

Michał DASZKIEWICZ
Zakład Diagnostyki Edukacyjnej, Uniwersytet Gdański

PIERWSZE KROKI „KLASOMETRII”

WPROWADZENIE

Można odnieść wrażenie, że przez ostatnich 60 lat nastąpił ogromny postęp w zakresie pomiaru dydaktycznego podejmowanego na szeroką skalę (ang. *large-scale assessment*) oraz w zakresie teorii oraz zasad nauczania, zaś wewnątrzszkolnemu nauczycielskiemu ocenianiu (ang. *classroom assessment*) bardziej towarzyszy teoretyczna stagnacja aniżeli rozwój i pozostaje ono wtórne w stosunku do oceniania zewnątrzszkolnego, wyraźnie zaniedbane, gdzieś na „teoretycznym marginesie” — takie go stanowiska bronią jednomyślnie autorzy tekstów jednego z ostatnich numerów czasopisma *Educational Measurement, Issues and Practice* (Winter 2003) (np. JM 38, SB 5). Pragnąc dać kres tej teoretycznej stagnacji, autorzy proponują uniezależnić ocenianie wewnątrzszkolne od zewnątrzszkolnego i podjąć próbę skonstruowania teorii tego pierwszego całkowicie od podstaw. Po 60 latach stagnacji w tym zakresie — dodają — czas na to najwyższy!

GENEZA I RAMY KLASOMETRII

Autorzy tekstów, o których tu mowa, wskazują na istotne różnice pomiędzy ocenianiem zewnątrzszkolnym a wewnątrzszkolnym, które sprawiają, że przejście tradycyjnie rozumianych właściwości tego pierwszego na potrzeby drugiego nie wystarcza, aby uznać, że ocenianie wewnątrzszkolne ma solidne uzasadnienie teoretyczne (SB 6). Najbardziej istotne różnice zaznaczają się w zakresie **kontekstu, związku oceniania z nauczaniem oraz funkcji kształtujących i sumujących oceniania**.

Ocenianie wewnątrzszkolne jest elementem **codziennych doświadczeń** nauczyciela oraz uczniów; wynika bezpośrednio z nauczycielskich przekonań i praktyk, pozostawia też miejsce uczniowi na jego zaangażowanie, wpływ na metodę oceny oraz interpretację wyników. Z ocenianiem zewnętrznym jest całkowicie inaczej: nie odzwierciedla ono środowiska pracy nauczyciela i uczniów, które na okoliczność oceniania zewnętrznego gwałtownie i radykalnie ulega zmianie, i w przeddzień którego uczniowie informowani są o tym, że „*sprawdzian, który ma się odbyć w następnym tygodniu jest ważny i [w związku z tym] powinni się dobrze wyspać i zjeść śniadanie*” (SB 7). Treść sprawdzianu pisanego przez uczniów, nie pochodzi od nauczyciela, z którym uczniowie są związani, i to nie uczniowie są pierwszymi „konsumentami” wyników oceniania.

Ocenianie wewnątrzszkolne jest silnie powiązane z **nauczaniem**. Ten związek jest ważny dla ucznia, gdyż *„dobre ocenianie wewnątrzszkolne jest nie tylko miarą [efektów] nauki, ale samo w sobie stanowi okazję do nauczenia się czegoś”* (SB 7, za D. P. Wolfem). Ten związek z nauczaniem i uczeniem się uprawomocnia współpracę uczniów w toku sprawdzianu i oceniania efektów ich pracy, gdyż — co podkreśla Brookhart — właśnie w takich okolicznościach, tj. w obrębie sfery rozwoju najbliższego (Vygotsky), najczęściej *„zachodzi nauka”*: gdy uczeń przechodzi od tego, co potrafi wykonać samodzielnie do tego, w czym niezbędna jest mu pomoc (SB 7). Inaczej ocenianie zewnętrzne: współdziałanie uczniów traktowane jest jako źródło zmienności wyników i zagrożenie dla rzetelności oraz trafności pomiaru, a celem sprawdzianu już nie jest ocena samego uczenia się, lecz pozyskanie informacji, którą będzie potrafiła zinterpretować osoba z zewnątrz: *„Nawet w najlepiej zainscenizowanych wystandaryzowanych sprawdzianach szkolne życie uczniów, a także większość innych aspektów ich życia, „pauzują”, a uczniowie koncentrują się na zademonstrowaniu osiągnięć przed oceniającymi, których nie znają”* (SB 7).

