w zreformowanej, współczesnej szkole.

Zarówno podstawy programowe kształcenia w szkole podstawowej i gimnazjum, jak i – oparte na nich – standardy kształcenia w zakresie j. polskiego preferują czytanie tekstów kultury, oczywiście z tekstem literackim na czele. Sformułowane jednak „holistycznie” – pozwalają na dużą dowolność twórcom programów, co ma swoje dobre i złe strony.

Jako przykład przytoczyć tu można standard wymagań na sprawdzianie po kl. VI szkoły podstawowej w zakresie „czytania”, otwierający rejestr pozostałych standardów (Jurczak S., 2001, s. 64): „Uczeń odczytuje różne teksty kultury (w tym kształtujące tożsamość narodową i postawę obywatelską: (...) teksty literackie, w tym (...) opowiadania, utwory poetyckie i prozatorskie z klasyki dziecięcej i młodzieżowej – polskiej i światowej, (...) rozpoznaje ich cechy charakterystyczne, dostrzega znaczenia dosłowne i odkrywa sensy przenośne; określa funkcje elementów charakterystycznych dla danego tekstu: rozumie pojęcia: fikcja literacka, świat przedstawiony, nadawca, odbiorca, podmiot mówiący, narracja, (...) posługuje się czynnie terminami: bohater, wątek, akcja, autor, narrator (...) opowiadanie, powieść, proza (...)” itd.

Dla porównania zacytować tu można analogiczny standard wymagań na egzaminie gimnazjalnym, który również rozpoczyna wykaz tych czynności (tamże s.70): „Uczeń czyta teksty kultury (...) na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym; interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy, (...) wyszukuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury, w szczególności w tekstach literackich (...) dostrzega w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określa ich funkcje (...) dostrzega i analizuje konteksty niezbędne do interpretacji tekstów kultury (...) i wypowiada się na ich temat oraz wyjaśnia zależności między różnymi rodzajami tekstów kultury (...) dostrze-

ga wartości wpisane w teksty kultury”.

Do badań w roku 1984 autorka testu (i jednocześnie autorka tego artykułu) wybrała nieznanymi uczniom (spoza kanonu) tekst utworu M Dąbrowskiej „Jesionka”. Taki realistyczny utwór, z symboliczną funkcją tytułowego przedmiotu, mieścił się – i dotąd mieści – w konwencji lektur znajdujących się w programach nauczania. Opowiadanie wybrano ze względu na liczne walory tej prozy, zawierającej pierwiastek uniwersalizmu i wykraczającej poza szablonowy literacki opis kataklizmu dziejowego. Względy organizacyjne zadecydowały, że oryginalny tekst minimalnie skrócono, usuwając jedną z – szufladkowo wkomponowanych w jego strukturę – relacji. Nie zniekształciło to odbioru i było zabiegiem uprawnionym w dostosowaniu tekstu do realiów sprawdzianu lub egzaminu.

Wyjaśnić tu jeszcze należy zasadę doboru w teście czynności, jakie wykonywali uczniowie. Z uwagi na fakt, że badania prowadzono w okresie dokonywania zmian programowych, czynności wyłoniono nie tylko z obowiązującej w tamtych latach instrukcji, lecz także z projektów nowych programów. Słowo „program” rozumiano więc wtedy znacznie szerzej, jako kierunek i intencję wyznaczającą drogę dydaktyce przedmiotu. (Pamiętajmy, że w 1984 roku obowiązywał jeszcze program z 1971 roku, funkcjonujący najdłużej ze wszystkich dotąd znanych, w którym preferowano raczej dychotomiczną – odróżniającą formę od treści i ukierunkowaną nieomal wyłącznie na świat przedstawiony – analizę utworu).

Ten dobór wykonywanych przez uczniów czynności sprawił, że nieomal wszystkie mogą być sprawdzane na obecnym egzaminie kończącym naukę w gimnazjum.

