

JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK

Uniwersytet Szczeciński

## WIEDZA I STOSUNEK NAUCZYCIELI KLAS POCZĄTKOWYCH DO TESTÓW DYDAKTYCZNYCH

W założeniach reformy systemu edukacji zaproponowano nowy, zintegrowany system oceniania wewnętrznego i zewnętrznego [MEN o ocenianiu..., 1999]. Ocenianie wewnątrzszkolne osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania oraz formułowaniu oceny [*ibidem*, s. 6]. Ocenianie zewnątrzszkolne zaś jest najważniejszym elementem systemowym, który ma służyć ewaluacji [*ibidem*, s. 18].

W obu systemach oceniania istotną rolę odgrywają testy dydaktyczne. Są jedną z metod diagnozy edukacyjnej. Służą do badania wiedzy, umiejętności i ustosunkowań. W ewaluacji edukacyjnej [Niemierko, 1999], której centralnym elementem jest kontrolowanie i ocenianie, testy są traktowane jako podstawowa metoda tych procesów. Szczególną rolę przypisuje się im w ocenianiu kwalifikującym. Nie oznacza to jednak, że w ocenianiu perspektywnym nie mogą, czy też nie powinny być wykorzystywane [Zimny, 1999]. Należy podkreślić, że właśnie ten drugi rodzaj oceniania, szczególnie istotny dla przebiegu i efektów procesu kształcenia [Denek, 1977] może i powinien być prowadzony przy użyciu testów dydaktycznych.

W tym miejscu należy jednak wskazać na pewnego rodzaju sprzeczność często wyrażaną przez nauczycieli. Otóż, w ich świadomości testy są narzędziem pomiaru, a mierzyć można przede wszystkim lub wyłącznie wiadomości, czasem także umiejętności. Tymczasem wiadomości i umiejętności ani nie wyczerpują, ani nie stanowią najważniejszych kategorii celów kształcenia [Gnitecki, 1994]. Co więcej, można powiedzieć, że od dawna główną sprzecznością systemu oceniania jest jego „ostra” opozycja w stosunku do zadeklarowanych celów kształcenia i wychowania w szkole [Bakonyi, 1985]. Stanowiska wyrażające taką ocenę zyskały szczególną popularność w związku z dość dużym znaczeniem w ostatnim czasie pedagogiki humanistycznej i nurtu liberalnego w edukacji. Szczególnie znane i akceptowane, aczkolwiek różnie rozumiane, stały się takie kategorie, jak wolność, podmiotowość, twórczość, wyobraźnia, intuicja, emocje, uczucia, samorealizacja, kształcenie dla rozwoju itp. Cechy, zjawiska i procesy związane z tymi kategoriami raczej nie są traktowane jako przedmiot pomiaru dydaktycznego, a skuteczność kształcenia nie jest dla nich sprawą najwyższej wagi.

Wątpliwości dotyczące użyteczności testów dydaktycznych są szczególnie częste w odniesieniu do klas początkowych. W nowym systemie oceniania przyjęto bowiem, że w klasach I–III szkoły podstawowej ocena klasyfikacyjna jest oceną opisową, której założenia w swej istocie bliższe są pedagogice humanistycznej niż technologicznej. B. Niemierko stwierdza co prawda, że w nauczaniu początkowym zalety oceny opisowej mogą przeważać nad jej wadami, ale już w wyższych klasach szkoły podstawowej jest odwrotnie i ocena ta staje się tylko komentarzem do zwięźlejszych i coraz lepiej unormowanych stopni szkolnych, tworzących skalę osiągnięć ucznia. „Ocena bezpośrednio motywująca oraz, nieuprawniona filozoficznie i pedagogicznie, ocena «ucznia jako całości» ustępują ocenie osiągnięć ucznia: analitycznej lub całościowej, holistycznej” [Niemierko, 1997, 213].