W przeciwieństwie do oceniania zewnątrzszkolnego ocenianie wewnątrzszkolne może zawsze pełnić rolę oceniania **kształtującego**, traktowanego jako proces cykliczny, który „domknąć” może jedynie uczeń. Pełny cykl obejmuje naprzemienne porównanie idealnego i obecnego stanu osiągnięć ucznia oraz podjęcie działań celem uzupełnienia stwierdzonego braku. W gestii oraz możliwościach ucznia pozostaje to, czy dobrze uchwyci on cel swojej nauki, czy będzie kontrolować dystans dzielący go od pożądanego stanu wiedzy oraz, co najważniejsze, będzie chciał i potrafił pokonać ten dystans. Uczeń pozostaje tu *„czynnym uczestnikiem [tego cyklicznego] procesu tak, że znaczenie informacji uzyskanej w toku oceniania nie może być w pełni zrozumiane przez nikogo innego, jak tylko samego ucznia, który tę informację wykorzystuje”* (SB 8).

ZAPLECZE TEORETYCZNE

Inaczej o ocenianiu wewnątrzszkolnym każą myśleć liczne doniesienia z zakresu nauk społecznych, traktujących proces **uczenia się** i jego wyniki wielowymiarowo i zwracających uwagę na ich zindywidualizowany charakter. Jak zauważa Moss, tradycyjna psychometria traktuje uczenie się jako proces zachodzący wyłącznie *„w głowie uczącego się”*, na ogół zgodny z pionową hierarchią wiedzy i umiejętności o coraz większym stopniu złożoności i abstrakcyjności. Obecnie jednak nauki społeczne traktują uczenie się szerzej jako *„proces zmieniający relacje pomiędzy uczącym się a innymi osobami oraz przedmiotami (materialnymi oraz symbolicznymi) dostępnymi w danym kontekście”*; jako *„przyjmowanie nowej tożsamości i pozycji społecznej w ramach określonego środowiska”*; jako proces zmieniający nas samych, *„naszą zdolność uczestnictwa i przynależności oraz doświadczania naszego życia i świata w sposób znaczący”* (perspektywa socjokulturowa) (PM 14, za E. Wengerem). Teoria oceniania wewnątrzszkolnego, klasometria, musi odwołać się do takiego właśnie, zupełnie odmiennego ujęcia procesu uczenia się.

Zachodzi tu potrzeba **łącznie traktowania** i oceniania **danych** pochodzących z różnych źródeł i **zachowujących odmienny charakter**, w zakresie czego tradycyjna psychometria dostarcza niewiele wskazówek. Stąd autorzy sięgają po „interpretatywne

nauki społeczne” (tłumaczenie przejęte za Niemierko, patrz: tekst konferencyjny) i po metody jakościowe dla wyjaśnienia sensu uzyskiwanej na bieżąco wielowymiarowej informacji. W pierwszym rzędzie proponują ujęcie **hermeneutyczne**, które podobnie jak psychometria pozwala zebrać rozmaite dane w całość, ale z tą różnicą, że nie wymaga ważenia i przedstawiania na jednej skali, lecz oferuje środki pozwalające na interpretację danych jako jedną całość i poddawanie ich iteracyjnej analizie w świetle jej poszczególnych części do czasu, aż każdy z elementów daje się uzasadnić przy zastosowaniu wspólnej interpretacji (PM 14). Istotnym argumentem przemawiającym za takim stanowiskiem jest to, że „*czерpanie danych z różnych źródeł zgromadzonych w różnym czasie i przy różnych okazjach podwyższa trafność interpretacji*” (PM 18).

