

# O wielofunkcyjności testów w procesie poznawania lektury szkolnej

\* LEOPOLD PAŃTAK  
Instytut Kształcenia Nauczycieli  
i Badań Oświatowych we Wrocławiu

## 1. LEKTURA SZKOLNA — JEJ CZYTELNICTWO I DOTYCHCZASOWE METODY KONTROLI

Proces dydaktyczny wymaga ciągłego doskonalenia i zmian, jeśli nauczanie w szkole ma współtowarzyszyć zmianom dokonującym się w innych dziedzinach życia społecznego i kulturalnego. Doskonalenie sposobów nauczania, dążenia do precyzyjnego określenia efektów pracy dydaktycznej wynika z wewnętrznej potrzeby nauczycieli, jest także przedmiotem zainteresowania społecznego.

Dydaktyka jako teoria nauczania jest nauką preskryptywną i normatywną. Preskryptywną, gdyż określa zasady najskuteczniejszego zdobywania wiedzy; normatywną, ponieważ określa kryteria i warunki ich realizacji. Mówiąc inaczej — dydaktyka jako teoria nauczania „zajmuje się tym, w jaki sposób może zostać najłatwiej opanowane to, co zamierzamy uczniowi przekazać<sup>1</sup>. Jej celem jest więc doskonalenie procesu nauczania — uczenia się.

Wzbogacanie i modyfikowanie istniejących modeli dydaktycznych znajduje uzasadnienie w przeprowadzonych badaniach, które wykazują, że młodzież ma trudności w rozumieniu i analizie, „znaczne trudności w wyróżnianiu najistotniejszych składników dzieła literackiego, jego idei, nie umie dość często odróżnić zagadnień istotnych od drugorzędnych, wskazać, na czym polega specyficzny charakter dzieła literackiego”<sup>2</sup>.

Badania nad czytelnictwem lektury wskazują, że 30—35 procent uczniów szkół średnich nie czyta w ogóle obowiązkowej lektury szkolnej. Nie lepiej jest także z jakością czytania. Na pytanie: czy podczas czytania lektury myślisz o problematyce książki? — 22 procent ankietowanych odpowiedziało negatywnie<sup>3</sup>. Taki stan czytelnictwa lektury powoduje określone trudności dydaktyczne.

<sup>1</sup> J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa 1974, s. 69.

<sup>2</sup> L. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*. Warszawa 1968, s. 109.

<sup>3</sup> S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*. Warszawa 1974, ss. 110—112. Badania przeprowadzone w Rzeszowie w 35 szkołach województwa wykazały, że około 30% uczniów czyta zaledwie połowę lektur w całości, a tylko 25% czyta wszystkie obowiązkowe lektury szkolne dokładnie. Por. *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Rzeszów 1970; W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawa-*



W procesie nauczania punktem wyjścia dla dalszych działań dydaktycznych jest bieżąca orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej. Niestety, orientacja owa nie zawsze występuje. Wynika to w znacznej mierze z braku systematycznej, bieżącej kontroli osiągnięć i postępów uczniów, co w efekcie odbija się ujemnie na wynikach nauczania. Godzi się zauważyć, że dotychczas nie opracowano skutecznych metod bieżącej kontroli, które znalazłyby powszechne zastosowanie w nauczaniu — uczeniu się literatury. Stosowane w praktyce szkolnej metody orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej, takie jak: swobodna wypowiedź, rozmowa, a z form pisemnych: streszczenie, charakterystyka, wypracowanie, spełniają oczywiście określone funkcje, ale są one niewystarczające. *Sprawdzenie wszystkich wypowiedzi pisemnych, jak również wysłuchanie odpowiedzi ustnych wszystkich uczniów w obrębie jednej lektury nastęrcza nauczycielowi wiele trudności i jest praktycznie niemożliwe, zwłaszcza, gdyby stosować te formy we wszystkich fazach nauczania.*

Tymczasem orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej we wszystkich fazach nauczania, w celu wyciągania na bieżąco wniosków organizacyjnych i dydaktycznych, jest podstawową zasadą dobrej organizacji pracy nad lekturą szkolną.

Przystępując do omawiania lektury na lekcjach, zwłaszcza dłuższych utworów literackich, nauczyciele zadają lub powinni zadawać sobie pytania: czy wszyscy uczniowie przeczytali lekturę, na jakie napotykali trudności w trakcie czytania, jak zrozumieli utwór, jakie było jego oddziaływanie, jaka jest jego konkretyzacja.

Pierwsze pytanie ma charakter informacyjny, a odpowiedź na nie istotne znaczenie dla dalszego przebiegu procesu dydaktycznego. Trudno bowiem mówić o efektywnej analizie utworu literackiego na lekcjach, jeśli nie jest on znany uczniom z osobistej lektury. Przytoczone wcześniej dane, dotyczące czytelnictwa obowiązkowej lektury szkolnej przez młodzież, świadczą wymownie o trudnościach, na jakie natrafia nauczyciel przystępując do analizy utworu na lekcjach. Następne pytania są pytaniami o uczniowską konkretyzację przeczytanego utworu literackiego. Odpowiedź na nie ma znaczenie dla właściwego zaplanowania pracy nad utworem, dla określenia problemów i zagadnień, na które należy położyć nacisk w czasie analizy utworu na lekcjach. Uzyskanie możliwie precyzyjnych odpowiedzi na nurtujące pytania warunkuje zaplanowanie konkretnych działań dydaktycznych w procesie poznawania lektury.

Powszechnie stosowanym w praktyce szkolnej sposobem orientacji w znajomości lektury jest zadawanie uczniom pytań dotyczących fakto-



grafii utworu (postaci, fabuła, zdarzenia itp.). Jest to sposób orientacji niedoskonały; dotyczy bowiem najczęściej faktów przypadkowych, a zakresem swoim obejmuje niewielką liczbę uczniów. Zespół informacji uzyskany tą metodą jest niepełny i nie pozwala na precyzyjne zaplanowanie pracy dydaktycznej.

