

ZOFIA SERWA

Przydatność testu dydaktycznego w nauczaniu historii

Wszelka działalność ludzka wymaga sprawdzenia osiągniętych efektów w celu usunięcia stwierdzonych braków. Również i proces dydaktyczno-wychowawczy powinien kończyć się kontrolą osiągnięć i korektą zauważonych błędów. Co więcej - kontrola i ocena wyników nauczania winna stanowić nieodłączny element procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Postęp w dydaktyce wiąże się ściśle z poszukiwaniem coraz skuteczniejszych metod sprawdzania, które - dostarczając informacji o aktualnych osiągnięciach uczniów - pozwoliłyby sterować procesem kształcenia. Sprawdzenie osiągnięć uczniów, to według Wincentego Okonia "jedno z ogniw procesu dydaktycznego polegające na stosowaniu przez nauczyciela różnych sposobów kontroli osiągnięć uczniów, a zarazem na ocenie efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej"¹. W praktyce szkolnej znajdują zastosowanie różne sposoby sprawdzania osiągnięć uczniów. Do najczęstszych należą:

- obserwacja,
- ustne sprawdzanie wiadomości (odpytywanie),
- sprawdzanie zbiorowe (pogadanka sprawdzająca),
- prace pisemne (wypracowanie klasowe, domowe),
- prace praktyczne,
- testy dydaktyczne (ustne, pisemne lub praktyczne).

¹ W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984, s. 283.

Ponieważ każda z tych metod ma swoje zalety i wady i każda spełnia dobrze tylko określone funkcje, dlatego powinny się one wzajemnie uzupełniać, a uniwersalizacja jednego sposobu jest błędem dydaktycznym.

Zainteresowania testem dydaktycznym wiąże się z poszukiwaniem bardziej skutecznych i obiektywnych metod oceny osiągnięć uczniów. Osiągnięciami szkolnymi ucznia nazywa się wyniki procesu kształcenia mierzone w stosunku do założonych celów i wymagań. Sprawdzanie osiągnięć uczniów polega na upewnianiu się, czy poszczególni uczniowie cele te osiągnęli. Punktem odniesienia dla sprawdzenia osiągnięć będą zadania stawiane przed poszczególnymi przedmiotami, sformułowane w programie nauczania.

Narzędziem pomiaru wyników kształcenia, a co za tym idzie - osiągnięć uczniów może być test dydaktyczny. Stanowi on przykład zastosowania ścisłych metod do sprawdzania osiągnięć uczniów, dla ustalenia w jakim stopniu opanowali oni określone treści². Wszelako, mimo że "w zestawieniu z intuicyjnym sprawdzaniem wyników pomiar dydaktyczny oznacza duży postęp", nie może być uważany za całkowicie obiektywny³. Test dydaktyczny, będący narzędziem pomiaru przeznaczonym do mierzenia osiągnięć uczniów, to zbiór zadań, tak dostosowanych do treści nauczania, że na podstawie ich wyników można ustalić, w jakim stopniu owe treści zostały opanowane przez uczniów⁴. Nie można go identyfikować ze stosowanym już wcześniej w psychologii testem uzdolnień, jak rów-

² Zob. B. Niemierko, Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe, Warszawa 1975; także: ABC testów osiągnięć szkolnych, pod. red. B. Niemierki, Warszawa 1975; T. Patrzałek, Metodyka testu polonistycznego, Warszawa 1977.

³ W. Okoń, op. cit., s. 234, także: B. Niemierko, Rola intuicji w pomiarze osiągnięć uczniów, "Edukacja" 1982, nr 2.

⁴ Zob. ABC testów ..., s. 9.

niez z wykorzystywaniem od kilkadziesiąt lat w dydaktyce testem wiadomości⁵. Test dydaktyczny to test sprawdzający i jego zadaniem jest kontrola, czy określone programem nau czania cele zostały osiągnięte, a wymagania spełnione. Jego zastosowanie umożliwia porównanie wyników kształcenia z postulowanymi celami.

Test dydaktyczny sprawdzający stosowany jest do badania osiągnięć szkolnych. Natomiast test różnicujący, wywodzący się z testu psychologicznego, służy do przeprowadzenia selekcji i stosowany jest w konkursach, olimpiadach oraz w trakcie egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. W praktyce każdy test sprawdzający także różnicuje, a test różnicujący sprawdza, ale ich założenia, a zatem i konstrukcja, są różne.

W teście sprawdzającym za kryterium doboru treści przyjmuje się wymagania programowe nie biorąc pod uwagę przewidywanych osiągnięć. Chodzi bowiem o to, aby dopiero wyniki testowania świadczyły o stopniu opanowania treści przewidzianych programem na danym etapie kształcenia, a więc sprawdzały osiągnięcia. Natomiast w teście różnicującym chodzi o porównanie osiągnięć uczniów i grup uczniów, a treści dobierane są ze względu na ich aktualne osiągnięcia.

FUNKCJE TESTU DYDAKTYCZNEGO

Test kojarzy się najczęściej z kontrolowaniem i oceną, ale pomiar testem sprawdzającym może służyć także innym celom. Najistotniejszą funkcją testu jest mierzenie skuteczności procesu kształcenia, aby go doskonalić. Test bowiem w miarę dokładnie lokalizuje błędy popełnione za-

⁵ Zob. M. Grzywak-Kaczyńska, Testy w szkole, Warszawa 1960.

równy przez poszczególnych uczniów, jak i całe zespoły, a więc ujawnia braki. Odzwierciedlając zaś aktualny stan nauczania umożliwia modyfikację procesu kształcenia, tak w stosunku do całej klasy, jak i pojedynczych uczniów.

Aktualnie mocniej akcentuje się przydatność testów do rozpoznawania sytuacji dydaktycznych, samokontroli nauczyciela, korygowania i doskonalenia, słowem - kształtowania procesu dydaktycznego.