Autorzy argumentują, że **efekty uczenia się** poddawane takiej interpretacji wymykają się tradycyjnym klasyfikacjom, z taksonomią Blooma na czele, z uwagi na ich redukcjonistyczne behawiorystyczne podstawy. Zwracają uwagę na fakt, że niewielu nauczycieli — jeżeli w ogóle którykolwiek z nich — projektuje sprawdziany poprzez skrzyżowanie ze sobą (taksonomicznej) kategorii celów z kategorią materiału nauczania. Autorzy proponują w zamian odwołanie się do skróconych i bardziej pragmatycznych zapisów tego, czego nauczyć ma się uczeń i co ma być przedmiotem oceny, przykładami czego mogą być mało znane ujęcia autorstwa Andersona, Marzano czy Quellmalza i Hoskyna.

Do poszukiwań wielowymiarowych klasyfikacji skłania **konstruktywizm**, który odrzuca obiektywny charakter wiedzy i poznawaną rzeczywistość traktuje jako indywidualną konstrukcję; zgodnie z konstruktywizmem poznający podmiot aktywnie poszukuje, przekształca, organizuje i interpretuje napływające dane i reorganizuje dotychczasową wiedzę, a skoro ludzie różnią się pod względem wcześniejszej wiedzy i wcześniejszych doświadczeń, to w wyniku interpretacji dochodzą do różnych poglądów (Bałachowicz, za Littledyke). Wynika z tego swoista niemoc psychometrii, bardziej zainteresowanej efektem nauki aniżeli samym procesem i nazywającej osobiste doświadczenia ubocznym źródłem zmienności wyników, wykluczającym rzetelny i użyteczny pomiar. Wynika z tego również potrzeba nowej teorii pomiaru, która „pomieści” w ocenie osobiste doświadczenia, dopuści celowe zastosowania strategii poznawczych, pozwoli uczniom rozwinąć w sobie — no i, rzecz jasna, ocenić — grupową inteligencję (SB 10).

PODSTAWOWE WŁAŚCIWOŚCI

Najważniejszą właściwością oceniania wewnątrzszkolnego jest jego **integralny związek z nauczaniem**. Tradycyjna psychometria traktuje ocenianie jako czynność o specyficznym charakterze i wyodrębnia ją jako zewnętrzną wobec uczenia się i nauczania. Autorzy „klasometrycznych” tekstów stwierdzają, iż takie odseparowanie oceniania ma całkowicie sztuczny charakter i nie sprzyja temu, aby uczniowie współtworzyli społeczność, w której podejmowane i poddawane ocenie są wspólne działania (ang. *community of practice*) (PM 15). W przeciwieństwie do oceniania zewnątrzszkolnego, w przypadku którego obserwacji dokonuje i wnioski wyciąga zewnętrzny obserwator, aplikując (zewnętrzny) test niczym wskaźnik poziomu oleju w silniku (SB 8), w przypadku oceniania wewnątrzszkolnego, argumentują autorzy, to uczniowie są pierwszymi zainteresowanymi zdobyciem i wykorzystaniem informacji zwrotnej, kon-

trą efekty nauki, podjęciem czynności pozwalających poprawić błędy, itp. i do nich właśnie te czynności należą.

Drugą właściwością, która cechować ma ocenianie wewnątrzszkolne jest **udział kontekstu w ocenie**. Tradycyjna psychometria, dbając o trafność kryterialną i to, aby jedynym źródłem zmienności wyników była tylko i wyłącznie określona (mierzalna) właściwość, nakazuje „zamrozić” kontekst i w ramach standaryzacji maksymalnie ujednoczyć warunki towarzyszące sytuacji sprawdzania osiągnięć. Zapewnienie takim samym sposobem koncentracji na wynikach punktowych w przypadku oceniania wewnątrzszkolnego „*maskuje złożoną rolę kontekstu społecznego w kształtowaniu tych wyników punktowych i interpretacji, do których one prowadzą*” (PM 17). Takie podejście pozbawia badacza niezwykle ważnych informacji. Właściwsze wydaje zatem się, aby projekt testu nauczycielskiego każdorazowo obejmował nie tylko sprawdzane wiadomości bądź umiejętności, ale także określał metody nauczania oraz ćwiczenia, które nauczyciel wykorzystał z uczniami.