Innym sposobem zdobywania wstępnej informacji o znajomości utworu przez uczniów bywają sprawdziany nauczycielskie. Składają się one najczęściej z kilku pytań dotyczących daty powstania utworu, bohatera, postaci, głównych wydarzeń opisanych w dziele itp. Ten sposób zdobywania informacji o czytelnictwie lektury przez uczniów jest lepszy od informacji zerowej (tzn. takiej, której nie posiadamy), jednakowoż nadal jest niezadowolający. Po pierwsze dlatego, że tylko niewielu nauczycieli zdobywa się na tego rodzaju zabieg dydaktyczny przed przystąpieniem do omawiania utworu<sup>4</sup>.

Drugim czynnikiem powodującym, iż zespół informacji uzyskiwanych za pomocą sprawdzianów nauczycielskich należy uznać za niewystarczający, jest ich konstrukcja i zawartość treściowa. Sprawdziany nauczycielskie, w powszechnie stosowanej postaci, w swojej strukturze są ubogie merytorycznie, gdyż zawierają pytania obejmujące tylko faktografię, badają więc — często w sposób przypadkowy — najprostszymi składnikami dzieła literackiego, wycinek wiadomości o najniższej kategorii taksonomicznej, zapamiętywanych przez ucznia w trakcie czytania lektury. Niedoskonała jest także forma sprawdzania i sposób jego przeprowadzenia. Pytania — często mało przemyślane i przypadkowe — zadawane są ustnie, a uczniowie na dowolnych kartkach udzielają odpowiedzi. Forma ta nie pozwala na szybkie sprawdzenie odpowiedzi w sposób mechaniczny za pomocą kalki, schematu, nie mówiąc już o sprawdzeniu za pomocą prostej maszyny JK-23<sup>5</sup>.

R. Thorndike słusznie zauważa, że „jeśli [nauczyciel] w testach pyta jedynie o nazwiska, daty, miejscowości i fragmenty podręczników i lektur, właśnie to będą opanowywać jego uczniowie [...]”<sup>6</sup>. Wyżej przedstawiona niedoskonałość sprawdzianów nauczycielskich każe uznać tego typu sprawdzanie i kontrolę za niewystarczającą i mało przydatną w

<sup>4</sup> Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań wśród 30 nauczycieli szkół średnich, tylko dwóch udzieliło odpowiedzi, iż stosuje tego rodzaju sposób zbierania informacji o przeczytanej lekturze, a i to w odniesieniu tylko do niektórych, szczególnie ważnych, ich zdaniem, dzieł literackich. Por. L. Pańtak, *Testy osiągnięć w systemowym nauczaniu — uczeniu się literatury w szkole średniej*. Praca doktorska w zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Wrocławskiego, 1977 (dalej cyt.: *Testy osiągnięć...*). O sprawdzianach nauczycielskich publikowanych i nie publikowanych pisze T. Patrzalek, *Z badań nad pisemnymi sprawdzianami polonistycznymi*. [W:] *Dydaktyka literatury*. T. III. Zielona Góra 1979, ss. 123—136.

<sup>5</sup> Por. E. Pomińska, *Techniki szybkiego sprawdzania rozwiązań testowych*. [W:] *Testy dla szkół średnich*. Wrocław 1973, z. 1, ss. 51—58.

<sup>6</sup> R. Thorndike, *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York 1955, s. 27.



pracy dydaktycznej. Jednocześnie stwarza potrzebę szukania nowych rozwiązań w tej dziedzinie.

Innym sposobem kontroli i sprawdzania osiągnięć uczniów jest kontrola i ocena sumująca (Summative Evaluation)<sup>7</sup>, dokonywana za pomocą testów osiągnięć szkolnych, coraz częściej już u nas stosowanych.

Podstawową funkcją testów w sprawdzaniu sumującym jest dokonywanie kontroli osiągnięć po przerobieniu danej partii materiału, działu lub przedmiotu nauczania, a więc sprawdzanie osiągnięć po zakończeniu procesu dydaktycznego. Sprawdzenia sumujące kończy pewien etap pracy nauczyciela i uczniów. W związku z tym w skromny sposób informuje o pracy uczniów w obrębie danego etapu, a zwłaszcza w poszczególnych jego fazach. Stosując testy osiągnięć w sprawdzaniu sumującym na zakończenie procesu dydaktycznego, nie wiemy dokładnie, jak przebiegało przyswajanie wiedzy w poszczególnych fazach nauczania. Sprawdzenie sumujące, przeprowadzane za pomocą standaryzowanych i niestandaryzowanych testów osiągnięć szkolnych, tylko w niewielkim stopniu przyczynia się do usprawniania procesu dydaktycznego.

Za pomocą testowania sumującego osiągnięcia uczniów możemy ocenić dopiero po zakończeniu procesu dydaktycznego. Nie zapewnia to maksymalnego osiągnięcia celów nauczania.

## 2. FUNKCJE BIEŻĄCEJ KONTROLI W PROCESIE NAUCZANIA — UCZENIA SIĘ

W. Okoń zwrócił uwagę na konieczność integralnego włączenia kontroli i oceny do procesu dydaktycznego, pisząc: „Kontrola i ocena włączają się do procesu dydaktycznego jako stałe i konieczne ogniwo, jako moment orientujący nauczyciela i uczniów o wydajności ich wspólnej pracy, a nie są, jak to często bywa w praktyce, jakimś złem koniecznym. [...] Kontrola i samokontrola nie powinny w żadnym wypadku kończyć się na ujawnieniu braków, lecz muszą zmierzać do ich usunięcia”<sup>8</sup>. Powyższych celów nie spełniają testy osiągnięć w sprawdzaniu sumującym.

Nie wydaje się jednak możliwe i celowe zaniechanie sprawdzania sumującego, gdyż spełnia ono określoną rolę w ogólnym procesie nauczania, o czym była mowa powyżej.