Przy pomocy testu można też ocenić stopień opanowania treści programowych, które były mierzone jego zadaniami. Problem oceny poszczególnych uczniów występuje tu w sposób naturalny i oczywisty, a nie jako cel sam w sobie. Test może być także wykorzystywany do oceny programów szkolnych i weryfikowania wyników eksperymentów. W badaniach osiągnięć szkolnych można się nim posłużyć porównując osiągnięcia różnych szkół.

Z testem wiąże się nadzieję na obiektywizację oceny szkolnej przez ograniczenie intuicji w pomiarze. Z oczekiwań takich może się jednak rodzić postawa bezkrytyczna i przekonanie o nieograniczonych wprost możliwościach, jakie daje badającemu zastosowanie tej metody. Tymczasem nawet najlepiej opracowane testy, mimo uwzględnienia podstawowych zasad pomiaru dydaktycznego, są zwykle narzędziami dalekimi od doskonałości. Zastąpienie zaś testem dydaktycznym innych metod sprawdzania osiągnięć uczniów nie przyniosłoby pożądanego wyników, tym bardziej że nie wszystkie założone w programie cele nauczania można zaliczyć przy pomocy zadań testu, lub mierzenie ich testem jest nieopłacalne ze względu na trudności konstrukcyjne, a sprawdzić je można metodami pozatestowymi.

Zatem test dydaktyczny należy stosować jako jedną z metod sprawdzania i oceniania. W każdej konkretnej sytuacji dydaktycznej należy zastanowić się, jakie metody sprawdzania i oceniania winny być wykorzystane, a stosując je - znac

ich zalety i wady. Np. odptywanie ustne poszczególnych uczniów i wypracowania pisemne cechują znaczną fragmentaryczność i dużą czasochłonność. Przy zastosowaniu pogadanki sprawdzającej możemy rozpoznać aktualny stan opanowania kontrolowanych treści przez cały zespół uczniów, ale niewiele wiemy o stanie wiadomości i umiejętności poszczególnych jego członków.

ZALETY I WADY TESTU DYDAKTYCZNEGO

Do zalet testu zaliczamy:

- możliwość ujęcia w stosunkowo dużej liczbie zadań większego zakresu treści;
- rozwiązywanie przez wszystkich uczniów tych samych zadań, a w konsekwencji możliwość rozpoznania stanu opanowania sprawdzanych treści przez poszczególnych uczniów i zbiektywizowania oceny;
- dogodniejsze warunki psychologiczne, możliwość udzielania odpowiedzi bez skrępowania, zgodnie z indywidualnym tempem pracy;
- zadania testu zobowiązują uczniów do ścisłych odpowiedzi na pytania, sprawdzają zatem te czynności, które nauczyciel chce skontrolować ograniczając "odbieganie" od tematu;
- oszczędność czasu lekcyjnego na sprawdzenie opanowanych przez uczniów wiadomości i umiejętności;
- możliwość szybkiej kontroli wyników pomiaru;
- częste stosowanie testu dydaktycznego mobilizuje uczniów do systematycznej nauki i przyswajania całości materiału, zapobiegając "spekulacjom" uczniowskim.

Do wad natomiast zaliczamy:

- brak osobistego kontaktu uczeń - nauczyciel i natychmiastowego sprzężenia zwrotnego, a co za tym idzie - możliwości niezwłocznej korekty i uzupelnienia wiadomości

- bezwzględność pomiaru testowego (wynik takiego pomiaru informuje o stanie osiągnięć uczniów i może być podstawą oceniania dydaktycznego, natomiast ocenianie szkolne uwzględnia także czynnik wychowawczy i społeczny);

- nieopłacalność konstruowania testów dla małych grup uczniów (praca nad testem jest procesem złożonym i pracochłonnym).

Trzeba więc pamiętać, że świadomość możliwości, ale i ograniczeń każdego testu oraz poznanie jego przydatności jest podstawowym warunkiem skutecznego stosowania.

TESTY CZĄSTKOWE I SUMUJĄCE

W nauczaniu historii, tak jak i w przypadku innych przedmiotów, test dydaktyczny może i powinien być stosowany łącznie z innymi metodami sprawdzania osiągnięć uczniów. Szczególnie przydatne jest stosowanie testów w toku procesu dydaktycznego, a więc etapowych, częściowych - sprawdzających opanowanie przez uczniów określonych problemów, działów, czy też kontrolujących skuteczność zastosowanych przez nauczyciela zabiegów dydaktycznych. Wówczas testowanie nie kończy, a zaczyna pewien cykl pracy nauczyciela z uczniami. Takie sprawdzanie osiągnięć uczniów nosi nazwę kształtującego. Dlatego testy diagnostyczne (przy pomocy których rozpoznajemy stan kształcenia w danym momencie) są bardziej przydatne w procesie nauczania niż sumujące. Ponadto test etapowy, częściowy obejmuje mniejszy zakres treści i ich opanowanie można sprawdzić poprzez większą ilość zadań.

Aktualnie istnieje duże zapotrzebowanie na narzędzia pomiaru osiągnięć szkolnych, czego wyrazem jest stałe upominanie się o gotowe testy oraz intuicyjne ich konstruowanie. Testy nauczycielskie mają wyższą trafność wewnętrzną ze względu na ich dostosowanie nie tylko do programu, ale i

przebiegu nauczania, są wysoko ocenione, ale posiadają braki konstrukcyjne. Dlatego zapoznanie się z podstawowymi zasadami obowiązującymi konstruktora testu może być bardzo przydatne. Jak zatem konstruować własne testy?

