

Emilia PODPORA-POLIT

Kielce

Teoria a praktyka testowania rozumienia ze słuchu – na przykładzie testów maturalnych z języka niemieckiego

Abstract:

Theory and Practice of Testing Listening Comprehension – On the Example of School Leaving Tests in German

To construct a test in a good way it is not enough to be able to use the techniques of testing, but one should also be familiar with the specific features and characteristics of the measurement object. In the case of listening comprehension psycholinguistic research is the primary source of knowledge. The research shows that listening is an active, multi-level process of information processing taking place in the working memory involving different types of knowledge. Compared with reading, auditory perception requires greater cognitive involvement. Tests checking listening comprehension should allow for efficient and effective processing. Their correctness is of particular importance for the high-stakes exams, the results which determine the future fate of the candidates. This article is intended to provide answers to the following questions: Are the high school tests verifying the ability to listen constructed on the basis of the current state of research in the audio reception in a foreign language? Are psycholinguistic factors determining listening comprehension taken into account during test construction? Whether or not, and to what extent is the theoretical knowledge in the area of listening reflected in practice, i.e. in testing this skill.

Wstęp

Truizmem wydaje się stwierdzenie, że aby dobrze skonstruować test językowy nie wystarczy sprawnie posługiwać się technikami testowania, ale należy także poznać specyfikę i właściwości przedmiotu pomiaru. Praktyka pokazuje jednakże, że nawet na egzaminie doniosłym, czyli takim, którego „wynik mocno waży na karierze ucznia i absolwenta” (B. Niemierko 2001: 18) stosowane są testy zawierające poważne wady, czego przykładem są testy maturalne z języka niemieckiego z ostatnich lat¹. W celu uzasadnienia, dlaczego pewne rozwiązania konstrukcyjne w tych testach są błędne, należy najpierw przybliżyć psycholingwistyczne uwarunkowania odbioru audialnego w języku obcym.

¹ Zadania 1, 2, 3 reprezentują poziom podstawowy, zadania 4, 5, 6 – poziom rozszerzony. Wszystkie analizowane testy są dostępne na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej [dostęp: 13.06.2012] <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=1026&Itemid=2>

1. Rola pamięci roboczej

J. Arabski zauważa (1996: 109), że odbiór słuchowy jest mniej korzystny od odbioru wzrokowego, w związku z czym gorzej zapamiętujemy tekst słuchowy. Podstawowe różnice w tym zakresie przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Odbiór wzrokowy	Odbiór słuchowy
Pojemność kanału wzrokowego 6,5 razy większa od kanału słuchowego	Mniejsza pojemność kanału słuchowego
Informacje odbierane w porządku przestrzennym	Informacje odbierane w porządku czasowym
Tekst jest ustrukturyzowany (akapity, layout)	Konieczność segmentacji strumienia mowy
Indywidualne tempo odbioru (w sytuacji testowej ograniczone limitem czasowym)	Tempo odbioru narzucone przez mówiącego
Druk – medium neutralne	Głos – medium nie zawsze neutralne (barwa, intonacja)
Możliwość powrotu do tekstu i ponownego przeczytania (ograniczenie stanowi limit czasowy)	Krótkotrwałość, ulotność bodźca słuchowego (tekst słuchowy prezentowany jest na egzaminie maturalnym dwa razy)

Tabela 1. Różnice pomiędzy odbiorem wzrokowym i słuchowym
(R. Grotjahn 2005: 116 i nn; K. Myczko 1995: 19; G. Solmecke 1993: 11-12)

Z powyższego zestawienia wynika, że słuchanie jest sprawnością niezwykle wymagającą pod względem kognitywnym. Nie dziwi zatem fakt, że 51% badanych przez A.J. Vogely (1998: 69) jako źródło lęku przed słuchaniem (*listening anxiety*) podało *input*, czyli tekst słuchowy, w tym aż 28% wskazało język mówiony (*nature of the speech*).