W procesie dydaktycznym potrzebne są skuteczne, zobiektywizowane metody bieżącej kontroli osiągnięć uczniów, metody wolne od elementów przypadkowych, towarzyszących często obecnym formom kontroli. Konieczne jest poszukiwanie skutecznych, urozmaiconych technik

<sup>7</sup> B. S. Bloom, J. T. Hastings, G. Madaus, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York 1971. Chapter IV, s. 66.

<sup>8</sup> W. Okoń, *Proces nauczania*. Warszawa 1966. Wyd. 6, ss. 236—237.



kontroli, obejmujących swoim zakresem zarówno całą zbiorowość uczniowską, objętą procesem nauczania, jak i pojedynczych uczniów, w celu stawiania na bieżąco — w każdej fazie procesu nauczania — diagnozy dla grupy uczniów i diagnozy indywidualnej dla każdego ucznia, zgodnie z wymaganiami współczesnej dydaktyki.

Pedagodzy zwracają uwagę, że dla osiągnięcia zamierzonych celów nauczania oraz uzyskiwania informacji o jakości i przebiegu procesu nauczania najistotniejsze jest udoskonalenie metod kontroli bieżącej<sup>9</sup>.

Z powyższego stwierdzenia wynika, że systematycznie stosowana kontrola ma być instrumentem orientującym nauczyciela i ucznia o aktualnej sytuacji dydaktycznej. Właściwie rozumiana funkcja kontroli osiągnięć uczniów nie może ograniczać się do ujawnienia braków, lecz powinna pobudzać do ich usunięcia w możliwie najkrótszym czasie.

Wynikają stąd dwie nowe, ważne funkcje, które powinna spełniać kontrola osiągnięć uczniów. Obok funkcji *informacyjnej* dla nauczyciela i ucznia o aktualnej sytuacji dydaktycznej i funkcji *motywacyjnej* dla ucznia w zdobywaniu wiedzy, kontrola bieżąca powinna spełniać w procesie dydaktycznym funkcję *modelującą i sterującą*. Te dwie nowe funkcje kontroli mogą mieć istotne znaczenie dla doboru treści i metod nauczania, a więc dla jakości, przebiegu i efektywności następnych faz procesu dydaktycznego. W nauczaniu literatury analiza wyników kontroli bieżącej może pozwolić na określenie stopnia przyswojenia i zrozumienia utworu literackiego przez uczniów i umożliwić postawienie diagnozy dydaktycznej, a następnie na odpowiednie (nie tylko intuicyjne) zaplanowanie dalszej pracy nad lekturą oraz dobór odpowiednich środków i metod działania dydaktycznego. Wtedy praca nad lekturą stanie się procesem kierowanym nie tylko przez hasła programowe i odczucia nauczycielskie, ale także przez recepcję uczniowską lektury. Ma to istotne znaczenie dla prawidłowego, utrzymanego na odpowiednim poziomie zaplanowania analizy utworu literackiego na lekcjach, a więc dla sterowania na bieżąco, w zależności od potrzeb, dalszymi fazami procesu poznawania lektury.

Wynikająca z kontroli możliwość bieżącego sterowania i modelowania procesu nauczania—uczenia się w zależności od aktualnej sytuacji dydaktycznej może mieć istotne znaczenie dydaktyczne i wychowawcze.

W tradycyjnym systemie dydaktycznym nauczyciel był głównym źródłem wiedzy. W nowym systemie dydaktycznym funkcja ta uległa zasadniczej zmianie. Nauczyciel stał się kierownikiem i organizatorem procesu uczenia się. Jako organizator procesu nauczania—uczenia się musi spełniać skutecznie funkcje planistyczne, kontrolne i korektywne.

<sup>9</sup> Tamże.



Powstające w procesie nauczania sprzężenia zwrotne, polegające na wzajemnym oddziaływaniu elementów układu (dzieło literackie — uczeń — proces nauczania — nauczyciel) — stanowi podstawę kontroli i korygowania informacji. Praca nad lekturą jest procesem dynamicznym, podlegającym nieustannej aktualizacji i przekształcaniu dotychczasowej wiedzy i łączenia z nią nowej w zorganizowany system wiedzy<sup>10</sup>. Właściwie zorganizowana kontrola osiągnięć uczniów, przeprowadzona w każdej fazie nauczania, może na bieżąco wskazywać, czy rozumienie danego problemu oraz stosowane sposoby jego rozwiązywania istotnie służą realizacji założonego celu. Jednocześnie wyniki bieżącej kontroli mogą informować nauczycieli o przebiegu procesu nauczania—uczenia się, o występujących zakłóceniach i deformacjach, o tym, czego brak do realizacji założonych zamierzeń.

Informacje uzyskane dzięki zastosowaniu bieżącej kontroli mogą określić celowość działań i zabiegów dydaktycznych, ukazać przebieg intensywności pracy oraz wskazać te zagadnienia, które można w dalszej analizie dzieła literackiego pominąć lub potraktować w sposób skrótowy (oszczędność), a także te, którym należy poświęcić więcej czasu dla dokładniejszego ich wyjaśnienia i zrozumienia. Wnioski wyciągnięte z wyników kontroli mogą pozwolić na skrócenie czasu pracy uczniów przy równoczesnym podniesieniu jej efektów.

Inną funkcją, jaką powinna spełniać kontrola bieżąca, jest *umożliwienie działań profilaktycznych*, polegających na zapobieganiu powstawaniu trudności dydaktycznych i wychowawczych. Jeśli nauczanie—uczenie się ma być skuteczne, „nauka pod okiem nauczyciela powinna być mniej niebezpieczna, mniej ryzykowna czy też przykra niż uczenie się bez niczyjej pomocy”<sup>11</sup>.