Ogólnie, przedstawiciele pedagogiki technologicznej podkreślają bardziej wady oceny opisowej niż jej zalety oraz mają do niej raczej niechętny stosunek i oczywiście wiele argumentów na rzecz takiego stanowiska. Przeglądając natomiast liczne w ostatnich czasach publikacje na temat oceny opisowej jako obowiązującej w klasach początkowych, można zauważyć przede wszystkim pozytywne wobec niej stanowiska. Jej wprowadzenie traktuje się jako wyraz

humanistycznej przemiany w edukacji. B. Śliwierski, charakteryzując różnorodność oceniania w edukacji wczesnoszkolnej, stwierdza, że sens oceny opisowej tkwi w jej subiektywizacji, a nie obiektywizacji [Śliwierski, 1994, 1993, 1996]. Jednocześnie autor ten zauważa, że rzecznikom przeciwstawnych modeli oceniania (tradycyjnego i jego modyfikacji oraz alternatywnego, szczególnie bez stopni i bez promocji) trudno odmówić dobrej woli i pozytywnych intencji, a rzeczywistość szkolna i tak staje się ich największym wrogiem [Śliwierski, 1994, s. 476].

Właśnie poznanie rzeczywistości stało się celem przeprowadzonego sondażu diagnostycznego. Jego przedmiotem była wiedza i stosunek nauczycieli i uczniów klas początkowych do testów dydaktycznych.

Zestawiając wprowadzenie oceny opisowej jako obowiązującej w klasach początkowych z wielością testów dydaktycznych proponowanych w różnych opracowaniach i wykorzystywanych w praktyce, można przyjąć, że stosowanie tych ostatnich może i powinno być dobrym sposobem ewaluacji i diagnozy edukacyjnej. Testy dydaktyczne odpowiednio dobrane i umiejętnie stosowane mogą stanowić dobrą, choć oczywiście nie jedyną i nie najważniejszą, podstawę do formułowania oceny opisowej. Mogą istotnie wspomagać realizację celów oceniania wewnątrzszkolnego [*MEN o ocenianiu...*, 1999, s. 6–7]. Jednak istotnymi czynnikami, decydującymi o urzeczywistnieniu tych możliwości, są wiedza o testach i stosunek do nich nauczycieli.

Sondaż diagnostyczny przeprowadzono w marcu i kwietniu 2000 roku, techniką ankietowania, wywiadu, obserwacji. Objęto nim 216 nauczycielek klas początkowych z województwa zachodniopomorskiego i pomorskiego. Badane nauczycielki w większości (80 %) ukończyły studia wyższe (magisterskie – 55 %, wyższe zawodowe – 25 %). Pozostałe osoby były absolwentkami studium nauczycielskiego. Duża grupa nauczycielek dokszałca się i doskonalili, przy czym dokszałca się znacznie mniej z nich, bo 7 %, a większość doskonalili zawodowo – 68,5 %. Należy jednak zaznaczyć, że aż 19,5 % stwierdziło, że ani się nie dokszałca, ani nie doskonalili zawodowo. To znaczna liczba, jeśli weźmiemy pod uwagę okres wprowadzania reformy, który wymaga poznania wielu nowych założeń funkcjonowania systemu oświaty i sposobów ich realizacji.

Oprócz wykształcenia, dokszałcania i doskonalenia zawodowego, traktowanych jako wskaźniki wiedzy zawodowej nauczycieli, brano pod uwagę ich

doświadczenie, którego wskaźnikiem uczyniono staż pracy w zawodzie. Stwierdzono, że do 10 lat w zawodzie pracowało 36 %, do 20 lat – 46 %, do 30 lat – 14 %, a pozostałe 4 % – powyżej 30 lat. Ogólnie można więc powiedzieć, że większość badanych to nauczycielki posiadające dobre przygotowanie do zawodu i duże doświadczenie zawodowe.

Uwzględniając ramy opracowania i jego charakter, nie będę prezentowała szczegółowych wyników, ale jedynie ich uogólnioną postać, ukazującą możliwości i ograniczenia stosowania testów w edukacji wczesnoszkolnej.

O wiedzy i stosunku badanych nauczycielek do testów dydaktycznych, wyznaczających możliwości i ograniczenia ich stosowania w procesie edukacji [Wenta, 1999], wnioskowano na podstawie tego, czy stosują one testy w swojej praktyce zawodowej, jak często, jakie rodzaje testów znają i wykorzystują, w jakim celu – ich zdaniem – mogą być i są stosowane testy, do realizacji jakich zadań testy mogą i są przede wszystkim stosowane, jak oceniają testy jako metody kontroli i jaką rangę przypisują im wśród innych metod kontroli.