Należy odnotować tu jednakże jedną, zasadniczą różnicę między istotą tamtych diagnoz, a obecnymi preferencjami. Czynności do badań wywiedzione zostały jednocześnie z koncepcji programowych i lektury, ( która przecież zawsze stanowi także swoisty program), tak, by to, co w programie niezbędne dla wnikliwego czytania każdego dzieła, zgodne było jednocześnie z „duchem” wybranego utworu, jego strukturą i myślą przewodnią. Z tego powodu tekst zastosowany w badaniach nosił tytuł „Analiza krótkiego utworu epickiego na przykładzie opowiadania M. Dąbrowskiej Jesionka”. Kierunek analizy, wyznaczony zadaniami testu, nie preferował żadnej określonej orientacji badawczej (lingwistycznej, socjologicznej, strukturalnej bądź innej). Zgodnie z istniejącymi w tamtych latach zainteresowaniami literaturoznawstwa i metodyki zaproponowano analizę sfunkcjonalizowaną, opartą na dyrektywach taksonomii literatury zbudowanej na podstawie synkretycznej, wykorzystującej osiągnię-

cia różnych szkół i orientacji metodologicznych (patrz Patrzalek Tadeusz 1977, s. 96-124). Przedstawiana poniżej w „Kartotece testu” taksonomia celów świadczy o tym, że ukierunkowano wtedy analizę i interpretację tekstu zgodnie z zaleceniami poetyki wskazywanymi w pracach B. Chrzęstowskiej. Obrany dziś kierunek preferuje w pogłębionym czytaniu raczej założenia teorii komunikacji. Oczywiście bez nich niemożliwe byłoby odczytanie żadnego tekstu literackiego, lecz dobierając w chwili obecnej czynności do badań, tamtejszy rejestr z całą pewnością należałoby uzupełnić o takie cele polonistyczne, jak – wskazane w opisie standardów – odróżnianie faktów od opinii, prawdy historycznej od fikcji, dostrzeżenie manipulacji itp.

Przywoływany tu test tylko w 10,5 procentach badań czynności z kategorii celów A i B (znajomość utworu); a w zakresie celów C i D (jego interpretacji) w 89,5 procentach. Zadaniami zamkniętymi nie można było zbadać tak istotnych dla szkolnej humanistyki celów, jakimi są postawy młodzieży, przejawiające się w „wartościowaniu” i „udziale”. Zmierzyć je można jedynie zadaniami zamkniętymi, zwłaszcza dobrze ukierunkowanym zadaniem rozszerzonej odpowiedzi (RO). Towarzyszyć ono powinno zawsze zadaniam WW, zarówno na sprawdzianie po klasie VI, jak i podczas późniejszych egzaminów. Jedna z części tych prób została zresztą tak pomyślana, lecz niesłusznym w dzisiejszej praktyce wydaje się mieszanie zadań WW z prostymi zadaniami otwartymi w sytuacji, gdy tę samą czynność równie dobrze sprawdzić można wskazanym tu typem zadań zamkniętych.

Kartoteka testu z przywoływanych tu badań przedstawia, jakie – złożone często – czynności z wyższych kategorii celów sprawdzać można za pomocą zadań zamkniętych wyboru wielokrotnego:

Lp.	Czynność sprawdzana	Podtest	Kategoria taksonomiczna celu	Wymaganie na stopień
	Uczeń:			
01.	Wyróżnia podstawową cechę epiki jako rodzaju literackiego	Znajomość teorii	B (I)	3 (P)
02.	Rozpoznaje nadrzędnego narratora w utworze	Opis rzecz. przedstaw.	C (II)	4 (R)
03.	Rozpoznaje obecność narratora po charakterystycznych cechach jego języka	Znajomość teorii	B (I)	2 (K)
04.	Określa czas akcji i czas narracji	Opis rzecz. przedstaw.	C (II)	2 (K)

Lp.	Czynność sprawdzana	Podtest	Kategoria taksonomiczna celu	Wymaganie na stopień
	<b>Uczeń:</b>			
05.	Wskazuje główne części kompozycyjne utworu	Poziom opisu (kom.)	C (II)	2 (K)
06.	Wyodrębnia główny element wiążący części kompozycyjne utworu	Jw.	C (II)	5 (D)
07.	Charakteryzuje główną postać. (Rozpoznaje składniki postawy moralnej wobec świata przedstawionego)	Poziom interpretacji utworu	C (II)	2 (K)
08.	Dostrzega w języku utworu sposób charakteryzowania postaci (indywidualizację językową)	Jw.	C (II)	4 (R)
09.	Rozpoznaje motywy postępowania bohaterów	Jw.	C (II)	4 (R)
10.	Określa (odpoznaje) temat - główny wątek utworu epickiego	Jw.	C (II)	2 (K)
11.	Odnajduje tematyczny związek między utworami poznanymi w szkole	Znajomość kontekstu	B (I)	2 (K)
12.	Dostrzega podobieństwa między bohaterami znanych lektur	Opis tworu w kontekście	B (I)	4 (R)
13.	Wykrywa kilka podobieństw między utworami poznanymi w szkole a nowym tekstem	Jw.	C (II)	5 (D)
14.	Rozumie symboliczną funkcję przedmiotów	Poziom interpretacji ut.	C (II)	3 (P)
15.	Rozpoznaje symboliczną funkcję przedmiotów tytułowych w znanych lekturach	Poziom interpretacji w kontekście	C (II)	4 (R)
16.	Dostrzega kilka znaczeń symbolu	Poziom interpretacji utworu	D (II)	5 (D)
17.	Odkrywa główny sens - ideę utworu	Jw.	D (II)	4 (R)
18.	Dostrzega w utworze prawdy uniwersalne, ponadczasowe	Jw.	D (II)	5 (D)
19.	Wskazuje poznawcze walory utworu	Jw.	D (II)	5 (D)