Bieżąca kontrola może także wyznaczać *rytm pracy dydaktycznej*: zwalniany lub przyspieszany w zależności od aktualnej sytuacji dydaktycznej. Jeżeli kontrola wykaże, że uczniowie napotkali na szczególne trudności w analizie dzieła literackiego, nauczyciel zwolni tempo pracy, by danym zagadnieniom poświęcić odpowiednią ilość czasu. I odwrotnie, jeśli wyniki kontroli wskażą, że przewidywane zagadnienia analizy dzieła literackiego są właściwie rozumiane, nauczyciel może zrezygnować z dalszego ich omawiania i przystąpić do innych, planowanych w terminie późniejszym, lub do zagadnień, których pierwotnie nie planował, a których omówienie może poszerzyć i pogłębić analizę dzieła literackiego, wzbogacając ją o nowe wartości.

<sup>10</sup> Por. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, s. 65; G. Meyer, *Cybernetyka a proces nauczania*. Warszawa 1969, s. 150; *Psychologia*. Praca zbiorowa pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa 1977.

<sup>11</sup> J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, s. 74.



Funkcja wyznaczania przez bieżącą kontrolę rytmu pracy może mieć duże znaczenie zarówno dla samego przebiegu procesu dydaktycznego, jak i dla jego jakości.

Bieżąca kontrola stosowana w poszczególnych fazach nauczania może być także ważnym czynnikiem *samokontroli uczniów i nauczyciela*. Świadomość rozwiązania lub nierozwiązania określonych zagadnień analizy dzieła literackiego jest ważnym czynnikiem określającym motywację do dalszej pracy. Pozwala także na planowanie dalszych działań dydaktycznych i określanie stopnia trudności ich rozwiązania.

Ważnym składnikiem procesu nauczania jest korektywna funkcja kontroli. *Korektywna funkcja kontroli bieżącej polega na tym, że pozwala ona na wprowadzanie na bieżąco, w czasie trwania procesu dydaktycznego, w poszczególnych jego fazach — poprawek i uzupełnień, które służą ulepszeniu procesu nauczania i osiągnięciu lepszych wyników.*

Korektywna funkcja kontroli pozwala także na usuwanie deformacji powstałych w czasie przebiegu procesu nauczania.

Psychologia stwierdza, że aby cel działania był osiągnięty, niezbędna jest odpowiednia regulacja czynności prowadzących do celu. Jeśli czynności dydaktyczne są nieefektywne, muszą być tak modyfikowane, by doprowadziły do celu. „Regulacja odbywa się przez sprzężenie zwrotne, które powstaje za pomocą kontroli. Gdy nie ma sprzężenia zwrotnego — nie ma uczenia się. Sprzężenie zwrotne jest regulatorem procesu uczenia się. Uczeń musi wiedzieć, z jakim skutkiem pracuje [podkr. — L. P.], jak osiąga swój cel, ażeby mógł osiągnąć następne cele”<sup>12</sup>. Z prawa celowości działania i prawa regulacji wynika możliwość odpowiedniego planowania działań i czynności dydaktycznych.

*Wyżej omówione funkcje bieżącej kontroli osiągnięć uczniów są istotnymi składnikami orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej. Korzystając z funkcji bieżącej kontroli, orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej staje się ważnym czynnikiem sterowania procesem nauczania—uczenia się.*

### 3. ROLA TESTÓW W WIELOFAZOWYM PROCESIE POZNAWANIA LEKTURY

Badania teoretyczne i empiryczne wydają się wskazywać, iż wyżej opisane funkcje orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej spełniać mogą, obok innych metod, testy o funkcji kształtującej, stosowane w odpowiednich fazach nauczania—uczenia się literatury.

<sup>12</sup> E. Fleming, *Składniki systemu dydaktycznego*. [W:] *System dydaktyczny*. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Warszawa 1971, ss. 134—135.

Na konieczność poszukiwania rozwiązań dla zastosowania testów w procesie dydaktycznym zwrócono uwagę na konferencji naukowej poświęconej systemowi dydaktycznemu<sup>13</sup>, problematykę tę poruszano także niejednokrotnie w piśmiennictwie pedagogicznym<sup>14</sup>. Testy jako narzędzia pomiaru dydaktycznego stają się z roku na rok coraz bardziej popularne w polskiej dydaktyce.

„Trzeba stwierdzić, że przygotowaniu dobrych narzędzi pomiaru dydaktycznego nie poświęcono u nas dotąd zbyt wiele uwagi. Wiązało się to m.in. z brakiem przekonania o nowoczesności metod testowych. [...] Wzrost zaufania do testów jest uzasadniony, bowiem testy dydaktyczne istotnie obejmują coraz to więcej składników tych kwalifikacji ludzkich, które ma wykształcić współczesna szkoła i stają się niezbędnymi narzędziami dla unowocześnienia procesu dydaktycznego”<sup>15</sup>.

Zastosowanie testów w nauczaniu—uczeniu się literatury dla orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej oraz sterowania procesem dydaktycznym w poszczególnych fazach nauczania — jest zagadnieniem zupełnie nowym w polskiej dydaktyce. Niniejsze rozważania są próbą poszukiwania odpowiedzi na zgłoszony postulat, iż należy szukać rozwiązań, by testy mogły skutecznie spełniać istotne funkcje bieżącej kontroli i kształtować osiągnięcia uczniów.

Możliwość zastosowania testów w poszczególnych fazach procesu poznawania lektury szkolnej rozpatrywana tu będzie w systemowym modelu pracy nad lekturą. Pojęcie systemowego nauczania—uczenia się literatury wprowadził do piśmiennictwa pedagogicznego i praktyki szkolnej Wojciech Pasterniak<sup>16</sup>.

W systemowym modelu pracy nad lekturą W. Pasterniak wyróżnia 4 fazy: przygotowania do czytania lektury, czytania lektury, omawiania lektury i pracy domowej nad lekturą po jej przeczytaniu. Wydaje się, iż faza pracy domowej nad lekturą jest właściwie interfazą, występować bowiem może we wszystkich trzech wcześniejszych fazach oraz przed nimi i po nich. Teoretycznie merytoryczna wartość interfazy jest równoważna każdej z faz.

