

Anna Stefanowicz-Kocoł

Sabina Nowak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Testy, które uczą – ewaluacja sposobu testowania

*Uczymy się poprzez myślenie, poznawanie i dociekliwość.
Jeżeli tylko nauczyciele sprawdzają, być może
„kradniemy” jakiś ważny element uczenia się.
(Deller, 1990:8 Lessons from the Learner)*

Wychodząc naprzeciw zmieniającemu się profilowi studenta filologii angielskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, od kilku lat podejmowane są starania, aby programy przedmiotów składających się na praktyczną naukę języka jak najlepiej odpowiadały potrzebom studenta. Jednym z pierwszych rezultatów tych starań było zintegrowanie i skoordynowanie bloku zajęć z praktycznej znajomości języka, a następnie modyfikacja sposobu testowania przedmiotu *Praktyczna gramatyka* będącego częścią tego bloku.

Inspiracją do poniższych działań było podejście do nauczania nazwane przez Kryszewską i Cambell'a (1992) *Learner-Based Teaching* (LBT), czyli nauczanie, którego źródłem jest uczeń. Podejście to nie jest obce większości humanistycznych metod, które zakładają, iż należy czerpać z doświadczenia i wiedzy uczniów, którzy uczą siebie samych i siebie nawzajem. To, co wyróżnia podejście wspomnianych autorów, to fakt, że materiały tworzone przez uczniów mogą w pełni zastąpić podręcznik, zapewniając niesłabnące zainteresowanie omawianymi tematami i jednocześnie adekwatny poziom materiałów dostosowany do potrzeb uczniów. Rola nauczyciela na takich zajęciach jest znacznie ograniczona, ale ciągle kluczowa, bowiem to nauczyciel koordynuje zajęcia, monitoruje tworzone przez uczniów materiały, służy pomocą i jest źródłem informacji (Deller 1990: 71).

Kryszewska i Cambell (1992: 8) wymieniają wiele zalet LBT. Pierwszą z nich jest wykorzystanie potencjału uczniów. Każdy uczeń odczuwa potrzebę podzielenia się swoimi doświadczeniami, zainteresowaniami, opiniami czy pomysłami, z których inni mogą także wiele skorzystać. Kolejną zaletą jest ciągła analiza potrzeb ucznia, dzięki której nauczyciel może z łatwością zauważyć słabe strony swoich uczniów i tak pokierować procesem nauczania, aby jak najlepiej zaradzić ewentualnym problemom.

Zajęcia, do których materiały przygotowywane są przez studentów, wywołują większe zainteresowanie nie tylko ze względu na związek ich tematyki z mikrokontekstem danej grupy uczniów, ale również zawierają pewien element zaskoczenia, co korzystnie wpływa na motywację grupy. Wreszcie w grupach o mieszanej sprawności językowej uczniowie mogą nauczać się nawzajem, co nie tylko usprawnia proces nauczania, ale również stwarza pewien rodzaj grupowej solidarności, dzięki której uczniowie współpracują, a nie współzawodniczą ze sobą.

Ci sami autorzy widzą również pewne wady takiego systemu nauczania. Niektórzy uczniowie mogą odmawiać współpracy, ponieważ uważają, że są za słabi lub po prostu nie mają śmiałości, aby wykonać zadania określonego typu. Nie bez znaczenia jest również fakt, że polegając tylko na materiałach przygotowanych przez uczniów, nauczyciel może być zmuszony do odejścia od zaplanowanych wcześniej treści, co może stanowić problem w sytuacji, gdy priorytetem jest zrealizowanie założonego wcześniej programu.

Ewaluacja i jej cele

Przedmiot *Praktyczna gramatyka* skupia się raczej na poprawności językowej niż na rozwijaniu czterech podstawowych sprawności językowych. Jego celem jest nie tylko zaznajomienie studentów ze strukturami języka docelowego i ich automatyzacja, ale również nabycie wiedzy o języku, która pozwoli studentom rozwijać kompetencję językową w sposób bardziej świadomy i autonomiczny. Wprowadzone w roku akademickim 2008/2009 zmiany programu i formy testowania, skutkowały także systematycznym monitorowaniem efektów kształcenia, wyciąganiem wniosków i dokonywaniem koniecznych modyfikacji.

Jednym z głównych celów wprowadzenia ewaluacji było określenie efektywności i skuteczności testów z zakresu praktycznej gramatyki opracowanych przez studentów. Z uwagi na fakt, że „kluczem do ewaluacji ... jest mierzenie osiągnięć studentów” (Nunan, 1992:185) istotnym stało się określenie, czy nasi studenci osiągają zakładany poziom kompetencji opisany w programie studiów. W poniższej ewaluacji ciekawe były jednak nie tylko same wyniki procesu nauczania, ale przede wszystkim proces sam w sobie. Głównym celem stało się zdobywanie informacji na temat uczniów i ich postępów oraz proces podejmowania przez nich decyzji.