C. Goh (2000, za: P. Paschke 2001: 161) wykazała ponadto, że 65% uczniów ma problemy z pamięcią podczas słuchania, a w szczególności z przechowaniem usłyszanego fragmentu tekstu, o czym świadczą ich stwierdzenia, jak np.: „Quickly forget what is heard”; „Neglect the next part when thinking about meaning”. Podstawową przyczyną tego stanu rzeczy jest krótkotrwałość bodźca słuchowego i wynikająca z tego konieczność przechowywania w pamięci odbieranych informacji aż do momentu określenia sensu całości. O ile czytający może z reguły jeszcze raz przeczytać dany fragment tekstu, słuchający musi zachować w pamięci nie tylko wszystkie elementy, ale również porządek tekstu. Pominięcie lub przestawienie pewnych części może bowiem spowodować błędne zrozumienie lub niezrozumienie tekstu (A. Paliński 1990: 159, J. Field 2008: 28).

Miejscem przechowywania, jak i przetwarzania napływających informacji jest pamięć krótkotrwała, zwana też pamięcią roboczą. Czas przechowywania informacji nie jest ściśle określony i wynosi „tak długo, jak długo trwa koncentracja uwagi (np. powtarzanie), jeśli bez koncentracji uwagi – 15-30 sek.” (I. Kurcz 1995: 46). Inna ważna kwestia to jej ograniczona pojemność – za Millerem (1956) przyjmuje się, że po jednorazowej prezentacji słuchający zapamiętuje 7 +/- 2 jednostek, tj. liter, słów, zdań. Wielkość jednostki zależy od indywidualnych zdolności grupowania mniejszych jednostek w jednostki wyższego rzędu. Aby lepiej zrozumieć, czym jest jednostka, można

się posłużyć przykładem podanym przez K. Najdera (1997: 134-135). Dla Polaka znającego „Pana Tadeusza” ciąg liter *LITWOOJCZYZNOMOJA* może być jedną jednostką, dla Polaka nieznającego tego dzieła – trzema jednostkami, a dla cudzoziemca zbiorem 17 jednostek (liter), i tym samym ponad dwukrotnie przekraczać pojemność pamięci krótkotrwałej.

Według *Capacity Theory of Comprehension* sformułowanej przez M. A. Justa i P. Carpenter (1992) pojemność pamięci, która jest cechą indywidualnie zróżnicowaną, odpowiada za ilościowe i jakościowe różnice w przetwarzaniu językowym. Fakt ten tłumaczy, dlaczego niektóre osoby szybciej i łatwiej rozumieją teksty w języku obcym.

Wniosek wypływający z powyższego jest oczywisty: zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu nie powinny nadwierać pamięci roboczej, a tym samym umożliwiać efektywne przetwarzanie również osobom, które z natury dysponują jej mniejszą pojemnością.

2. Czynniki obciążające pamięć roboczą

Czynnikiem obciążającym pamięć roboczą podczas testowania rozumienia ze słuchu może być zarówno tekst słuchowy, jak i zadania zawarte w arkuszu egzaminacyjnym. W przypadku tekstu audialnego duże znaczenie ma długość i złożoność syntaktyczna zdań. Długość zdań w tekście słuchowym powinna wynosić 9-13 wyrazów (Eluchina/Musnickaja i Hellmich, za: S. Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 116). K. Myczko (za: S. Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 116) przestrzega również przed syntaktycznie skomplikowanymi strukturami. U mniej zaawansowanych językowo uczniów czynnikiem obciążającym pamięć roboczą mogą być znajdujące się na końcu zdania słowa-klucze.

W tekstach słuchowych zawartych w testach maturalnych z języka niemieckiego niektóre zdania są wielokrotnie złożone i bardzo długie, liczące nawet około 20 wyrazów na poziomie podstawowym, np.: „Die Voraussetzungen für junge Polizisten sind von Bundesland zu Bundesland anders und ich sollte mich deshalb beim Arbeitsberater meiner Stadt melden” (zad. 3 z 2011), oraz 30-40 wyrazów na poziomie rozszerzonym, np. „Goethes Graffito an einer Berghütte, Becketts liebster Spaziergang – auf den Spuren von Thomas Mann und mehr als einem Dutzend weiterer Autoren – wir führen Sie auf ungewöhnliche Weise durch unser Land.” (zad. 5 z 2013); „Ich hatte einen befristeten Arbeitsvertrag, einen Jahresvertrag, den jeder neue Mitarbeiter in dieser Firma bekam und von dem man mir bei der Einstellung versicherte, dass es die Norm sei, dass dieser Vertrag anschließend dann auch in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis übergeht” (zad. 6 z 2011). Podczas odbioru tekstu składającego się z tak długich i syntaktycznie rozbudowanych zdań może nastąpić przekroczenie pojemności pamięci.