Termin *sprawdzenie kształtujące* wprowadził do literatury amerykańskiej w 1967 r. Michael Scriven<sup>17</sup>. Dla własnych potrzeb badawczych

<sup>13</sup> W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*. [W:] *System dydaktyczny*, s. 43 i nast.

<sup>14</sup> Por. B. Niemierko, *Jakich testów potrzebujemy*. „Nowa Szkoła” 1974 nr 3; *Testy osiągnięć szkolnych. Problematyka i drogi rozwoju*. „Przegląd Pedagogiczny” 1972, nr 2 — i inne.

<sup>15</sup> W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*, s. 44.

<sup>16</sup> Por. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, s. 55 i nast. oraz inne prace tego autora.

<sup>17</sup> M. Scriven, *The Methodology of Evaluation*. [W:] *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago 1967. Por. także: G. de Landsheere, *Evaluation continue et examens*. Précis de docimologie. Bruxelles—Paris 1972, ss. 186—190; K. Kruszewski, *Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym*. Warszawa 1974, s. 103.

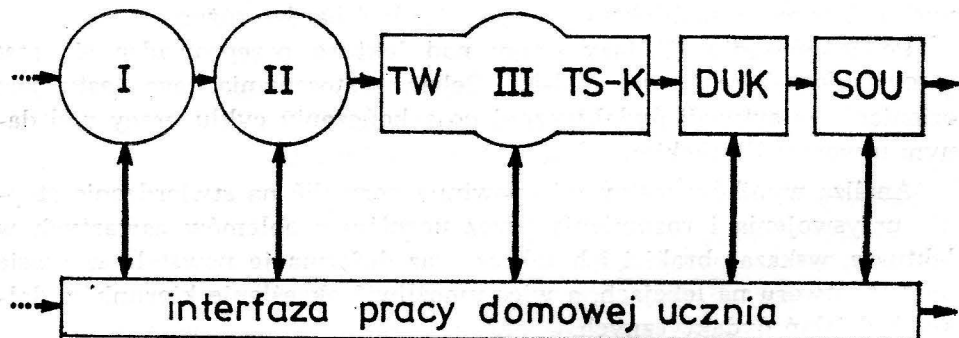


sformułowano robocze określenia funkcji testów kształtujących w następujący sposób: *Kształtująca funkcja testów osiągnięć szkolnych polega na celowym, świadomym i odpowiednim włączeniu ich w poszczególne fazy procesu dydaktycznego w celu postawienia bieżącej diagnozy dydaktycznej, która umożliwi odpowiednie modelowanie procesu w czasie jego trwania, by w maksymalnym zakresie zostały zrealizowane założone cele nauczania określone przez program i nauczyciela z uwzględnieniem poziomu i możliwości uczniów.*

Włączone do modelu systemowego nauczania—uczenia się literatury testy — to dwa różne testy o funkcji kształtującej, dla których przyjęto określenia: test wstępny i test sprawdzająco-korektywny. Uzupełnienie modelu systemowego nauczania—uczenia się literatury polega tu na włączeniu testów wstępnych i sprawdzająco-korektywnych w strukturę modelu pracy nad lekturą oraz wyeksponowaniu działań uzupełniająco-korektywnych. *Tak uzupełniony model systemowego nauczania—uczenia się literatury składa się z następujących elementów:*

1. fazy przygotowania do czytania lektury (I),
2. fazy czytania lektury (II),
3. testu wstępnego (TW),
4. fazy omawiania lektury na lekcjach (III),
5. testu sprawdzająco-korektywnego (TS-K),
6. działań uzupełniająco-korektywnych (DUK),
7. testu sprawdzającego (sumującego) lub sprawdzenia osiągnięć uczniów za pomocą innych metod, np. odpytywania, wypracowania (SOU),
8. interfazy pracy domowej ucznia.

Graficznie model ten przedstawić można następująco:



Rys. 1. Model systemowego nauczania-uczenia się literatury z zastosowaniem testów



Ponieważ fazy pracy nad lekturą (I, II, III) wyczerpująco omówione są w pracach W. Pasterniaka<sup>18</sup>, pominiemy ich opis w tym miejscu i zajmiemy się tylko omówieniem funkcji poszczególnych testów włączonych do systemowego modelu pracy nad lekturą. Omówione także zostaną działania korektywne, stanowiące alternatywny element uzupełnienia modelu.

Włączone do modelu systemowego nauczania-uczenia się literatury testy to dwa różne testy o funkcji kształcącej, dla których przyjęto określenia: *test wstępny* i *test sprawdzająco-korektywny*, stosowane po II i III fazie nauczania oraz test sumujący przewidziany po zakończeniu danego etapu nauczania. *Wszystkie testy służą orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej*. Różnica między nimi dotyczy miejsca ich zastosowania oraz zakresu i funkcji, a także ich konstrukcji.

Pierwszy etap testowania obejmuje badanie uczniowskiej recepcji i konkretyzacji utworu literackiego. W tym celu po przeczytaniu przez uczniów lektury, przed przystąpieniem do jej omawiania, a więc po II fazie nauczania, przeprowadzamy *test wstępny*.

Głównym celem testu wstępnego jest orientacja w sytuacji dydaktycznej po przeczytaniu przez młodzież lektury i postawienie diagnozy umożliwiającej odpowiednie zaplanowanie pracy w III fazie nauczania—uczenia się i w interfazie pracy domowej uczniów.