Trzecia płaszczyzna, na której zaznacza się odmienny charakter oceniania wewnątrzszkolnego dotyczy **interpretacji** i jej nieustannie **przejęciowego i otwartego** charakteru; służąc w pierwszym rzędzie nauce uczniów, wnioski wyciągane na podstawie aplikacji nauczycielskich narzędzi mają dotyczyć każdego ucznia z osobna i na bieżąco informować go o stanie osiągnięć, o jego mocnych stronach i brakach. Nie może być tak, jak rzecz ma się w przypadku egzaminów doniosłych, standaryzowanych, konstruowanych w zgodzie z teorią psychometrii, że zakres możliwych interpretacji jest ograniczony i założony na wstępie. Także w przeciwieństwie do oceniania zewnątrzszkolnego, jednostką analizy nie może być tu pojedynczy uczeń, czy też raczej jego pojedynczy wynik, ale raczej grupa społeczna, w obrębie której uczeń wchodzi w interakcję i która w sposób naturalny kształtuje jego szkolne doświadczenia, wiedzę i umiejętności.

Relacje, jakie zachodzą pomiędzy ocenianiem zewnątrzszkolnym a ocenianiem wewnątrzszkolnym przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Porównanie oceniania zewnątrzszkolnego z ocenianiem wewnątrzszkolnym

Cecha	Ocenianie zewnątrzszkolne	Ocenianie wewnątrzszkolne
Związek oceniania i nauczania	odrębny	integralny
Miara wobec przedmiotu pomiaru	zewnątrzna	wewnętrzna
Osoba monitorująca	zewnątrzny obserwator	uczniowie i nauczyciel
Znaczenie kontekstu dla oceny	uboczne	istotne
Organizacja	standaryzowana	swobodna
Zakres projektu testu	treść nauczania	treść i proces nauczania
Format interpretacji	założony z góry	tworzony na bieżąco
Metoda interpretacji	psychometria	hermeneutyka
Informacja zwrotna	standaryzowana	jednostkowa
Jednostka analizy	uczeń	grupa społeczna
Trafność	adekwatność do treści	adekwatność do procesu
Rzetelność	powtarzalność wyników	wystarczalność informacji
Kryterium jakości	typowość danych	szczegółowość danych
Zaplecze teoretyczne	behawioryzm	konstruktywizm
Uprawiana dyscyplina	psychometria	klasometria

W oparciu o teksty SB, PM i JM.

W przeciwieństwie do wcześniej reprezentowanych stanowisk sprowadzających związek pomiędzy trafnością a rzetelnością do „handlu wymiennego” oraz założenia, iż tylko jedna z dwóch właściwości zachowuje wysoki poziom (trafność w przypadku OW, rzetelność przy OZ), autorzy najnowszych tekstów traktują obie właściwości jako możliwe do przedstawienia na spektrum, którego jeden koniec „nie przystaje do drugiego”. W żadnym wypadku jednak, dodają, nie można z góry godzić się na niższy poziom żadnego z nich (SB 8).

O trafności oceniania wewnątrzszkolnego mają decydować w pierwszym rzędzie skutki, jakie ocenianie przynosi (SB 19), oraz stopień, w jakim określona forma oceny współgra z pozostałymi zwyczajami nauczyciela w tym zakresie. „Przyjęcie założenia, że interpretacje mają uzasadniać decyzje dydaktyczne oraz że decyzje dydaktyczne prowadzą do wniosków na temat nauki uczniów [oznacza, że] ich trafność opiera się w pierwszym rzędzie na informacji o ich (bezpośrednich, odległych oraz łącznych) skutkach” (PM 19).