Analizując wyniki badań, na wstępie należy odnotować fakt że, wszystkie badane nauczycielki stosują w swojej praktyce zawodowej testy dydaktyczne. Mogłaby to być zatem najkrótsza odpowiedź na podstawowe pytanie badawcze, ponieważ wykorzystanie metody, techniki i narzędzia działań może świadczyć o tym, że działający podmiot wie, co stosuje, ma na ten temat odpowiednią wiedzę i pozytywny stosunek.

W jakim stopniu powyższą zależność można odnieść do badanych nauczycielek? Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają przyjąć, że w znacznym [Jaroni 1998].

Przede wszystkim żadna z badanych nie stosuje testów wyłącznie ze względu na zalecenia metodyczne (ta kategoria odpowiedzi została w ogóle pominięta). Spośród czynników stosowania testów wymieniane było głównie sprawne wnioskowanie o poziomie wiedzy i umiejętnościach uczniów. Nauczycielki podkreślały tu możliwość objęcia kontrolą wielu uczniów w dość krótkim czasie oraz stosunkowo szeroki przedmiot oceny. Podkreślały więc użyteczność testów. Nieco mniej z nich (68 %) wskazywało na rzetelną informację o osiągnięciach ucznia jako czynnika decydującym o stosowaniu testów. Może to wynikać z przekonania, że nie wszystkie stosowane testy (nauczycielskie oraz szerokiego użytku) mają cechy wymieniane w literaturze przedmiotu, takie jak

rzetelność, trafność, niezawodność, diagnostyczność. Następnym, istotnym powodem, dla którego większość badanych stosuje testy, jest sprawdzanie skuteczności własnej pracy z uczniami (57 %) oraz możliwość optymalizacji procesu kształcenia (55 %) [Kuźniak, 1993]. W ten sposób nauczycielki uwzględniły najważniejsze powody stosowania testów w procesie kształcenia.

Biorąc pod uwagę przygotowanie i doświadczenie zawodowe badanych nauczycielek, stwierdzono zależność typu: im lepsze przygotowanie i większe doświadczenie, tym więcej wskazanych czynników stosowania testów oraz większy akcent na kontrolę i ocenę własnej działalności, a nie tylko ucznia. Co prawda badane w swoich odpowiedziach nie używały terminów diagnoza edukacyjna czy ewaluacja, ale w poszerzeniu listy powodów stosowania testów uwzględniały w pewnym zakresie ich treść. Nie mogły tego uczynić w większym stopniu, ponieważ własny system kształcenia, a tym bardziej autoewaluacja lub samoewaluacja tego systemu [Mizerek, 1997] nie są przedmiotem świadomości większości nauczycieli. W związku z modelem kształcenia nauczycieli zjawisko to było do niedawna dość powszechne, a i dziś dość często możliwe do zaobserwowania [Rutkowiak, 1986; Kwiatkowska 1988; Kotusiewicz, 1991].

Potwierdzeniem znajomości użyteczności testów dydaktycznych jest wskazanie najważniejszych zadań, do których realizacji mogą być wykorzystane. Większość odpowiedzi skupiła się wokół pięciu takich zadań, uznanych za najważniejsze. W pierwszej kolejności testy służą, oczywiście, do kontroli wiedzy i umiejętności uczniów lub – używając określenia często pojawiającego się w odpowiedziach nauczycielek – do badania kompetencji uczniów (100 % badanych). W następnej kolejności testy służą zwiększeniu obiektywności ocen (87,5 %). Niemniej istotnym zadaniem, w którego realizacji pomagają testy, jest wczesne ujawnienie trudności uczniów w nauce (78 %). Wiąże się to z następnym zadaniem, a mianowicie rozwijaniem u uczniów umiejętności i nawyku samokontroli i samooceny (75 %) oraz wyzwalaniem pozytywnej motywacji do nauki (59,5 %). W ten sposób widziana użyteczność testów nie akcentuje represyjności kontroli i oceny szkolnej, jest bliższa jej funkcji informującej, korekcyjnej i motywującej [Brzezińska, Misiorna, 1998, s. 10]. Należy przy tym zaznaczyć, że ten kierunek wykorzystania testów prezentowały przede wszystkim nauczycielki z wykształceniem wyższym magisterskim, doksztalcające się (stu-