Po przeprowadzeniu testu wstępnego dokonuje się analizy wyników, która wskazuje, na jakie trudności napotkali uczniowie podczas lektury, które problemy należy szczególnie wyeksponować w trakcie omawiania utworu na lekcjach. Analiza wyników testu wstępnego wyznacza kierunki działań dydaktycznych, zakreśla pole zainteresowań w pracy nad lekturą w III fazie. Formy i metody pracy, podjęta problematyka, rodzaj analizy, metodologiczne podejście do tekstu literackiego zależą od przyjętej orientacji teoretycznoliterackiej nauczyciela i założonych celów pracy nad lekturą; mogą więc być bardzo różne.

Po zakończeniu III fazy pracy nad lekturą przeprowadza się *test sprawdzająco-korektywny (TS-K)*. Celem zastosowania tego testu jest orientacja w sytuacji dydaktycznej po zakończeniu cyklu pracy nad danym utworem literackim.

Analiza wyników testowania powinna pozwolić na stwierdzenie stopnia przyswojenia i rozumienia przez uczniów problemów zawartych w lekturze, wskazać braki i ich zakres oraz deformacje powstałe w czasie analizy utworu na lekcjach, a więc umożliwić określenie kierunków dalszych działań dydaktycznych.

W zależności od aktualnej sytuacji dydaktycznej przechodzi się do

<sup>18</sup> Por. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, s. 49 i nast.; tenże: *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, s. 88 i nast.



pracy nad nowym utworem literackim lub podejmuje działania uzupełniająco-korektywne.

Jeśli wyniki testu sprawdzająco-korektywnego wskazują, że uczniowie należycie opanowali zaplanowane treści nauczania, przechodzi się do pracy nad nową lekturą. Jeśli natomiast wyniki testu wskazują na pewne braki w znajomości, zrozumieniu i opanowaniu założonych treści nauczania, podejmuje się działania uzupełniające i korektywne.

*Działanie uzupełniająco-korektywne polega na usunięciu braków, niedociągnięć i deformacji powstałych w czasie pracy nad lekturą.* Dydaktycznym działaniom uzupełniająco-korektywnym może być poświęcona — w zależności od sytuacji dydaktycznej — jedna lekcja lub tylko kilkanaście minut na innej lekcji, np. poświęconej przygotowaniu do czytania nowej lektury.

Wyżej przedstawiony model nauczania—uczenia się literatury przewiduje także zastosowanie testu sprawdzającego (sumującego) na zakończenie danego cyklu pracy. Sprawdzenie sumujące odbywa się po zakończeniu procesu dydaktycznego i kończy pewien etap pracy nauczyciela i uczniów. Test sprawdzający (lub inne formy kontroli, np. wypracowanie, rozprawka) przeprowadza się dla zamknięcia danego cyklu nauczania, obejmującego wszystkie fazy nauczania i uczenia się. Sprawdzenie sumujące może obejmować jeden dłuższy utwór literacki, szerszy temat, epokę lub okres historycznoliteracki, semestr nauczania itp.

Testy sumujące są testami osiągnięć szeregu jednostek tematycznych. Testy o funkcji kształtującej są testami osiągnięć w poszczególnych jednostkach tematycznych. W sprawdzeniu kształtującym następuje przesunięcie testowania ku początkowym i środkowym fazom procesu nauczania. Zmiana momentów i etapów testowania dotyczy więc zmiany strategii dydaktycznej. Jest to działanie dydaktyczne nowe, wymagające dalszego sprawdzania i korygowania.

Jak wykazują badania<sup>19</sup>, zastosowanie testów w pracy nad lekturą umożliwia szybką orientację w aktualnej sytuacji dydaktycznej i odpowiednią diagnozę, a następnie podjęcie dalszych działań dydaktycznych.

Analiza odpowiedzi uczniów na zadania testowe umożliwia nauczycielom określenie kierunków transformacyjnych, pozwala na zmniejszenie ilości błędów i luk w recepcji omawianych na lekcjach utworów literackich.

Zarówno testy wstępne, jak i sprawdzająco-korektywne mogą spełniać funkcję sterującą w procesie dydaktycznym, modelując poszczególne fazy nauczania, zwłaszcza fazę omawiania utworu literackiego na lekcjach i działania uzupełniająco-korektywne. W ten sposób testy mogą

<sup>19</sup> Por. L. Pańtak, *Zastosowanie testów w nauczaniu literatury*. [W:] *Z teorii i praktyki pedagogicznej*. Wrocław 1975, ss. 56—57; t e n ż e: *Testy osiągnięć...*, ss. 128—155.



wpływać na pozytywną transformację i osiągnięcia końcowe uczniów. Pozytywna transformacja zachodzi bowiem tylko wtedy, gdy w zależności od aktualnej sytuacji dydaktycznej nauczyciel umiejętnie modyfikuje wcześniejsze plany postępowania dydaktycznego<sup>20</sup>.

Warto także podkreślić funkcję motywacyjną sprawdzania kształtującego. Polega ona na tym, iż testy pobudzają uczniów do dokładnego czytania i zainteresowania lekturą. Funkcja motywacyjna testów ma duży aspekt wychowawczy, wdraża bowiem do samooceny i samokontroli, ukazuje indywidualne możliwości i wysiłek, sprzyja rozwojowi szerszych zainteresowań i uzdolnień, niweluje wewnętrzne zahamowania i stwarza warunki do sukcesu. Wytwarza także poczucie obiektywizmu i sprawiedliwości, gdyż wszyscy uczniowie w danej klasie odpowiadają na ten sam zespół pytań zawartych w tekście. Ma to istotne znaczenie dla tworzenia atmosfery zaufania, niezbędnej w procesie dydaktycznym.

Testy wstępne i sprawdzająco-korektywne spełniając w procesie dydaktycznym następujące funkcje: *informacyjną, diagnostyczną, modelującą, sterującą, utrwalającą i motywacyjną*; mogą przyczynić się do pełniejszej realizacji lekcyjnych i przedmiotowych celów nauczania literatury.

Możliwość sterowania procesem dydaktycznym za pomocą testów w poszczególnych fazach nauczania—uczenia się, ilustruje poniższy ogólny model.