Uwaga: W roku prowadzenia badań nie było jeszcze oceny miernej ani – tym bardziej – dopuszczającej. Już w latach badań wyodrębniono jednak czynności warunkujące opanowanie poziomu osiągnięć koniecznych (K), które wtedy warunkowały uzyskanie pozytywnej oceny (umownego, nieoficjalnego stopnia 3 z dwoma minusami, przekształconego później w oficjalną najniższą pozytywną ocenę).

W planie testu zastosowano taksonomię nauczania literatury opracowaną przez Tadeusza Patrzalka (1977, s. 96). Tak więc cyfra I w kolumnie czwartej oznacza znajomość utworu, a II umiejętność analizy (i interpretacji, którą autor traktuje jako nierozdzieloną część analizy, dzieląc – słusznie – analizę utworu na poziom opisu

i interpretacji). Podtesty w kolumnie trzeciej oznaczone zostały również zgodnie z zaleceniami tej taksonomii.

Przyjrzyjmy się teraz kilku przykładom konstruowania zadań WW badających pogłębione „czytanie” tekstu literackiego.

Ograniczenie redakcyjne (pięciostronicowy wymóg objętości prezentowanych rozważań) nie pozwala na prezentację tekstu opowiadania M. Dąbrowskiej, bez którego nie sposób zrozumieć intencji wybranych tu pytań. Konstruowano je do czynności uwidocznionych w powyższej kartotece (numer pytania odpowiada kolejnej zamieszczonej tam czynności), ale zadania nie zawsze zawierają przytoczenia, które mogłyby stać się wskazówką do ich rozwiązania.

Z powodu wiadomego ograniczenia tylko do jednej czynności (dla przykładu) podaje się zadania z obu wersji testu sprawdzającego.

Wersja A, 03:

**W której wypowiedzi język narratora świadczy o jego obecności w utworze?**

- A. „Jeśli tylko przy stole toczy się ożywiona rozmowa, Franciszka milknie(...)”.
- B. „Wysłuchawszy tego opowiadania(...) Franciszka powiedziała (...)”.
- C. „Chętnie (...) pilnuje, żeby domownicy jedli (...)”.
- D. „Z mnóstwa opowiadań Franciszki odtwarzam tu jedno (...)”.
- E. „Tymi słowy Franciszka kończy swoją przypowieść (...)”.

Wersja B, 03:

**W którym zdaniu język narracji świadczy o obecności osoby mówiącej w utworze?**

- A. „(...) Franciszka prowadzi osobną kuchnię (...)”.
- B. „(...) Jeśli opowiadanie jest dłuższe, rozsiada się do niego (...)”.
- C. „Moja gospodyni Franciszka lubi opowiadać, a ja lubię ją słuchać”.
- D. „Czasami na jedną okoliczność sypnie dwiema (...) przypowieściami”.
- E. „(Franciszka) wygłosiła skromną rodzimą przypowieść”.

Zauważmy, że zmiana formy tego zadania na otwartą niewiele tu zmieni, a znacznie wydłuży czas odpowiadania i utrudni sprawdzanie. Uczeń, postawiony np. przed poleceniem: „Wskaż zdanie, w którym język świadczy o obecności narratora w utworze” musi znaleźć analogiczny przykład lub nawet ten sam wtedy, gdy – dla oszczędności czasu – wskażemy mu odpowiedni akapit, jak to się czyni najczęściej w próbnym testowaniu.

08. Wersja B:

**O czym nie świadczą używane przez Franciszkę wyrazy: „zupina”, „kapuścina”?**

- A. Serdecznym stosunku do otoczenia,
- B. Przynależności do określonej grupy społecznej,
- C. Uczuciowym stosunku do świata,
- D. Sympatii do otaczających ją rzeczy,
- E. Tkliwości i życzliwości wobec ludzi.