Dodatkowym celem ewaluacji, którą postanowiłyśmy przeprowadzić ponad rok temu, było, po pierwsze, ustalenie, jaki wpływ wywarło wprowadzenie *modyfikacji testowania* praktycznej gramatyki na przyrost wiedzy studentów w zakresie badanego przedmiotu. Po drugie, porównaliśmy zdawalności egzaminu końcowego po pierwszym roku studiów (w roku 2008 i 2009). Po trzecie, zwróciłyśmy uwagę na obiektywną interpretację wyników oraz optymalizację sposobu przeprowadzania testów sprawdzających po poszczególnych modułach i testach zaliczeniowych.

Metody zbierania danych

Dane zebrane w celu dokonania poniższej ewaluacji obejmują obszerny zbiór informacji ujętych w formie raportu wewnętrznego PWSZ. W skład raportu wchodzi:

- **Ankieta wstępna** - diagnozująca, z jakich podręczników studenci uczyli się języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych, wiek rozpoczęcia nauki, intensywność nauki, stosunek do przedmiotu, sposoby uczenia się gramatyki, samoocenę kompetencji gramatycznej oraz preferowane przez studenta sposoby poprawy błędów.

- **Test diagnozujący** z zakresu znajomości gramatyki języka angielskiego.
- Analiza wyników uzyskanych na egzaminie **maturalnym** z języka angielskiego.
- Zbiorcze zestawienie wyników **testów modułowych**. Łącznie studenci mieli do napisania 12 testów, każdy po 10 jednostek testowych w grupie eksperymentalnej i po 20 w grupie kontrolnej. Były to testy typu: transformacja zdań, parafraza z podanym wyrazem, poprawa błędów oraz wstawianie poprawnej formy wyrazu.
- Wyniki dwóch **testów zaliczeniowych** po I i II semestrze.
- Wyniki **egzaminu końcowego**.
- **Wywiad** pogłębiony o **obserwację**.

Wybrane aspekty modyfikacji testowania

Modyfikacja sposobu przeprowadzania testów w roku akademickim 2008/2009 obejmowała dwie grupy studentów: **kontrolną** i **eksperymentalną**. Grupa kontrolna składała się ze 126 studentów filologii ogólnej, którzy testowani byli metodą tradycyjną (nauczyciel przygotowywał, poprawiał i omawiał testy modułowe). Grupa eksperymentalna składała się z 56 studentów filologii łączonej o specjalizacji nauczycielskiej, studiujących język angielski jako przedmiot główny i drugi język obcy (francuski lub niemiecki) jako drugą specjalność. Poniższy diagram obrazuje zakres działań podjętych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej w przedziale czasu od października 2008 do czerwca 2009.

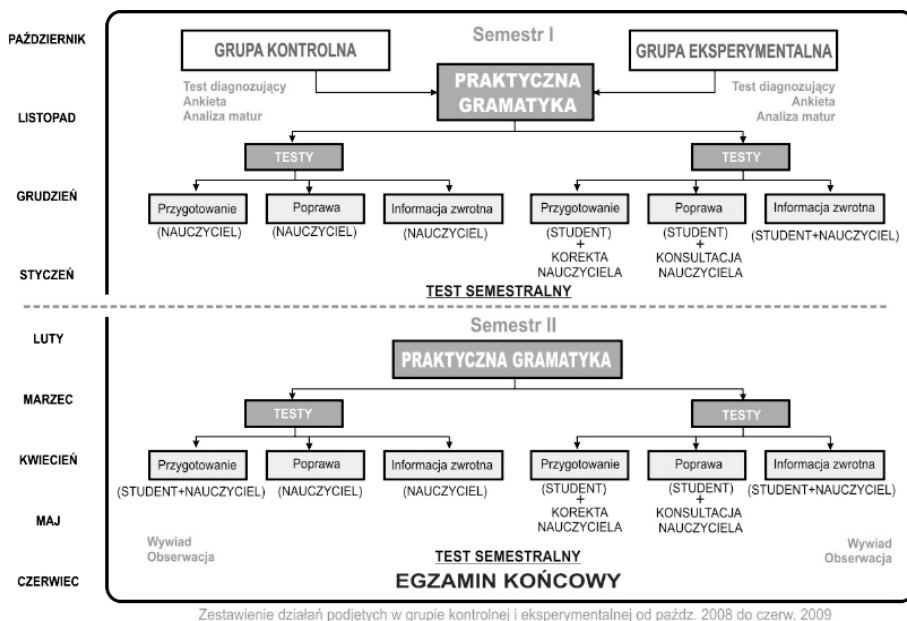


Diagram 1. Zestawienie działań podjętych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej od października 2008 do czerwca 2009