Inny element testu, który może nadmiernie obciążać pamięć roboczą podczas słuchania, stanowią zadania. Należy pamiętać, że podczas słuchania na egzaminie maturalnym zdający ma dwukrotny kontakt z tekstem. Słuchając poszczególnych wypowiedzi, musi jednocześnie śledzić treść zadania, porównać je z zawartością słuchanego tekstu, a następnie zakreślić w arkuszu poprawną odpowiedź. Symultaniczne wykonanie tych czynności wymaga wysokiego natężenia uwagi, konsumującego ograniczoną pojemność pamięci roboczej. Zbyt rozbudowane zadania słuchowe nie tylko stanowią

niepotrzebne obciążenie kognitywne, spowalniające i utrudniające procesy przetwarzania, ale mogą również prowadzić do skażenia wyniku testu (tzw. *muddied measurement*, C. Weir 1990). Takie zadania wymagają bowiem zastosowania umiejętności czytania i w ten sposób stają się również narzędziem pomiaru tej sprawności². Szczególnie obciążające pod tym względem są zadania typu dobieranie/ przyporządkowanie. Uczeń musi podczas słuchania zachować w polu widzenia i porównać z nagraniem kilka podanych w przypadkowej kolejności nagłówków. Ich długość ma tutaj bardzo duże znaczenie. Im więcej materiału uczeń otrzymuje do przeczytania i zapamiętania, tym bardziej niekorzystnie wpływa to na jakość przetwarzania i wynik odbioru słuchowego (P. Paschke 2001: 162). W zadaniu 5 z 2011 roku jest siedem nagłówków, w tym dwa dodatkowe. Liczą one od 7 do 14 wyrazów, w tym jeden z nich jest zdaniem podrzędnie złożonym: „Wie erinnern Sie sich an den Tag, an dem die Preisträger bekannt gegeben wurden“. Również poniższe zdanie w zadaniu typu prawda/ fałsz jest moim zdaniem zbyt rozbudowane: „Die frischgebackenen Motorradfahrer müssen nach einem halben Jahr eine zusätzliche Fahrprüfung ablegen” (zad. 4/2013).

Podobny problem pojawia się w przypadku trzonów i wariantów odpowiedzi w zadaniach wielokrotnego wyboru. Tutaj także duże znaczenie ma precyzja i oszczędność słowna, gdyż rozbudowane jednostki testowe obciążają pamięć, ograniczając w ten sposób możliwości przetwarzania samego tekstu (S. Adamczak-Krysztofowicz 2009b: 130). Niewłaściwie skonstruowane pytania znajdziemy w zadaniu 6 w arkuszu z 2011 roku:

„6.2. Wie ist Herr Schmidt mit seiner *sich abzeichnenden* Arbeitslosigkeit umgegangen?”

„6.3. Wie haben die bekannten von Herrn Schmidt auf seine *zu erwartende* Arbeitslosigkeit reagiert?” (podkreślenia E.P.-P.)

Zastosowano tutaj typowe dla języka pisanego konstrukcje imiesłowowe (wyrazy podkreślone), w tym formę Gerundivum, które wydłużają i komplikują pytania testowe. Usunięcie tych form nie powoduje zmiany ogólnego sensu pytań i nie wymaga modyfikacji wariantów odpowiedzi. Co więcej, pytania wydają się bez nich brzmieć bardziej naturalnie. Biorąc pod uwagę fakt, że przedmiotem pomiaru jest umiejętność słuchania, zastosowanie tych konstrukcji należy uznać za zabieg zbędny i chybiony, dodatkowo utrudniający odbiór słuchowy.