O rzetelności oceniania wewnątrzszkolnego ma decydować ilość informacji zgromadzonych na temat ucznia, czy też — używając języka Smitha — jej wystarczalność (ang. *sufficiency*) tak, aby móc o niej orzec pracując choćby z jednym tylko uczniem. Pożądaną właściwością tychże informacji jest ich wiarygodność, czego nie można jednak powiedzieć o zróżnicowaniu wyników: „*Wygenerowanie rozbieżności z zakresie osiągnięć uczniów w większości sytuacji nie jest rozsądnym celem kształcenia*” (JS). Chcąc wystawić ocenę w oparciu o splot elementów (ang. *concatenation of elements*, JS 30), których w żaden sposób nie uda się przedstawić na wspólnej skali, oraz nie potrzebując rankingu uczniów, nauczyciel ma ograniczyć kalkulacje w zakresie informacji na temat ucznia do proporcji pomiędzy poprawnie i niepoprawnie rozwiązаныmi zadaniami. Próby łącznego skalowania osiągnięć uczniów nie są pożądane: „*Jeżeli jako nauczyciel chcę dowiedzieć się (...) jak uczeń radzi sobie na danym etapie nauczania, mogę [w ogóle] nie chcieć, aby różne dane były ze sobą powiązane. Mogę uzyskać lepszy obraz ucznia jeżeli te informacje są względnie niezależne i dostarczają różnych perspektyw*” (JS 31).

UMIĘJĘTNOŚCI DIAGNOSTYCZNE

Ocenianie uwzględniające indywidualny charakter efektów nauki wymaga od nauczyciela zaawansowanych **kompetencji diagnostycznych** oraz umiejętnego **podejmowania** licznych, mniej lub bardziej ważkich dla ucznia, **decyzji**. Oznacza ono nieadekwatność aparatu psychometrycznego, sprowadzającego czynności ocenianego do zastosowania sztywno określonych zasad. Każde nauczycielowi odnaleźć się i postanowić o dalszych działaniach w wielostronnie uwarunkowanych sytuacjach dydaktycznych. Wymowne znaczenie ma tutaj obserwacja poczyniona przez McMillana w oparciu o analizę wypowiedzi nauczycieli na temat uzasadnienia charakteru metod, którymi posługują się oni w ocenianiu: „*przekonania i wartości [którymi kierują się nauczyciele] nie [dotyczą] bezpośrednio reguł pomiaru; nawet wtedy, gdy istotą pytań zadawanym nauczycielom są ich zwyczaje w zakresie oceniania, najważniejsze uzasadnienia podawane przez nauczycieli [są] oparte na bardziej ogólnych przekonaniach i wartościach dotyczących nauczania i uczenia się*” (JM 36, podkreślenia moje). Wypowiedzi nauczycieli będące w badaniach McMillana przedmiotem analizy ujawniają ponadto szereg innych, charakterystycznych dla nauczycielskich zwyczajów zjawisk. I tak, przede wszystkim, w wypowiedziach nauczycieli systematycznie zaznaczają się usilne starania o to, aby uczeń dał sobie radę i doświadczył sukcesu (JM 36). Temu właśnie służą zabiegi nauczyciela w postaci „wyciągania” wiedzy od ucznia, dostosowywania form oceny do możliwości ucznia, czy też wykazywanie tolerancji wobec osób zalegających z pracami pisemnymi i przyjmowanie ich ze znacznym opóźnieniem. Zaznacza się w nich również szerzej rozumiany pogląd na edukację, pewna nauczycielska filozofia, której dominującym elementem jest głębokie przekonanie o tym, że celów nauki nie można ograniczać do celów poznawczych, zaś oceny pozostają wtórne wobec innych szkolnych „zdobyczy”. Stąd poszanowanie dla różnic osobowościowych, zadań otwartych, w których uczeń ma okazję, aby przedstawić swój sposób rozumienia omawianych zagadnień; stąd starania nauczyciela o zaangażowanie ucznia w naukę, a jeszcze lepiej — poświęcenie się jej; stąd wreszcie niejednorodność metod sprawdzania osiągnięć ujęta zwięźle w wypowiedzi refleksyjnego nauczyciela:

„Zawsze są trzy wersje [testu], a najczęściej cztery, w zależności od tego, kogo mam w klasie ... Mam kilka sposobów oceniania” (JM 37).