Studenci należący do grupy eksperymentalnej sami przygotowywali testy z każdego modułu (kilka pierwszych podczas zajęć pod kierunkiem nauczyciela), przesyłali je na adres mailowy tej grupy oraz do nauczyciela, który sprawdzał testy pod kątem ich poprawności językowej i merytorycznej. Testy musiały zawierać omawiane na zajęciach treści, aby trafnie i rzetelnie sprawdzały realizowany program nauczania¹. Studenci przynosili testy na zajęcia, nauczyciel zbierał i rozdawał je w sposób losowy, a po przeprowadzeniu testu ich autorzy poprawiali błędy popełnione przez swoich kolegów. W trakcie poprawy studenci mieli możliwość przedyskutowania poprawności zadań i dokonania analizy możliwych odpowiedzi. Testy były oceniane (również przez studentów) według skali punktowej od 0 do 10. Każdy test należało zaliczyć na minimum 65%, jednak wartość wagowa punktów uzyskanych za testy przygotowywane przez innych studentów była o wiele mniejsza niż testów zaliczeniowych przeprowadzanych na koniec I i II semestru, które przygotowywane były przez nauczycieli. W przypadku niezaliczenia testu studentowi przysługiwały dwa terminy poprawkowe.

Z obserwacji studentów obu grup piszących test zaliczeniowy można było wywnioskować, iż studenci grupy eksperymentalnej dużo lepiej radzili sobie z udzielaniem poprawnych odpowiedzi, nie pozostawiali tak wiele wolnych luk bez odpowiedzi, zaś czas przeznaczony na wykonanie zadania był krótszy niż w grupie kontrolnej.² Wprawdzie czas pisania testów skracał się w obu grupach: w pierwszych trzech miesiącach ok. 15-20 minut, pod koniec semestru ok. 12-15, zaś w ostatnich 3 miesiącach II semestru niektórym studentom wystarczało tylko 7 minut na napisanie testu modułowego, jednak znajomość jednostek testu mogła mieć wpływ na szybsze skracanie się czasu rozwiązywania zadań.

W drugim semestrze w grupie kontrolnej zastosowano jeden z elementów metody zastosowanej w grupie eksperymentalnej (por. diagram 1.). Studenci mieli za zadanie przygotować testy, ale nauczyciel z wybranych jednostek testowych przygotowanych przez studentów tworzył jeden test. Nauczyciel także dokonywał poprawy testów i przekazywał informację zwrotną na temat wyników.

Na zakończenie roku akademickiego przeprowadzono retrospekcyjny **wywiad** w poszczególnych grupach i z indywidualnymi studentami na temat ich opinii o wprowadzonym sposobie testowania. Opinie studentów były bardzo różne. Na pytanie: „Czy przygotowywanie testów modułowych pomogło Ci przygotować się do egzaminu?” większość studentów odpowiadała pozytywnie, podając takie

¹ Zbudowanie testu, który trafnie sprawdza wiedzę i umiejętności nie jest sprawą łatwą ani dla nauczycieli, ani tym bardziej dla studentów. Autorki artykułu dołożyły wszelkich starań, aby testy, o których przygotowanie prosiły studentów, jak najlepiej sprawdzały opanowanie programu studiów. Do podjętych starań należało: ustalenie ze studentami poziomu trudności jednostek testowych, przekazanie im dokładnych instrukcji czy też podzielenie się z nimi wiedzą na temat testowania języka obcego, którą jeden z nauczycieli zdobył podczas szkolenia *Introductory Course in Language Testing* zorganizowanego przez organizację ALTE w 2008, Działania te z pewnością miały pozytywny wpływ na wygląd i wyniki testów przygotowywanych przez studentów.