TESTY NAUCZYCIELSKIE

Testy osiągnięć szkolnych mogą posiadać różne właściwości formalne. Ze względu na zaawansowanie konstrukcyjne dzielimy je na testy standaryzowane - szerokiego użytku i testy nieformalne - nauczycielskie. Test szerokiego użytku jest przeznaczony do stosowania przez inne osoby niż jego konstruktor i jest zwykle opracowywany zespołowo. Powinien być wystandaryzowany, tzn. ulepszony przez wypróbowanie oraz zaopatrzonego w podręcznik testowania, czyli opis celu jego zastosowania, treści, właściwości i sposobu wykorzystania. Natomiast test nauczycielski skonstruowany przez jego użytkownika nie wymaga takiej obudowy. Nauczyciel, który jest jego autorem, wie do czego będzie służył, zna jego treść, sam określa warunki testowania i sam interpretuje jego wyniki. Testy nauczycielskie - jak już wspomniano - odznaczają się znaczną trafnością wewnętrzną, ponieważ nauczyciel - konstruktor znając warunki pracy badanych uczniów oraz przebieg procesu dydaktycznego, własnym testem sprawdza skuteczność swojej pracy dydaktycznej, porównując osiągnięcia uczniów z założonymi przez siebie celami. Natomiast zastosowanie testu wystandaryzowanego umożliwia porównanie osiągnięć uczniów różnych szkół do założeń programowych. Można to wyrazić w następujący sposób: jeżeli symbolem "a" - oznaczymy cele postulowane w programie nauczania, "b" - cele przetworzone, realizowane przez nauczyciela, "c" - osiągnięcia uczniów, to testem nauczycielskim można sprawdzić stosunek $b:c$, a testem standaryzowanym $a:c$.

Prawidłowa konstrukcja testu dydaktycznego (zarówno nauczycielskiego jak i standaryzowanego) wymaga określonego postępowania i posiada następujące fazy:

1. analiza treści nauczania (pod względem celów, materiału i wymagań),
2. opracowanie planu testu,
3. układanie zadań i budowa testu,
4. porównywanie skonstruowanego testu z planem.

W efekcie - test nieformalny - nauczycielski jest już gotowy i może być zastosowany przez konstruktora. Natomiast testy szerokiego użytku, które mają służyć innym, muszą być poddane standaryzacji, a więc próbnym badaniom, analizie ilościowej i jakościowej z wykorzystaniem metod statystycznych, recenzowane i poprawione.

Analiza treści nauczania⁶

Przez treści nauczania⁷ rozumiemy ogół nauczanych (teoretycznych, intelektualnych i praktycznych) czynności objętych programem nauczania i określonych pod względem: typu operacji wykonywanych przez ucznia (czyli celu nauczania), materiału na którym operacja ma być przeprowadzona oraz - poziomu wymagań, koniecznych do opanowania poszczególnych czynności. Treści nauczania powinny być zatem porządkowane trójwymiarowo. Wymiary te wyznacza dyscyplina kierunkowa oraz przyjęta taksonomia celów i wymagań. Treści są niejednorodne i trudne do klasyfikacji, co dotyczy głównie

⁶ V. Čapek, w artykule: Opracowywanie testów dydaktycznych do nauczania historii, "Wiadomości Historyczne" 1977 nr 1, s. 12 przeprowadza analizę treści materiału dydaktycznego na wybranym przykładzie z historii Czech.

⁷ w książce: Pomiar sprawdzający wielostopniowy, wydanej na prawach rękopisu, Bydgoszcz 1986, B. Niemierko podaje następującą definicję: "Treści nauczania to system nauczanych czynności określonych pod względem a) celu, b) materiału, c) wymagań". Zob. także B. Niemierko; Testy osiągnięć ...,

przedmiotów humanistycznych. Komplikuje to pracę konstruktora testu na etapie sporządzania planu.

Zakres treści przeznaczonych do opanowania na danym etapie kształcenia określa program nauczania. Do nauczyciela zaś należy właściwe odczytanie programu i przetworzenie go z postaci werbalnej na sytuacje dydaktyczne. Hasła programowe informujące o materiale nauczania utożsamia się często z treściami nauczania, chociaż one tylko te treści sygnalizują. Hasła programowe stanowią bowiem tylko jeden wymiar treści - wymiar materiału. Zaś treści nauczania otrzymamy wówczas, gdy materiał wynikający z programu nauczania powiążemy z celami dydaktycznymi i wymaganiami programowymi, czyli planowanymi osiągnięciami uczniów.

W procesie dydaktycznym uczeń opanowuje szereg czynności prostych i złożonych, intelektualnych i praktycznych. Nauczyciel natomiast - w oparciu o instrukcję programową, podręcznik przedmiotowy, poradnik metodyczny i własne doświadczenie - analizując program, przetwarza go w plan dydaktyczno-wychowawczy, określając - jakie treści nauczania uczeń powinien opanować.

W ustaleniach owych kieruje się celami kształcenia. Cele te, szczególnie w nauczaniu historii formułowane językiem ogólnym jako cele kierunkowe w kategoriach dążeń i ideałów, mają charakter perspektywiczny. Wskazują one nauczycielowi na kierunek jego działań, a nie na efekty, które ma osiągnąć. Są intuicyjnie zrozumiałe, ale ze względu na ich wieloznaczność dają możliwość dowolnej interpretacji.

Cele nauczania można przedstawić także w postaci czynności, które uczniowie powinni opanować. Zabieg ten nazywa się operacjonalizacją celów nauczania. W jego wyniku cele

s. 11. Por. C. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1980, rozdz.: Treści kształcenia., także: W. Okoń, System dydaktyczny, Warszawa 1971.

zostają dokładniej sprecyzowane, uszeregowane i skonkretyzowane. Operacjonalizacja celów nauczania jest koniecznym warunkiem nie tylko pomiaru sprawdzającego, ale wszelkiego poprawnego doboru treści nauczania, a więc winni ją stosować nie tylko konstruktorzy testów, ale także nauczyciele przetwarzający program nauczania na plan dydaktyczno-wychowawczy.

Sprecyzowanie celów nauczania ułatwia schemat ich hierarchicznego uporządkowania zwany też taksonomią celów nauczania. Wincenty Okoń wyróżnił cztery kategorie celów⁸, nadając im nazwę kryteriów:

- A. Wiadomości o faktach i zależnościach między nimi,
- B. Rozwiązywanie zadań teoretycznych i praktycznych,
- C. Samodzielne dokonywanie oceny,
- D. Samodzielne stosowanie wiedzy o nowych sytuacjach.