Brak możliwości sprawnego przyłożenia aparatu psychometrycznego do codziennych sytuacji dydaktycznych z jednej strony, oraz naciski z zewnątrz na to, aby stosować obiektywne, standaryzowane formy oceny, z drugiej, są winne napięciu, które systematycznie odczuwa nauczyciel. Co więcej — do czego autorzy się bezpośrednio nie odnoszą, ale co wyczytać można w cytowanych wypowiedziach konkretnych nauczycieli¹ — są też często winne przekonaniu nauczyciela o własnej niedoskonałości i nieumiejętności sprostania wymogom technicznym oceniania (np. konstrukcyjnym bądź interpretacyjnym). Tymczasem McMillan, podobnie jak pozostali autorzy, nie tylko w pełni usprawiedliwia taką postawę nauczycieli i wielokrotne popełnianie przez nich tych psychometrycznych przewinień (ażeby nie powiedzieć: „grzechów”), ale i, dostrzegając korzystny wpływ takiej zaangażowanej humanistycznej postawy nauczyciela na osiągnięcia poznawcze i motywacyjne ucznia, proponuje zbliżyć do siebie ocenianie i nauczanie², opracować niemal od podstaw odrębną teorię i odrębne narzędzia wewnątrzszkolnego oceniania, zaś nauczyciela doświadczonego nazywa tego, który ucznia oraz grupę uczniów traktuje wyjątkowo i podejmuje stosowne decyzje: „Nauczyciele specjaliści są bardziej sprawni w monitorowaniu i interpretowaniu złożoności, która charakteryzuje proces dydaktyczny” (JM 35). Dość paradoksalnie, skutecznymi okazują się tacy nauczyciele, którym uzasadnienie intuicyjnie podjętych decyzji przychodzi z trudnością.

Ocenianie wewnątrzszkolne wymaga zatem od nauczyciela nie tyle znajomości procedur czy sprawnego operowania wskaźnikami, co umiejętności orzekania o wartości tego, czego nauczyli się uczniowie³ i podejmowania stosownych do tego działań i decyzji. Na okoliczność oceniania nauczyciel w mniejszym stopniu spełnia funkcje wykonawcze, w większym jakby legislacyjne: współokreśla, wraz z uczniem wdrożonym do samooceny, charakter, czas i znaczenie danej pracy.

Ważną umiejętnością nauczyciela jest wnioskowanie na temat wysiłku włożonego przez ucznia w naukę, tj. rozpoznawanie tych zachowań, które wskazują na to, że uczniowie autentycznie starają się czynić postęp i nie szcędzą ku temu sił. Warto przy tym odróżniać wysiłek umysłowy, tj. wszystkie starania ucznia, aby sprostać sytuacji zadaniowej od wysiłku jawnego wyrażonego ilością wykonanej pracy w postaci np. prac domowych, ćwiczeń, udziału w zajęciach, itp.) (SB 39) (podział zaproponowany przez Brookhart w 1993 r.). W świetle obserwacji odnośnie tego, że nauce najlepiej

¹ Wymowny przykład stanowi następująca wypowiedź nauczyciela: „Zawsze robiłem takie sprawdziany czy klasówki, które zmuszały uczniów do wykazania się pracą. Nie dawałem [im] zadań wyboru wielokrotnego. Teraz zaś robię to i owo z wyborem wielokrotnym i pokażcie mi tu pracę... tak, zewnętrzne siły mną rządzą” (JM 37)

² Związek nauczania i oceniania nie jest wcale oczywisty, a jego rozumienie może stanowić ważny krok na drodze do uporządkowanej klasometrii, o czym przypomina za Cizekiem McMillan: „Prawdziwe ożywienie nauczania i uczenia się w szkole, patrząc przez pryzmat oceniania, obejmuje znacznie więcej, aniżeli znajomość rodzajów rzetelności czy zasad konstrukcji zadań wyboru wielokrotnego. To, czego potrzeba, to rozmięcenie tego, jak ocenianie i nauczanie są ze sobą „splątane”, jak i odmiennego potraktowania oceniania oraz sposobu, w jaki wpływa ono na nauczanie” (JM 39).