#### 4. MODEL STEROWANIA PROCESEM POZNAWANIA LEKTURY ZA POMOCĄ TESTÓW

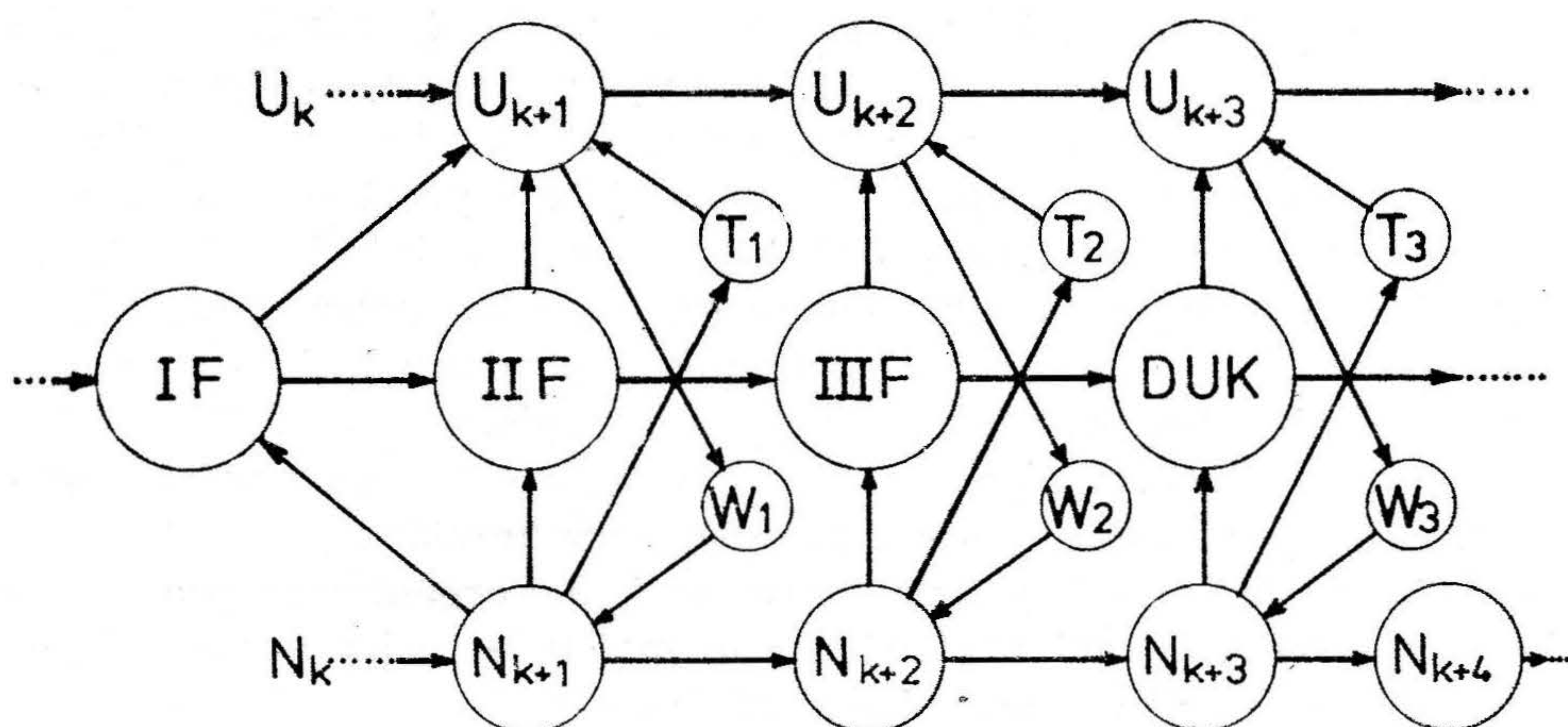
Model ilustruje poszczególne fazy nauczania—uczenia się, związki i zależności pomiędzy fazami poznawania lektury szkolnej a aktualną sytuacją dydaktyczną, sprzężenia zwrotne zachodzące pomiędzy poszczególnymi elementami układu.

Faza I to przygotowanie do czytania lektury. Obejmuje ona przygotowanie motywacyjne, sprawnościowe i merytoryczne, dokonywane za pomocą różnych metod, odpowiednich do sytuacji dydaktycznej.

Faza II to czytanie lektury, jej recepcja i uczniowska konkretyzacja. Następnym etapem działania dydaktycznego jest przeprowadzenie testu wstępnego ( $T_1$ ) i zbadanie uczniowskiej konkretyzacji lektury. Analiza wyników testu i wyciągnięte z niej wnioski ukierunkowują analizę utworu literackiego w III fazie pracy nad lekturą. W tym czasie dokonują się u uczniów istotne zmiany jakościowe w recepcji i konkretyzacji dzieła literackiego ( $U_{k+2}$ ). Zmiany te odzwierciedlają wyniki testu sprawdzająco-korektywnego, przeprowadzonego po tej fazie nauczania-uczenia się ( $T_2$  —  $W_2$ ). Nowa orientacja w aktualnej sytuacji dydak-

<sup>20</sup> Por. W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, ss. 166–167, a także: I. Kurcz, *Transfer*, [W:] *Psychologia*, s. 294 i nast.