W tym wypadku zadanie otwarte sprawiłoby uczniowi większy kłopot, ze względu na konieczność sformułowania odpowiedzi. Z punktu widzenia wymaganej czynności, forma zadania nie odgrywa tu znowu większej roli.

Zważmy, że różnymi typami zadań WW możemy sprawdzać umiejętności wymagające wykonania czynności z wyższych kategorii taksonomicznych niż A czy B. Z kartoteki wynika, że badano tu nawet czynności z najwyższej kategorii celów – D (stosowania wiadomości w sytuacjach problemowych – z którymi uczeń spotyka się po raz pierwszy), np.:

16 (wersja B)

**Jesionka jest symbolem:**

- A. Strachu udręczonego człowieka,
- B. Naiwnych złudzeń ludzkich,
- C. Tragizmu wojennych przeżyć,
- D. Obawy przed nową klęską,
- E. Wszystkiego tego jednocześnie.

19 (wersja A)

**Z „Jesionki” dowiedziałeś się przede wszystkim o:**

- A. Wojennych losach mieszkańców Warszawy,
- B. Sytuacji ludzi w okupowanej Polsce,
- C. Niektórych wydarzeniach z życia M. Dąbrowskiej,
- D. Przeżyciach i doznaniach dotkniętego przez los człowieka,
- E. Mądroj Franciszce opowiadającej wojenne historie.

Już te kilka przykładów zadań WW świadczyć może o tym, że:

- zakres stosowania tych zadań jest dość szeroki i sprawdzać mogą one wiele umiejętności uczniów z zakresu rozumienia czytanego tekstu, nie tylko literackiego – priorytetowej kompetencji wychowanków zreformowanej szkoły;
- pozwalają one na ujęcie każdego zakresu treści kształcenia z pkt. widzenia jego lo-



gicznej struktury, a także na łączenie kilku przedmiotów (j. polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, sztuki, edukacji filozoficznej, regionalnej itp.) i tworzenie do dowolnego tekstu pytań z całego bloku humanistycznego, co wpisane jest w plan sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego;

– zamiast pisania uczeń myśli i czyta, co zajmuje mu znacznie mniej czasu, ogranicza tzw. „wodolejstwo” i krążenie wokół tematu, jeśli się go nie rozumie.

O innych zaletach tych zadań była już mowa, zwłaszcza o obiektywizmie punktowania wyników, co dla egzaminów zewnętrznych ma priorytetowe znaczenie. Ponadto, jak pisze B. Niemierko (s. 129): „Do zalet wszystkich form zadań zamkniętych należy (...) wdrażanie do podejmowania decyzji. Zadania zamknięte tworzą sytuację decyzyjną, uczą pokonywania wątpliwości i ponoszenia ryzyka, a te umiejętności mają rosnące znaczenie w kształceniu ogólnym i zawodowym na całym świecie”.

Na temat wad i ograniczeń zadań WW także już kilkakrotnie była tu mowa. Ich skomplikowana forma, czasochłonność i inne trudności konstrukcyjne powodują, że nieprzygotowani do ich budowania, przypadkowi konstruktorzy nie są w stanie sprostać wyzwaniom, a tworzenie banków zadań i przedsiębiorstw testowych, sprawdzone w wielu krajach, u nas – z braku doświadczeń i finansów – pozostaje w sferze marzeń.

## Literatura

1. Jurczak S., 2001, *Poradnik dla Kandydatów na Egzaminatorów Szkół Podstawowych i Gimnazjów*, Toruń, GEMINI.
2. *Koncepcja Ogólnopolskich Badań Uczniów, Nauczycieli i Szkół 1981–1986*, red naukowa Niemierko Bolesław, opracowanie redakcyjne Kuczyńska Maria Jolanta, Warszawa 1983 IKNiBO.
3. Kuczyńska Maria J., 1988, *Osiągnięcia uczniów klas VIII w czytaniu krótkiego utworu epickiego*, [w:] Patrzalek Tadeusz (red.) *Osiągnięcia uczniów z języka polskiego. Materiały ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół 1981–1986*, tom IV, Warszawa, IKN s. 68–87 i (test) s. 260–272.
4. Kuczyńska Maria J., Teresa S., 1988, *Czytanie tekstów. Wyniki wojewódzkich badań osiągnięć uczniów szkoły podstawowej. Język polski*, Opole, s. 1–46.
5. Patrzalek T., 1999, *Metodyka testu polonistycznego*. Warszawa 1977, WSiP. Standardy wymagań egzaminacyjnych. Projekt do konsultacji społecznej, Warszawa.
6. Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz. U nr 61 z 19 czerwca 2001, poz. 624.