dia uzupełniające i podyplomowe), doskonalące się, ze stażem pracy do 10–15 lat. Można jednak sądzić, że niektóre badane przypisują testom więcej zalet, niż mają one rzeczywistości. Aż 18 % nauczycielek zaakceptowało bowiem stwierdzenie, że testy mogą stanowić jedyny sposób kontroli postępów w nauce. Jest to stanowisko niepokojące, ponieważ testy nie mogą być nawet traktowane jako najważniejsza metoda kontroli, a co dopiero jedyna. Podstawową metodą w aktualnie wprowadzanym systemie oceniania na pierwszym szczeblu edukacji jest obserwacja. Tak też uważało 82 % badanych, przyjmując, że testy mogą być dopełnieniem innych metod kontroli i oceny.

Doceniając zalety testów i ich użyteczność, badane nauczycielki zdecydowanie bardziej wolą stosować testy standaryzowane, szerokiego użytku (68 % badanych) niż nieformalne, nauczycielskie. Konstruowanie testu, a później jego ulepszanie wymaga bowiem dużo wysiłku, czasu oraz wiedzy i umiejętności z tego zakresu. Lepiej więc sięgnąć do licznych opracowań metodycznych po gotowe rozwiązania. Tak też czyni większość badanych, szczególnie tych, które ukończyły studia wyższe, doksztalając się i doskonaląc w różnych formach oraz pracują w zawodzie od 5 do 20 lat. Można sądzić, że nauczycielki te mają większą niż pozostałe świadomość całej złożoności i trudności procesu konstruowania testów. Podstawą takiej świadomości może być częstszy i szerszy kontakt z tą problematyką w czasie studiów, uczestnictwo w różnych formach doksztalania i doskonalenia, tym bardziej że właśnie ta grupa badanych wykazała lepszą znajomość różnych typów zadań testowych. Jako najczęściej stosowane zadania testowe w klasach początkowych wskazywano: spośród zadań otwartych – zadania z luką (85 %) i krótkiej odpowiedzi (67 %), a spośród zamkniętych – zadania na dobieranie (86 %).

Należy dodać, że badane nauczycielki zdecydowanie preferują testy pisemne oraz sprawdzające. W przypadku testów pisemnych istotną rolę odgrywa liczebność klas i utrwalona tradycja tworzenia przede wszystkim tego typu testów, zakorzeniona w określonej aksjologii i teleologii edukacyjnej [Denek 1999; Lewowicki 1994]. Testy sprawdzające i te, dla których układem odniesienia są wymagania programowe, są szczególnie popularne w naszym kraju. Pomiar różnicujący nigdy nie dominował w naszym szkolnictwie [Niemierko 1999, s. 53].

Czy znajomość rodzajów testów i typów zadań testowych, ich użyteczności i możliwych funkcji łączy się z umiejętnością stosowania testów. Biorąc pod uwagę zarówno wypowiedzi badanych jak i wyniki obserwacji zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem testów dydaktycznych, można stwierdzić, że większość nauczycielek ma takie umiejętności. Przede wszystkim w organizacji testowania przestrzegały podstawowej zasady testowania osiągnięć uczniów, która brzmi: „«Jak najmniej organizacji!»», to znaczy jak najmniej zmian, zakłóceń, napięć i zagrożeń zwykłego trybu pracy uczniów oraz jak najmniej dodatkowej pracy nauczyciela” [Niemierko 1999, s. 135]. Badane dobrze przygotowały testowanie. Dbały o to, aby formy zadań były uczniom znane, testy odpowiednio wydrukowane i powielone, dobrze przygotowane pomieszczenia. Nauczycielki rozpoczynały testowanie zwykle od podania instrukcji testowej i upewniały się, że została ona zrozumiana przez uczniów. W kierowaniu przebiegiem testowania wprowadzały atmosferę normalnej, spokojnej, ale odpowiedzialnej pracy. Niektóre z nich – w miarę potrzeby – zachęcały uczniów do pracy, udzielały wskazówek organizacyjnych. Ogólnie, stosowanie testów stanowiło element procesu edukacyjnego dobrze wkomponowany w całość działań i czynności nauczyciela i uczniów.