IF - faza przygotowania do czytania lektury  
 IIF - faza czytania lektury  
 IIIF - faza analizy utworu na lekcjach  
 DUK - działania uzupełniająco-korektywne  
 $U_k, U_{k+1}, U_{k+2}, U_{k+3}$  - sytuacja dydaktyczna ucznia  
 $N_k, N_{k+1}, N_{k+2}, N_{k+3}$  - orientacja nauczyciela w aktualnej sytuacji dydaktycznej

$T_1$  - test wstępny  
 $T_2$  - test sprawdzająco-korektywny  
 $T_3$  - test sprawdzający (sumujący)  
 $W_1, W_2, W_3$  - wyniki testów.  
 Dla przejrzystości schematu nie oznaczono interfejsy pracy domowej ucznia

Rys.2 Model sterowania procesem poznawania lektury za pomocą testów

tycznej ( $N_{k+3}$ ) pozwala na podjęcie odpowiednich działań uzupełniająco-korektywnych (DUK). Powodują one dalsze zmiany w zrozumieniu dzieła literackiego przez uczniów ( $U_{k+3}$ ) i wymagają nowej orientacji nauczyciela w aktualnej sytuacji dydaktycznej. Zmiany w recepcji utworu, które dokonują się u uczniów w procesie pracy nad lekturą, można określić i ocenić za pomocą testu sprawdzającego ( $T_3$ ) oraz innych metod, np.: odpytywania, wypracowania, rozmowy, dyskusji.

W przedstawionym modelu poziome strzałki elementów układu  $U_{k+1} \dots$  i  $N_{k+1} \dots$  nie zamykają przestrzeni dydaktycznej. Oznacza to, że proces nauczania—uczenia się oraz orientacja nauczyciela w aktualnej sytuacji dydaktycznej nie kończą się na tym etapie, nie są zamknięte, lecz będą podlegały dalszym uzupełnieniom i zmianom, są bowiem zjawiskiem dynamicznym.

Po zakończeniu analizy cyklu utworów lub okresu historycznoliterackiego przeprowadza się test sumujący. Obejmuje on swoim zakresem wszystkie utwory i problemy (na wyższym stopniu uogólnienia) ujęte w testach o funkcji kształtującej w I i II etapie testowania. Test ten może stanowić zamknięcie procesu dydaktycznego poświęconego określonej problematyce, pisarzowi lub okresowi historycznoliterackiemu.

Analizując wyniki poszczególnych testów wstępnych i sprawdzają-



co-korektywnych nauczyciel może odnaleźć źródła i rodzaje trudności uczniów nie tylko przez obserwacje rodzajów błędów, ale poprzez umiejscowienie ich w strukturze jednostki tematycznej w poszczególnych fazach procesu dydaktycznego. Niezadowalające wyniki nauczania niewielkiej liczby uczniów mogą być korygowane indywidualnie. Natomiast niezadowalające wyniki większości uczniów należy uważać za trudności wynikające z procesu nauczania i powinny być korygowane przez nauczyciela poprzez zmianę metod nauczania.

Ocenianie kształtujące powinno być dokonywane w kategoriach opanowania i nieopanowania treści nauczania przez uczniów.

Przedstawiony powyżej układ odzwierciedla organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej nastawioną na możliwie maksymalne osiągnięcie zakreślonych celów nauczania—uczenia się.

Stać orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej umożliwia odpowiednie działania dydaktyczne, zapobiegając działaniom przypadkowym. Pozwala także na umiejętne przenoszenie zdobytej wiedzy (transfer) i jej wzmacnianie. Wpływa to korzystnie na efektywność zdobytej przez uczniów wiedzy w stosunku do włożonego wysiłku.

Oczywiście przedstawiony model ma charakter probabilistyczny, tzn. opisane zjawiska mogą zachodzić w określonych warunkach w pewnym zakresie prawdopodobieństwa. Pozwala on zbliżyć się do optymalnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, która jednak nigdy nie jest osiągalna. Wynika to bowiem z samej złożonej istoty procesu dydaktyczno-wychowawczego. Elementy układu  $U_{k+1}$ ,  $U_{k+2}$ ,  $U_k \dots n$  odzwierciedlają nie tylko te treści, które uczeń zdobywa na lekcjach, ale w całym złożonym procesie nauczania—uczenia się, a więc także z pozaszkolnych źródeł informacji i kształtowania, jak: prasa, radio, telewizja, uzupełniająca lektura własna, wpływ środowiska rodzinnego i rówieśniczego, itp. Wpływają one w jakiś sposób na recepcję lektury i na konkretyzację danego dzieła literackiego.

Przedstawiony model pracy nad lekturą został poddany sprawdzeniu podczas przeprowadzonych badań. Uzyskane wyniki wskazują na przydatność tego modelu w nauczaniu—uczeniu się literatury w szkole.

Nauczyciele stosujący testy w pracy nad lekturą stwierdzają w swoich wypowiedziach, że pomagają im one wydatnie w prowadzeniu procesu dydaktycznego, a uczniów mobilizują do systematycznego wysiłku we wszystkich fazach nauczania—uczenia się. Argumenty przytoczone w powyższych rozważaniach wskazują na celowość kontynuowania badań nad zastosowaniem testów o funkcji kształtującej w procesie nauczania, tym bardziej że jest to działanie dydaktyczne nowe, na szerszą skalę w Polsce nie stosowane. Zagadnienie konstrukcji testów wstępnych i sprawdzająco-korektywnych wymaga odrębnego omówienia.



## ON THE MULTIFUNCTIONALITY OF TESTS IN THE PROCESSES OF SCHOOL-READING COGNITION

\* LEOPOLD PAŃTAK

### Summary

In this work there are indicated the neglects by young people in obligatory school-reading and pointed out difficulties in perception and understanding. For a number of reasons the today methods to control the knowledge of reading and to be informed about the actual didactic situation are ineffective. Even a summative evaluation after the completion of a certain stage of the subject does not satisfy this condition.

The matter at issue is the function of current control in the didactic process and a concept is formed of a formative evaluation in the systemic way of work on reading, in which control is shifted to the initial and middle stage of the didactic process.

Such sort of tests allow current informations on the didactic situation and give the opportunity to guide the process of reading cognition and to undertake supplementary and correcting activities. A change in the stages of tests means a change in the didactic strategy of today. Tests in the didactic process can perform a series of functions, as of information, diagnosis, guidance and shaping.

At the end by means of tests there is introduced a general pattern of guidance of the process of reading-cognition during the multiple phases of teaching and learning literature in an organized system of work.

*Translated by Jan Roenig*