3. Rola schematów

Z psycholingwistycznego punktu widzenia proces słuchania polega na interakcyjnym przetwarzaniu informacji, które przebiega dwukierunkowo: „z dołu do góry”, czyli z językowej warstwy tekstu ku zmagazynowanej w postaci schematów wiedzy odbiorcy, i „z góry na dół”, czyli od wiedzy ku warstwie językowej. Schematy to formy przechowywania wiedzy. „Przetwarzanie informacji nie może odbywać się bez schematów poznawczych”, stwierdza M. Dakowska (2008: 47), podkreślając w ten sposób ich kluczową rolę w rozumieniu. Schematy bowiem:

- mają wpływ na rozpoznanie materiału oraz kierują jego interpretacją;

² Aby ograniczyć negatywny wpływ czytania na wynik testu z rozumienia ze słuchu, w niektórych testach językowych, np. w teście PET (Preliminary English Test), zadania zbudowane są w oparciu o tekst słuchowy i materiał ilustracyjny, np. obrazki.

- stanowią podstawę wnioskowania i antycypacji;
- utrwalają przechowywaną wiedzę;
- wspomagają zapamiętywanie poprzez ukierunkowanie uwagi słuchającego, informacje zgodne ze schematem są lepiej zapamiętywane;
- ułatwiają odtwarzanie: korzystnie wpływają na jego poprawność oraz pozwalają wydobyć informacje szczegółowe (J.C. Alderson 2000: 33; M. Dakowska 2008: 47).

Na aktywowanych schematach słuchający buduje oczekiwania i hipotezy, które ograniczają ilość wydobywanej wiedzy i ukierunkowują jego uwagę na oczekiwaną wypowiedź. Takie działanie ułatwia selektywne zapamiętywanie informacji, które z kolei powoduje zwolnienie pojemności pamięci roboczej dla procesów przetwarzania na wyższym poziomie, tj. analizy i interpretacji tekstu (J. Iluk 2009: 55). Rolę schematów podczas rozumienia ze słuchu doskonale ilustruje wypowiedź jednej z osób badanych przez C. Goh: „If I guess the topic that they’re talking about, I can understand most of the words. If I do wrong to guess the topic, I’ll not understand even one sentence” (C. Goh 1999: 31).

Aktywację odpowiednich schematów podczas słuchania w sytuacji testowej umożliwia:

- informatywny, ujmujący treść tekstu tytuł;
- kontekstualizacja zadań, czyli umieszczenie ich za pomocą odpowiednio sformułowanych instrukcji/ poleceń w konkretnej sytuacji komunikacyjnej;
- informacje wprowadzające na wstępie tekstu, np. przedstawienie gościa – uczestnika wywiadu przez dziennikarza (M. Glaboniat 1998: 66; J. Iluk 2009: 55).

W teście z języka niemieckiego wszystkie zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu nie zawierają tytułu tekstu audialnego. Zadania 2, 3, 4 poprzedza jednozdaniowy opis tekstu słuchowego, zawierający informację o zawodzie mówiących osób (zad. 3 – wywiad z policjantką) lub/i treści wypowiedzi (zad. 2 – opisy uczniów, zad. 4 – wiadomość dotycząca pogody), co umożliwi zdającemu aktywację odpowiednich schematów jeszcze przed rozpoczęciem słuchania. Natomiast w poleceniu zadania 1, 5, 6 podany jest gatunek tekstu i imię/nazwisko osoby, która będzie się wypowiadać. Jeśli jest to sławna osoba, jak np. noblistka w dziedzinie fizjologii i medycyny Christiane Nüsslein-Volhard (zad. 5), to istnieje prawdopodobieństwo, że uczeń będzie wiedział, kim jest ta osoba, i domyśli się tematu rozmowy. W pozostałych zadaniach podane informacje nie pozwolą zdającemu uaktywnić schematów. Zaprezentowane w zadaniu 1, 5 i 6 (2011) wywiady nie zawierają żadnych informacji wprowadzających o uczestniku rozmowy, w postaci – typowego dla tego gatunku – przedstawienia gościa przez dziennikarza. Przed wysłuchaniem tekstu w zadaniu 1, 5 i 6 zdający dowiaduje się tylko, że za chwilę usłyszy wywiad z Patrickiem (zad. 1), panią Christianą Nüsslein-Volhard (zad. 5) i panem Schmidtem. Kim są podane osoby, czym się zajmują, o czym będzie rozmowa – o tym zdający dowie się dopiero w trakcie słuchania. Brak tytułu tekstu audialnego i informacji o temacie rozmowy uniemożliwia przygotowanie się do odbioru tekstu. Jednym słowem, po zapoznaniu się z poleceniem uczeń zamiast aktywować potrzebną wiedzę, stawiać hipotezy, budować oczekiwania, biernie czeka na zupełnie nieznaną mu tekst. Optymizmem napawa jednakże fakt, że opisane powyżej