³ Rozpoznanie tego „czegoś” też jest domeną nauczyciela: „(...) nauczycielom należy pomóc tak, aby dowiedzieli się, jak wygląda (...) głębsze rozumienie [u uczniów]” (JM 39).

sprzyja przeciętny wysiłek ucznia (JM 39) należy zakładać, że czas poświęcony pozyskaniu informacji dotyczących zakresu i intensywności starań opłaci się z nadstatkiem.

Zamysł nad wysiłkiem ucznia musi iść w parze z diagnozowaniem jego motywacji. W sytuacji, gdy nauczyciel rozpoznaje u ucznia autentyczne zaangażowanie wydaje się naturalną potrzebą orzeczenie, czy u podstaw takiego „oddania się sprawie” leży motywacja wewnętrzna, czy też raczej uczniem kierują całkowicie inne motywy.

DALSZE IMPLIKACJE

Uprawianie klasometrii na polu osiągnięć ucznia wymykającym się sztywnym procedurom i klasyfikacjom rodzi potrzebę **odrębnej nomenklatury**. Wewnętrzny konflikt, z jakim na co dzień borykają się nauczyciele o różnych doświadczeniach i zwyczajach dydaktycznych stanowi niepodważalny dowód na nieadekwatność języka psychometrii do zdarzeń zachodzących w szkolnej klasie. Jest też on dowodem na to, że poczucie postępowania w zgodzie z własnym sumieniem i preferencjami (ang. *integrity*) może nauczycielom zagwarantować wyłącznie odrębna (pojemna!) teoria. Taki zamysł nie pomniejsza znaczenia tradycyjnej teorii pomiaru, wobec której autorzy tekstów pozostają „zobowiązani” (SB 6). Promuje raczej równowagę pomiędzy wymaganiami, jakie stawiają przed nauczycielem egzamin zewnętrzny oraz realia klasy, a jego przekonaniem na temat tego, co jest działaniem słusznym i wartościowym (JM 41). Sprzyja ono adekwatności i użyteczności, na które większe mamy szanse zajmując się ocenieniem w jego „naturalnym środowisku” (SB 11).

Klasometria nie obejdzie się bez konkretnych **kategorii pojęciowych i narzędzi**, które pozwolą „poskromić”, uporządkować i wykorzystać w toku oceniania „specyficzny informacyjny mieszmasz” (ang. *idiosyncratic hodgepodge of inputs*) (JM 38). Tym jednak mają one różnić się od tych psychometrycznych, że będą obciążone do znacznie mniejszego nakładu czasu oraz nie wymagać zaawansowanych statystycznych kompetencji, a tym samym okażą się bardziej przyjazne dla przeciętnego nauczyciela (ang. *teacher-friendly*, określenie moje). Ze względu wszakże na złożoność aparatu psychometrycznego i nakładu czasu, z którym jego aplikacja się wiąże, „nauczyciele nie wylizają wskaźników rzetelności, błędów standardowego pomiaru, współczynników trafności, mocy różnicującej zadania, wyników standardowych, ani nie sporządzają szczegółowych planów testu” (JM 34). Kategorie i narzędzia charakteryzować musi pewna swoboda i otwartość również po to, aby dawały podstawę rzeczowego i niepowtarzalnego komentarza do wyniku uczenia się. Od nauczyciela zaś wymagać umiejętności transferu kompetencji na nowe sytuacje, polegającego nie tyle na bezpośredniej aplikacji uogólnionych procedur, co na sprawnym i nieustannym doskonaleniu posiadanych umiejętności. Ten drugi rodzaj transferu Moss (za Bransfordem i Schwartzem) ilustruje przykładem nowo zatrudnionych pracowników, od których firma nie oczekuje „zwykłej repliki określonego działania” (PM 22) czy wszystkich możliwych kompetencji, ale raczej przyjmuje ich do pracy jako zdolnych do dalszej nauki, doskonalenia sprawności, do wykorzystywania dostępnych zasobów i narzędzi. Podobnie nauczyciele nie rozpoczynają nauczania wyposażeni w kompletny zbiór gotowych procedur, ale nieustannie je tworzą i udoskonalają w toku nauczania.