² Zamieszczone powyżej wnioski oparto jedynie na obserwacji, dlatego warto byłoby zweryfikować ich wiarygodność badaniami empirycznymi.

uzasadnienia, jak: „wiem teraz, jakie typy zadań są na egzaminie”, „wiem, jak się przygotować”, „wiem, jakie treści zawarte są na egzaminie”, „sprawdzałam wiedzę, rozwiązując testy innych” „tworzenie testów pomogło mi utrwalić materiał, więc wiedziałem, czego się spodziewać”, „utrwały moją wiedzę”, „było dodatkowym źródłem ćwiczeniowym i uzupełnieniem wiadomości”. Pojawiały się także negatywne komentarze typu: „zabierają dużo czasu”, „z braku czasu robiłem je szybko, bez głębszego zastanowienia”, „te same typy zdań, ale na egzaminie były trudniejsze”, „nic nie wniosły, bo nie zdałem egzaminu”.

Powyższe wypowiedzi świadczą o pozytywnych i negatywnych stronach wprowadzonego sposobu testowania, jednak w opinii nauczycieli, autorów ewaluacji, istnieje dużo więcej korzyści z wprowadzenia tego sposobu testowania sprawdzającego, gdyż metoda ta pozwala na *testowanie zrozumienia i produkowania struktur gramatycznych*³. Nauczyciel, otrzymując test napisany przez studenta, ma pełną kontrolę nad opanowaniem bądź nie, struktur gramatycznych przez indywidualnych studentów (Komorowska 2005: 77). Poprzez analizę testów pisanych przez studentów nauczyciel otrzymuje informacje o stopniu zrozumienia materiału przez poszczególnych studentów.

Z perspektywy czasu lepsza więc wydaje się metoda zastosowana w grupie eksperymentalnej, gdyż:

1. wykorzystuje i utrwala⁴ wiedzę studentów (przygotowanie testu, poprawa i informacja zwrotna dla zdającego od autora testu). Student przygotowujący test musi wykazać się zrozumieniem danego problemu gramatycznego;
2. testy dostarczają studentom istotnie większej liczby ćwiczeń;
3. studenci czują się bezpieczniej, bo wiedzą, że testy oparte będą na znanych im treściach;
4. studenci mogą uczyć się na błędach kolegów/koleżanek, a także poprawiać i wyjaśniać rodzaj popełnionych błędów;
5. w grupie wytwarza się lepsza współpraca. Studenci pracują dla wspólnego dobra;
6. skraca się czas pracy nauczyciela nad przygotowywanie dużej liczby testów;
7. nauczyciel może dogłębnie poznać indywidualne problemy studentów związane z przyswajaniem nowych struktur gramatycznych;
8. nauczyciel uzyskuje informację, czy zamieszczone w teście zagadnienia są zrozumiałe dla studenta.

³ Por. Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Fraszka Edukacyjna. Warszawa 2005.

⁴ Badania dowodzą, że zapamiętujemy **10%** z tego, co przeczytamy; **30%** z tego, co się nam pokaże; **75%** z tego, co sami przećwiczymy; **90%** z tego, co *sami* nauczymy kogoś innego. (National Training Laboratories, Bethel, Maine, US)

Wnioski

Informacje zgromadzone w wyniku ewaluacji sposobu testowania oraz całorocznej obserwacji pozwalają na sformułowanie poniższych wniosków:

1. Opracowywanie testów modułowych przez studentów miało pozytywny wpływ na ich późniejsze wyniki z testów zaliczeniowych i egzaminu końcowego.
2. Przygotowywanie testów motywuje studentów do bieżącej pracy.
3. Pozwala studentom na głębsze spojrzenie na dany problem gramatyczny, nie tylko od strony zdającego, ale przede wszystkim z punktu widzenia nauczyciela. Studenci stają się bardziej świadomi tego, czego się od nich wymaga.
4. Studenci uczą się, jak przygotowywać testy, które trafnie i rzetelnie sprawdzają poszczególne obszary materiału, tj., jakie treści powinny zawierać, jak formułować instrukcje, dobierać poziom trudności zadań, itp.
5. Studenci mają możliwość zdobycia szerszej informacji na temat „how language works”, czyli uświadamiają sobie, że wiedza o języku to nie samo co znajomość języka.
6. Studenci uczą się odpowiedzialności za wyniki kolegów/koleżanek z grupy, gdyż to na nich spada ciężar przygotowania testów.
7. Daje studentom możliwość przetestowania się (na bardzo dużej liczbie zadań) przed egzaminem.
8. Wprowadzenie tego typu ewaluacji kształtującej (12 testów) pozwala studentom i nauczycielowi na lepsze zrozumienie wyników ewaluacji sumującej (egzaminu końcowego).

Bibliografia:

1. Campbell, C. & Kryszewska, H. (1992) *Learner-Based Teaching*. Oxford University Press.
2. Deller, S. (1990) *Lessons from the Learner*. Longman Group UK.
3. Komorowska, H. (2005) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Fraszka Edukacyjna. Warszawa.
4. Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.