Podaję wyżej, że wszystkie badane stosują testy dydaktyczne w swojej praktyce zawodowej. Tak więc na pytanie, jak często to czynią, kategoria „nigdy” została pominięta. Podobnie nie została uwzględniona kategoria „bardzo często”. Badane odrzuciły więc dwie skrajne możliwości. Uznały w większości, że czynią to często (68 % badanych). Pozostałe posługują się testami „czasami” (27 %), a niektóre „rzadko” (5 %).

Uogólniając, wszystkie badane nauczycielki klas początkowych stosują testy dydaktyczne i w większości czynią to często. Wykorzystują przede wszystkim testy zaczerpnięte z literatury metodycznej, rzadko same podejmują trud opracowania testów (sprawdzianów) dydaktycznych. Są to testy pisemne i w głównej mierze sprawdzające. Stosują je umiejętnie, zgodnie z najważniejszymi zasadami obowiązującymi w tym zakresie. Znają i doceniają zalety testów, użyteczność w systemie oceniania i podstawowe cele ich stosowania. Ich przygotowanie do zawodu oraz doświadczenie zawodowe w znacznym stopniu wyznaczają ich wiedzę i stosunek do testów dydaktycznych.

Uwzględniając fakt, że badane nauczycielki stosują głównie testy „gotowe”, zaczerpnięte z różnych opracowań, należałoby podjąć badania jakości proponowanych nauczycielom testów. Można przypuszczać, że analiza wielu z nich znacznie zaciemniłaby ten dość optymistyczny obraz. Poza tym wyniki sondażu prezentowane w tym opracowaniu pomijają dość istotny aspekt całej sprawy, a mianowicie zakres i sposób uwzględniania wyników testowania w formułowaniu oceny i samooceny ucznia oraz w ogóle proces, metody i wynik formułowania tej oceny [Jakowicka, 1994]. Co więcej, wszelkie problemy związane z ocenianiem ucznia ściśle się wiążą nie tylko z określonym systemem oceniania, ale szerzej – z przyjętą i realizowaną przez nauczyciela koncepcją edukacji wczesnoszkolnej. Zakres tak wyznaczonych problemów badawczych znacznie wybiega poza ramy uwzględnione w badaniach sondażowych, których pewne wyniki zaprezentowano, ale stanowi on – jak sądzę – wartościową propozycję na przyszłość.

#### LITERATURA

- Bakonyi P.: *Ocenianie na szczeblu początkowym szkoły podstawowej*. „Życie Szkoły” 1985, nr 3.
- Brzezińska A., Misiorna E.: *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań 1998.
- Denek K.: *Zagadnienia metrologii dydaktycznej*. Katowice 1977.
- Gnitecki J.: *Interpretacja zmian w uczniu w różnych koncepcjach pedagogicznych*. „Życie Szkoły” 1994, nr 7.
- Jakowicka M.: *Ocena szkolna w przemianach edukacyjnych*. „Życie Szkoły” 1994, nr 8.
- Jaroni E.: *Postawy nauczycieli klas początkowych wobec testów osiągnięć szkolnych – rzeczywistość i potrzeba zmian*. W: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki. Toruń 1998.
- Kotusiewicz A.A.: *Profesjonalizm nauczycielskiej edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa 1991.
- Kwiatkowska H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988.
- Kuźniak I.: *Optymalizacja procesu kształcenia*. Poznań 1993.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994.
- MEN o ocenianiu*. Warszawa 1999.
- Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*. Red. H. Mizerek. Olsztyn 1997.



- Niemierko B.: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa 1997.
- Niemierko B.: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa 1999.
- Rutkowiak J.: *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*.  
Cz. I, II. „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, 5–6.
- Śliwierski B.: *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków 1993.
- Śliwierski B.: *O różnorodności oceniania w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły”  
1994, nr 8.
- Śliwierski B.: *Edukacja w wolności*. Kraków 1996.
- Wenta K.: *Założenia programowe Podyplomowego Studium Kompetencji Edukacyjnych  
w zakresie diagnozy pedagogicznej*. W: *Diagnoza edukacyjna*. Red. B. Niemierko,  
B. Machowska. Legnica 1999.
- Zimny T.M.: *Test dydaktyczny jako narzędzie ewaluacji i diagnozy edukacyjnej*. W:  
*Diagnoza edukacyjna*. Red. B. Niemierko, B. Machowska. Legnica 1999.