Zagadnieniem centralnym dla klasometrii są **skutki**, jakie wywołuje ocenianie, w tym przede wszystkim stopień, w jakim nauczyciele „pomagają uczniom posuwać

się po trajektorii [sukcesu] na drodze do bycia kompetentnymi uczestnikami [określonej] społeczności” (PM 19). O sukcesie tym decyduje nie tylko wiedza i umiejętności, do których ogranicza się tradycyjnie rozumiane ocenianie, ale również i przynajmniej w takim samym stopniu osobowość ucznia współkształtowana przez nauczyciela. Zamiar rozpoznania skutków oceniania oznacza zatem konieczność gromadzenia informacji na temat osoby ucznia tak przez testowanie jego osiągnięć, jak i odczytywanie innych, wykraczających poza sferę poznawczą danych, poprzez przyjęcie możliwie wielu perspektyw. Tak rozumiane pożądane skutki oceniania obejmować więc będą tak pogłębioną wiedzę czy udoskonalone sprawności, jak większe zaangażowanie bądź „[wiara uczniów w to, że] potrafią nauczyć się czegoś nowego poprzez samodzielne monitorowanie ćwiczeń praktycznych” (JM 40). Z drugiej strony, „brak zaangażowania we wspólny projekt, słabsze rozumienie zagadnień spowodowane niejasną pracą domową, większa rywalizacja pomiędzy uczniami, rozżalenie ucznia z powodu nadmiernej ilości zadań wyboru wielokrotnego” (JM 40) — tego rodzaju skutki zostaną uznane za wysoce niepożądane.

PRZYKŁAD

Klasometria skłania do refleksji nad różnymi wymiarami kompetencji oraz osobowości ucznia. Tradycyjna psychometria ocenę tych wymiarów ogranicza do wiedzy i umiejętności, co np. w przypadku nauki języka obcego oznacza ocenę sprawności językowych (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie) bądź elementów języka (gramatyka, słownictwo, wymowa), łatwych od ogarnięcia jedną ze znanych taksonomii poznawczych celów nauczania. Wyjście w ocenianiu poza dziedzinę poznawczą oznaczać tu może np. zwrot ku **funkcjom języka**, a sprawność ucznia w posługiwaniu się odpowiadającym im strukturom i wyrażeniom (z powodów wykraczających poza temat konferencji) może dać podstawy do wnioskowania na temat możliwości intelektualnych ucznia. Przy braku miejsca, aby szerzej tę kwestię omówić, warto jedynie zwrócić uwagę na fakt, że myślenie w kategoriach funkcji języka może znacznie zbliżyć nauczyciela do rozumienia uczniów. W zamian wymaga od niego intelektualnego wysiłku, umiejętności interpretacyjnych oraz narzędzi, których, jak dotychczas, nie dostarczyła mu psychometria. Czy klasometria ją w tym zakresie wyprzedzi?

LITERATURA

- Bałachowicz J., (2003), *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja”, nr 3 (83), s. 21-29.
- Brookhart S.M., (2003), *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, „Educational Measurement, Issues and Practice”, Winter 2004, s. 5-12.
- McMillan J.H., (2003), *Understanding and Improving Teachers' Classroom Assessment Decision Making: Implications for Theory and Practice*, „Educational Measurement, Issues and Practice”, Winter 2004, s. 34-43.
- Moss P.A., (2003), *Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment*, „Educational Measurement, Issues and Practice”, Winter 2004, s. 13-25.
- Smith J.K., (2003), *Reconsidering Reliability in Classroom Assessment and Grading*, „Educational Measurement, Issues and Practice”, Winter 2004, s. 26-33.