Dla potrzeb pomiaru dydaktycznego Bolesław Niemierko proponuje taksonomie nazwaną ABC⁹ obejmującą dwa poziomy i cztery kategorie celów:

Poziom	Kategorie
I. Wiadomości	A. Zapamiętanie wiadomości B. Zrozumienie wiadomości
II. Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

⁸ W. Okoń, Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1971.

⁹ ABC testów..., s. 21, także: B. Niemierko, Pomiar sprawdzający ... s. 258.

A. Zapamiętanie wiadomości polega na tym, że uczeń potrafi przypomnieć sobie pewne terminy, fakty, prawa, teorie wraz z elementarnym poziomem ich rozumienia (czy pamięta, co pamięta).

B. Rozumienie wiadomości oznacza, że uczeń potrafi je przedstawić w innej formie niż zapamiętał, uporządkować, streścić (czy rozumie, jak rozumie).

C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oznacza opanowanie przez ucznia umiejętności praktycznego posługiwania się nimi według wzorów znanych z lekcji (czy potrafi zastosować).

D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych oznacza opanowanie przez ucznia umiejętności formułowania problemów, dokonywania analizy i syntezy nowych dla niego zjawisk, wartościowania według pewnych kryteriów (czy potrafi zastosować posiadaną wiedzę w nowych dla siebie sytuacjach).

Z taksonomii tej wywodzą się konstruowane taksonomie przedmiotowe, np. taksonomia języka polskiego¹⁰, w której poza poziomem I i II Tadeusz Patrzałek wprowadza poziom III - postawy. Także i Henryk Suchojad w swojej propozycji taksonomii celów nauczania historii¹¹ wprowadził ten poziom, uważając słusznie, że kształtowanie postaw jest ważne z punktu widzenia interesującego nas przedmiotu.

W procesie nauczania uczniowie powinni opanować czynności we wszystkich kategoriach taksonomicznych. Wiedzę ucznia stanowi bowiem nie tylko zasób zapamiętanych informacji, ale i umiejętności operowania tymi informacjami, układanie ich w określone związki, dostrzeganie zależności, dokonywa-

¹⁰ T. Patrzałek, *Metodyka testu polonistycznego...*, s. 59.

¹¹ H. Suchojad, *Taksonomia celów nauczania historii*, "Wiadomości Historyczne" 1986, nr 5, s. 435.

nie analizy, syntezy i oceny. Hierarchiczne porządkowanie celów kształcenia ułatwia projektowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego, układanie zadań do zbadania osiągnięć uczniów we wszystkich kategoriach taksonomicznych. Może też uchronić przed przerostem pytań (zadań) sprawdzających zapamiętanie - te bowiem układa się najłatwiej, a stosując zasadę kumulacji wiedzy można przez zadania z wyższej kategorii taksonomicznej sprawdzić opanowanie celów z niższego poziomu. Pamiętajmy więc, że analiza programu pod względem celów nauczania to analiza ze względu na drugi wymiar treści.

W swojej końcowej części program nauczania zawiera informacje o wynikach, jakie nauczyciel powinien uzyskać w pracy z uczniami. Tak więc trzeci wymiar treści nauczania stanowią wymagania. "Programy nauczania powinny określać wymagania wobec uczniów w taki sposób, by sprawdzanie ich osiągnięć pozwalało na sprawdzanie tych osiągnięć w skali stopni szkolnych, obowiązującej w danym systemie szkolnym"¹².

Tymczasem w programie wymagania są tylko zasygnalizowane, dlatego problem ten musi rozwiązać sam nauczyciel dostosowując treści programowe do poszczególnych stopni szkolnych. W ten sposób treści ulegają rozwarstwieniu na poziom wymagań podstawowych, rozszerzonych i pełnych*. Rodzi się jednak pytanie, jakie kryterium przyjąć przy kwalifikowaniu treści na poszczególne poziomy wymagań. Ogólne wskazania na temat doboru treści można znaleźć u C. Kupisiewicza i W. Okonia¹³, w zaleceniach dotyczących oceniania szkolnego

¹² B. Niemierko, Pomiar sprawdzający ..., s. 310.

* Wymagania podstawowe - na stopień dostateczny, wymagania rozszerzone - na ocenę dobrą, wymagania pełne - na stopień bardzo dobry.

¹³ Zob. C. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973, s. 85 - 90,

w instrukcji MOiW, a modelowe ujęcie analizy wymagań - w pracy B. Niemierki pt. "Pomiar sprawdzający wielostopniowy"¹⁴. T. Patrzałek przedstawia następujące kryteria wyodrębniania treści poddawowych:

- przydatność na wyższym etapie kształcenia,
- zastosowanie poza przedmiotem i poza szkołę (uniwersalny charakter treści),
- ilość i siła powiązań z innymi treściami przedmiotu,
- pozycja (ranga) w dyscyplinach, na których przedmiot się opiera,
- możliwości przeciętne uzdolnionego ucznia¹⁵.

Analiza treści oraz ich rozwarstwienie na trzy poziomych wymagań daje możliwość skonstruowania wielostopniowego testu sprawdzającego, w którym określone zadania reprezentują wymagania odpowiadające poszczególnym stopniom. W ten sposób można uniknąć kłopotliwego przeliczania punktowego wyniku (po przeprowadzeniu testu) na ocenę szkolną. Czynność tę przejmuje bowiem na siebie konstruktor testu, kwalifikując treści na poszczególne poziomych wymagań i opracowując zadania sprawdzające ich opanowanie.