wady nie występują w testach z 2012 i 2013 roku. Polecenia zawierają informację o temacie tekstu lub teksty audialne zaczynają się od krótkiego przedstawienia uczestnika wywiadu, np. zad. 6 z 2012 roku.

4. Podsumowanie

Jest rzeczą oczywistą, że aktualna wiedza psycholingwistyczna powinna stanowić podstawę konstrukcji testów maturalnych – testów standaryzowanych i doniosłych zarazem, których wyniki decydują o przyszłości uczniów. Ujawnione wady i błędy konstrukcyjne wydają się wynikać z niezajomości bądź zlekceważenia tej wiedzy. W tym kontekście warto za B. Niemierko (1999: 78) powtórzyć i podkreślić: „W testach standaryzowanych, będących pewnego rodzaju wzorem dla nauczycieli, zadania powinny być bezbłędne pod względem treści i formy”.

Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2009a), *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2009b), *Zur Überprüfung des Hörverstehens in der neuen Fassung der DaF-Abiturprüfung in Polen*, (w:) A. Hunstiger/ U. Koreik (red.), *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt*. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover. Göttingen. 121–148.
- Alderson, J.C. (2000), *Assessing Reading*. Cambridge.
- Arabski, J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice.
- Dakowska, M. (2008), *Psychologiczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Field, J. (2008), *Listening in the Language Classroom*. Cambridge.
- Glaboniat, M. (1998), *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck/ Wien.
- Goh, C. (1999), *What Learners Know About the Factors that Influence Their Listening Comprehension*, (w:) Hong Kong Journal of Applied Linguistics. 4(1). 17–42.
- Grotjahn, R. (2000), *Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis*, (w:) A. Wolff/ H. Tanzer (red.), *Sprache – Kultur – Politik: Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 3. – 5. Juni 1999 an der Universität Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 53)*. Regensburg. 304–341.
- Grotjahn, R. (2005), *Testen und Bewerten des Hörverstehens*, (w:) M. Ó Dúill/ R. Zahn/ K.D.C. Höppner (red.), *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum. 115–144.
- Iluk, J. (2009), *Verarbeitungs- und lernbehindernde Barrieren in Lehrtexten aus kognitionswissenschaftlicher Sicht*, (w:) M. Beetz/ J. Dyck/ W. Neuber/ P.L. Oesterreich/ G. Ueding (red.), *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Band 28: Rhetorik und Verständlichkeit*. Tübingen. 46–60.

- Just, M. A./ P. Carpenter (1992), *A capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory*, (w:) Psychological Review 99 (1). 122–149.
- Kurcz, I. (1995), *Pamięć, uczenie się, język*, (w:) T. Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna. Warszawa. 7–267.
- Myczko, K. (1995), *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germaniststudiums*. Poznań.
- Najder, K. (1997), *Wprowadzenie do teorii pamięci*, (w:) M. Majerska/ T. Tyszka (red), Psychologia i poznanie. Warszawa. 129–163.
- Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa.
- Niemierko, B. (2001), *Ku czemu mierzą egzaminy szkolne?*
www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/VII/12-29.pdf [dostęp: 20. IX. 2010]
- Paliński, A. (1990), *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów.
- Paschke, P. (2001), *Zum Problem der Authentizität in L2-Hörverstehenstests*, (w:) Fremdsprachen Lehren und Lernen 30. 150–166.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (DzU nr 92, poz. 1020, z późn. zm.) w brzmieniu nadanym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. Załącznik nr 3. Dz. U. nr 90, poz. 846.*
- Solmecke G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)*. München.
- Vogely, A.J. (1998), *Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions*, (w:) Foreign Language Annals 31 (1). 67–80.
- Weir, C.J. (1990), *Communicative Language Testing*. London.