Plan testu

Analizę treści nauczania kończy sporządzenie planu testu. Wyszczególnione treści porządkujemy wyłączając niemierzalne lub przeznaczone do mierzenia pozatestowego. Ustalamy formę i liczbę zadań, podporządkowując je poszczególnym elementom treści, kategoriom taksonomicznym i poziomom wymagań. Sporządzenie planu ułatwia opracowanie równoległej wersji testu i porównanie jej z planem; wpływa to na więk-

¹⁴ B. Niemierko, Pomiar sprawdzający ..., s. 315.

¹⁵ T. Patrzałek, Metodyka testu ..., s. 52.

szą trafność testu, zapobiega błędom w jego konstrukcji, a także ułatwia analizę wyników.

Spróbujmy dla przykładu dokonać analizy treści działu V programu historii dla klasy VIII, pt. "Europa przed wybuchem drugiej wojny światowej". Analizę przeprowadzono ze względu na cele, jakie nauczyciel chce osiągnąć w pracy z uczniami, i wymagania programowe. Cele zostały sformułowane czynnościowo, a wymagania wyodrębnione ze względu na poziomy: I - podstawowy, odpowiadający ocenie dostatecznej, II - rozszerzony, odpowiadający ocenie dobrej i III - pełny - bardzo dobrej.

Przeprowadzenie takiej analizy jest konieczne dla konstruktora testu, a przydatne dla każdego nauczyciela w planowaniu pracy dydaktycznej. Dokładne określenie czynności, które uczniowie powinni opanować, (co powinni zapamiętać, co i jak rozumieć, jakie umiejętności w zakresie posługiwania się wiadomościami sobie przyswoić) może mieć korzystny wpływ na stwarzanie sytuacji do ich kształtowania i sprawdzania w odpowiednich momentach procesu dydaktycznego z zastosowaniem różnych - nie tylko testowych - metod.

Ponieważ w podanym przykładzie określono, które treści będą sprawdzane przy pomocy zadań testowych, jest to zatem także plan testu. Można też zaplanować, ile zadań zostanie ułożonych w celu sprawdzenia poszczególnych wiadomości i umiejętności.

ANALIZA TREŚCI I PLAN TESTU DO DZIAŁU V: "EUROPA PRZED WYBUCHEM DRUGIEJ WOJNY ŚWIATOWEJ"

Czynnościowe ujęcie celów: wiadomości i umiejętności do opanowania	Wymagania			Ilość zadań
	I	II	III	
A. Uczeń powinien zapamiętać: Daty: dojścia Hitlera do władzy, wojny domowej w Hiszpanii,	X	X		1

1	2	3	4	5
układu Polski z ZSRR,	x			-
układu Polski z Niemcami.	x			-
Jakie państwa uczestniczyły w pakcie antykominternowskim.	x			-
Kolejne etapy agresji hitlerow- skiej.		x		-
W jaki sposób siły postępowe próbowały przeciwstawić się faszizmowi.		x		1
Jakie były ogólne założenia polskiej polityki zagranicznej	x			1
Treść żądań i propozycji niemiec- kich wobec Polski.		x		-
B. Uczeń powinien rozumieć:				
Na czym polegały rządy fa- szystowskie.	x			1
Przyczyny popierania faszystów przez wielki kapitał i część społeczeństwa niemieckiego.		x		2
Przyczyny ustępliwej polityki państw zachodnich wobec Niemiec.		x		1
Dlaczego doszło do układów Polski z ZSRR i Niemcami.	x			2
Przyczyny i skutki zajęcia Zaolzia przez Polskę		x		-
Przyczyny niepowodzeń w rokowa- niach brytyjsko-francusko-ra- dzieckich.			x	1
Dlaczego doszło do zawarcia radziecko-niemieckiego paktu o nieagresji.			x	1
Jakie były źródła przewagi niemieckiej nad Polskę w 1939 r.	x			1
Pojęcia: przestrzeń życiowa, rasizm, pakt antyko- minternowski, pakt o nieagresji, gwa- rancje, szowinizm, totalita- ryzm, układ zbiorowe- go bezpieczeństwa.	x			-
		x		-

1	2	3	4	5
C. Uczeń powinien umieć:				
Ocenić metody faszystowskie w polityce wewnętrznej.	x			-
Porównać faszyzm niemiecki z faszyzmem w innych krajach.			x	1
Wytłumaczyć, dlaczego ochotnicy z wielu krajów walczyli w obronie republiki hiszpańskiej.		x		-
Wykazać, że faszystowskie Niemcy łamały postanowienia traktatu wersalskiego i innych umów międzynarodowych.		x		-
Wykazać, w jaki sposób sytuacja międzynarodowa sprzyjała podbojom faszystowskim.			x	1
Jakie były konsekwencje polskiej polityki zagranicznej.		x		1
Dlaczego Polska nie zgodziła się na żądania Hitlera.		x		1
Dlaczego Anglia udzieliła Polsce gwarancji.	x			1
Przedstawić i ocenić różnorodne przejawy patriotycznej postawy społeczeństwa polskiego wobec zagrożenia Ojczyzny.		x		-

W dotychczas konstruowanych testach z historii dominują pytania o fakty, daty i nazwiska. Takie testy są łatwiejsze do opracowania, a także "bezpieczniejsze", nie budzą bowiem wątpliwości i dyskusji. Tymczasem w nauczaniu historii nie chodzi o to, by uczniowie posiadali encyklopedyczne informacje, ale aby umieli posłużyć się posiadanymi wiadomościami, dokonywać selekcji, analizy, syntezy i oceny wydarzeń, których dotyczą zapamiętane jednostkowe fakty.

Po dokonaniu analizy i wyborze treści przewidzianych do sprawdzenia przy pomocy testu można przystąpić do układania zadań i jego konstruowania.

Konstruowanie testu

Test jest to zbiór zadań przeznaczonych do rozwiązania w toku jednej jednostki dydaktycznej, dostosowany do określonej treści nauczania w ten sposób, że z jego wyników można ustalić, w jakim stopniu, treść ta została przez ucznia opanowana. Test składa się z zadań, a zadanie jest samodzielną częścią testu. Zadanie powinno być tak skonstruowane, aby dla jego rozwiązania większość badanych musiała wykonać przewidzianą w planie czynność, tj. przypomnieć sobie odpowiednie wiadomości, wykazać się ich zrozumieniem lub zastosować je w określonej sytuacji. Zadanie testowe powinno dotyczyć istotnych, a nie marginalnych treści, być jasno i zwięźle sformułowane, w wyraźny sposób ograniczać zakres treści (zadania otwarte), być pozbawione pułapek, a jego forma i konstrukcja powinna być dostosowana do możliwości ucznia. B. Niemierko wymienia dwa rodzaje zadań, sześć form, szesnaście typów i trzydzieści odmian¹⁶. W odpowiedniej tabeli prezentujemy podstawowe zadania stosowane w testach wraz z informacją na temat czasu potrzebnego na ich rozwiązanie (ze względu na formę) i przydatność do sprawdzania poszczególnych kategorii taksonomicznych.

		Zadania		Przydatność			
Rodzaj	Forma	Typ	Czas	Kategorie taksonomiczne			
				A	B	C	D
	Rozprawka /R/		10 min.	+	+	++	+

¹⁶ B. Niemierko, *Formy zadań pisanych*, "Nowa Szkoła" 1973, nr 10, także: *ABC testów ...*, s. 28 - 42,; T. Patrzałek, *Metodyka testu ...*, s. 24 - 42.

1	2	3	4	5	6	7	8
Otwarte	Krótką Odpowiedź /KO/	Odpowiedź pojedyncza Wylizanie	3 min.	++	++	+	++
	Z Luką /L/	Uzupełnianie Korekta	1 min.	-	+		+
Zamknięte	Prawda - Fałsz /P-F/		0,5 min.	-	++		+
	Wielokrotnego wyboru /WW/	Jedna prawdziwa Jedna fałszywa Najbliższa prawdzie	1,5 min.	-	++	+	++
	Na dobieranie /D/	Przyporządowanie Klasyfikacja Uporządkowanie	5 min.	+	+	-	-

+ = przydatne

W zadaniach otwartych uczeń samodzielnie formułuje odpowiedzi, zaś w zadaniach zamkniętych je wybiera. Zadania otwarte konstruuje się łatwiej, ale ich poprawa i ocena są trudniejsze, nacechowane subiektywizmem. W testach nauczycielskich (ze względu na niewielką grupę badanych uczniów) najodpowiedniejsze są zadania krótkiej odpowiedzi, natomiast w testach standaryzowanych przy badaniach masowych

powszechniej stosuje się zadania zamknięte. Warto jednak - tam gdzie jest to możliwe - stosować zadania zamknięte, gdyż w takim przypadku test może zawierać większą ilość zadań.

W testach z historii stosuje się często zadania "z luką" i "na dobieranie". Jak wynika z tabeli są one mniej przydatne do sprawdzania umiejętności. Zadania otwarte - "rozprawka" i "krótkiej odpowiedzi", a więc zbliżone do tradycyjnie sformułowanych pytań, nadają się do pomiaru zarówno wiadomości, jak i umiejętności. Z zadań zamkniętych, które zwiększają obiektywizm punktowania, najlepsze są zadania "wielokrotnego wyboru". Do ich największych walorów należą: możliwość sprawdzania różnorodnych treści opanowanych przez uczniów, wyeliminowanie pisania - co przyspiesza pracę ucznia, możliwość umieszczenia w teście większej liczby zadań, pełny obiektywizm punktowania zadań, wreszcie - oszczędność czasu koniecznego na poprawianie. Trzeba także wyjaśnić, że, wbrew potocznej opinii, odpowiednia konstrukcja zadań "wielokrotnego wyboru" ogranicza ewentualność ich mechanicznego rozwiązywania.

Czy warto więc wprowadzać do testu różnorodną formę zadań? Wśród istniejących testów (sprawdzianów) z historii przeważają właśnie takie, które zawierają zadania różnorodne pod względem formy. Ma to wzbogacić i urozmaicić test, gdy tymczasem uczeń skoncentrowany na formie zadań nie poświęca należytej uwagi ich treści. Jeśli więc nie potrafimy nadać wszystkim zadaniom jednakowej postaci, trzeba je koniecznie pogrupować według form i każdą z nich opatrzyć dokładną instrukcją. Odpowiadając zatem na nasze pytanie należy stwierdzić, że w teście winno się urozmaicać treść a nie formę zadań.

Załączony test ułożony do wcześniej już przedstawionego planu składa się z zadań wielokrotnego wyboru. Stanowi on część zbiorowego opracowania testów dla klasy VIII, które

ukazę się nakładem IKN. Jest to test cząstkowy, etapowy, przeznaczony do zastosowania po zrealizowaniu 4-godzinnego tematu: "Europa przed wybuchem II wojny światowej". Jak wynika z planu, nie wszystkie treści tego działu zostały podane pomiarowi przy pomocy testu.

Test składa się z 17 zadań punktowanych 0-1 pkt, które należy rozwiązać w efektywnym czasie ok. 30 min. Ponieważ poprzedzono go analizą treści i planem, pomijamy w tym miejscu jego charakterystykę. W przypadku oddzielnego publikowania należy je dołączyć. Trzy zadania sprawdzają pamiętanie wiadomości, 9 - rozumienie, 5 - umiejętności. Jedno pytanie bada stosunek ucznia do przeszłości, jego własną ocenę (18) i nie jest punktowane.

A oto podział zadań według norm wymagań:

poziom I - podstawowy: 7 zadań (1,5,8,9,10,13,16) - norma poprawnych rozwiązań: 5 zadań;

poziom II - rozszerzony: 5 zadań (2,3,7,12,17) - norma: 4 zadania;

poziom III - pełny: 5 zadań (4,6,11,14,15) - norma: 4 zadania.

Na ocenę dostateczną uczeń powinien rozwiązać 5 zadań z poziomu I, na dobrą - 5 zadań z poziomu I i 4 zadania z poziomu II, zaś na bardzo dobrą - dodatkowo 4 zadania z poziomu III.

Test dla klasy VIII

"Europa przed wybuchem drugiej wojny światowej"

1. Hitler doszedł do władzy w Niemczech:
 - A. wcześniej niż Mussolini we Włoszech,
 - B. później niż Mussolini,
 - C. później niż Franco w Hiszpanii,
 - D. później niż Niemcy podpisały układ z Polską.

-
2. Hitler doszedł do władzy, ponieważ:
- A. przedstawił demokratyczny program polityczny,
 - B. zdobył popularność w I wojnie światowej,
 - C. głosił hasła obliczone na pozyskanie wszystkich warstw społecznych,
 - D. jego rządy gwarantowały zachowanie pokoju.
3. Wielki kapitał popierał partię hitlerowską, ponieważ jej przywódca obiecywał:
- A. prowadzić politykę pokojową,
 - B. zdobyć dla Niemiec nowe rynki zbytu,
 - C. rozszerzyć zakres swobód demokratycznych,
 - D. przestrzegać ściśle postanowień traktatu wersalskiego.
4. Na tle ruchów faszystowskich w innych krajach faszyzm niemiecki:
- A. niczym się nie wyróżniał,
 - B. wyróżniał się większą agresywnością,
 - C. wyróżniał się tym, że jako jedyny wysuwał hasła podboju,
 - D. nie stosował terroru.
5. Po objęciu władzy w Niemczech hitlerowcy:
- A. zaprowadzili rządy terroru,
 - B. rozpoczęli walkę z wielkim kapitałem,
 - C. kontynuowali dotychczasowy sposób rządzenia,
 - D. rozszerzyli zakres swobód demokratycznych.
6. Decydującym czynnikiem umożliwiającym hitlerowskiem Niemcom dokonanie zaborów jeszcze przed wybuchem II wojny światowej był (a):
- A. posiadany potencjał militarny,
 - B. prowadzona przez mocarstwa zachodnie polityka ustępstw wobec Hitlera,

- C. sojusz militarny Niemiec z innymi państwami,
- D. rozwój faszyzmu w innych krajach.

7. Siły postępowe próbowały przeciwstawić się faszyzmowi przez:

- A. apele kierowane do Ligi Narodów,
- B. bojkot hitlerowskich Niemiec,
- C. walkę o rozbrojenie,
- D. tworzenie frontu ludowego.

8. Główne założenia polityki zagranicznej II Rzeczypospolitej to:

- A. sojusz i współpraca z Niemcami,
- B. sojusz i współpraca z ZSRR,
- C. utrzymanie "równego dystansu" wobec Niemiec i ZSRR,
- D. ścisła neutralność i nieangażowanie się.

9. Polsko-radziecki pakt o nieagresji z 1932 r.:

- A. zapoczątkował ścisłą współpracę obu państw,
- B. mógł stać się punktem wyjścia do ściślejszej współpracy,
- C. świadczył o wzroście wpływów lewicy w Polsce,
- D. wpłynął na zmianę polityki wewnętrznej rządu polskiego.

10. Które stwierdzenie jest fałszywe?

Niemcy zawarły w 1934 r. pakt o nieagresji z Polską, ponieważ:

- A. potrzebny im był gest propagandowy wobec świata,
- B. chciały uśpić czujność Polaków,
- C. zamierzały dokonać gruntownej zmiany w dotychczasowej polityce zagranicznej,
- D. chciały ułatwić działalność mniejszości niemieckiej w Polsce.

-
11. Anglia i Francja prowadziły politykę ustępstw wobec Niemiec, ponieważ:
- A. takie postępowanie było zgodne z układem wersalskim,
 - B. były za słabe, by przeciwstawić się Hitlerowi,
 - C. chciały skierować agresję niemiecką w innym kierunku,
 - D. chciały zawrzeć układ z Niemcami, by wspólnie prowadzić politykę podbojów.
12. Z podanych, wybierz naiważniejszą przyczynę odrzucenia przez Polskę niemieckich żądań terytorialnych:
- A. godziły one w dumę narodową Polaków,
 - B. przyjęcie ich utrudniłoby stosunki Polski z Zachodem,
 - C. spowodowałoby odcięcie Polski od Bałtyku i uzależnienie od Niemiec,
 - D. wzmogłaby się wroga działalność mniejszości niemieckiej w Polsce.
13. Które zdanie zawiera fałszywą argumentację?
- Rząd brytyjski udzielił Polsce gwarancji, ponieważ:
- A. obawiał się, że Polska ugnie się przed żądaniami Hitlera,
 - B. przyjęcie żądań niemieckich naruszyłoby równowagę europejską,
 - C. chciał zyskać na czasie, by przygotować się do wojny,
 - D. kierował się wyłącznie sympatią wobec Polaków.
14. Rokowania brytyjsko-francusko-radzieckie w Moskwie w 1939 r. zostały zerwane, ponieważ:
- A. nie zostały poparte przez Ligę Narodów,
 - B. przeciwstawiły się im rządy Polski i Rumunii,
 - C. USA nie przystąpiły do rokowań,
 - D. były pczornym działaniem dyplomacji.

15. Jedną z przyczyn zawarcia niemiecko-radzieckiego paktu o nieagresji było:
- A. dążenie obu państw do zachowania pokoju światowego,
 - B. inicjatywa niemiecka i obawa ZSRR przed wojną na dwa fronty,
 - C. obawa obu państw przed wzrostem potęgi Polski,
 - D. obawa obu państw przed agresją ze strony Anglii i Francji.
16. Które ze zdań zawiera fałszywą argumentację?
- Niemcy miały przewagę militarną nad Polską, ponieważ:
- A. posiadały większy potencjał gospodarczy,
 - B. były lepiej przygotowane pod względem militarnym,
 - C. miały dogodną sytuację strategiczną,
 - D. społeczeństwo polskie nie popierało rządów sanacyjnych.
17. Sytuacja polityczno-militarna Polski w przededniu agresji hitlerowskiej była przede wszystkim konsekwencją:
- A. polityki zagranicznej i wewnętrznej rządu polskiego,
 - B. zacofania gospodarczego Polski,
 - C. polityki państw zachodnich wobec Polski,
 - D. działalności V kolumny w Polsce.
- A teraz odpowiedz na pytanie, które już nie będzie oceniane.
18. Gdybyś żył przed II wojną światową i miał wpływ na politykę zagraniczną Polski, to:
- A. popierałbyś politykę prowadzoną przez polskiego ministra spraw zagranicznych J. Becka,
 - B. wywierałbyś wpływ na większe zbliżenie z Niemcami,
 - C. skłaniał do nawiązania ściślejszych stosunków ze wszystkimi bezpośrednimi sąsiadami Polski,

D. nakłaniał do zawarcia układu bezpieczeństwa zbiorowego w Europie,

E. proponował inne rozwiązanie, jakie...?

Przed zastosowaniem testu nauczycielskiego należy go jeszcze raz poddać kontroli celem usunięcia ewentualnych usterek i lepszego sprecyzowania pytań - poleceń dla ucznia. Najwłaściwszym rozwiązaniem jest stosowanie kart odpowiedzi, co pozwala na ponowne posłużenie się tym samym egzemplarzem testu. Z wynikami badań testowych powinno się zapoznać uczniów dla przedyskutowania najbardziej typowych błędów, zaś wnioski z przeprowadzonej analizy winny służyć doskonaleniu pracy nauczycieli.

Jakich więc testów potrzebujemy w procesie nauczania historii?

1. Test kojarzy się najczęściej ze sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów, nauczycieli, szkół, ale do tego celu stosuje się testy sumujące. Natomiast dla podnośzenia skuteczności nauczania bardziej potrzebne są testy kształtujące. Nauczycielowi powinno zaś zależeć na tym, by przez ujawnienie osiągnięć i braków każdego ucznia mógł podnieść efektywność nauczania. Zatem - z pedagogicznego punktu widzenia kształtowanie osiągnięć uczniów jest pierwotne, natomiast sumowanie - wtórne.

2. Postulat sprawdzania kształtującego sugeruje stosowanie testów kontrolujących poszczególne zakresy treści nauczania, a więc etapowych, ponieważ obejmując niewielki zakres treści mogą one lepiej sprawdzić opanowanie wiadomości i umiejętności oraz ujawnić braki uczniów. Testy sumujące - semestralne i roczne - są tu także przydatne, ale szczególnie - sprawdzające opanowanie poszczególnych działów, wybranych problemów czy umiejętności - odgrywają istotniejszą rolę w nauczaniu.

3. Aby nie stosować zwyczajowej zasady przyjęcia 50% rozwiązanych zadań jako zadowalającej normy, potrzebne jest konstruowanie testów dla poszczególnych poziomów wymagań (podstawowego, rozszerzonego, pełnego), a więc testów sprawdzających wielostopniowych lub sprawdzających opanowanie podstawowego zakresu treści (tzw. minimum programowego). Często bowiem wśród nie rozwiązanych przez ucznia zadań (pytań) mogą być i takie, które sprawdzają bardzo ważne treści, istotne dla dalszego procesu kształcenia historycznego.

4. Stwierdziliśmy, że testy nauczycielskie są cennym narzędziem dydaktycznym służącym do podnoszenia efektywności kształcenia. Nie rezygnując z własnych, można także stosować testy opracowane przez kogoś innego. W każdym przypadku testy muszą być jednak poprawnie skonstruowane.

5. W nauczaniu historii przydatne mogą być testy sterujące samodzielną pracą ucznia, a więc takie, które umożliwiają zindywidualizowany proces uczenia się. Mogą one zawierać informacje potrzebne do rozwiązania zadania lub wskazówki o sposobie ich zdobycia odsyłające do mapy, podręcznika, ilustracji tekstów źródłowych i innych materiałów oraz - polecenia sterujące czynnościami uczniów.

6. Dla podniesienia motywacji i samooceny uczniów warto stosować testy, przy pomocy których mogliby się sami sprawdzić. Do tego celu nadaje się test blokowo-sekwencyjny¹⁷. Jego konstrukcja i zasady stosowania wyrosły z koncepcji nauczania programowanego. Ze względu na swoją specyfikę może on stanowić ciekawy sposób zarówno kontroli, jak i samokontroli osiągnięć poszczególnych uczniów.

7. W procesie nauczania historii testy powinny sprawdzać czynności opanowane przez uczniów, a przewidziane w celach

¹⁷ F. Ruchała, J. Ruchała, Blokowo-sekwencyjny test dydaktyczny z historii, "Wiadomości Historyczne" 1983, nr 4, s. 358 - 367,

nauczania; nie tylko wiadomości, ale także umiejętności ważne w kształceniu historycznym¹⁸. Próbę poznania emocjonalnego stosunku uczniów (poziom III - postawy)¹⁹ do wybranych wydarzeń z przeszłości historycznej przy pomocy zadań podjęto w teście opracowanym przez studentów pod kierunkiem B. Bartosiewicza²⁰. Zadania z IV części testu mogą stanowić swego rodzaju wzór dla innych pomysłów i rozwiązań. Przykład takiego zadania znajduje się w załączonym teście (zad. 18).

Testy dydaktyczne przydatne w pracy nauczyciela nie zastąpią innych metod kontrolowania przebiegu procesu dydaktycznego, ale mogą je wzbogacić i uzupełnić.

¹⁸ zob. V. Čapek, "Wiadomości Historyczne" 1977, nr 1, s. 12 - 21.

¹⁹ Zob. H. Suchojad, Taksonomia celów....

²⁰ B. Bartosiewicz, Test wiadomości historycznych dla klasy III, "Wiadomości Historyczne" 1980, nr 6, s. 335 - 351.