



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org><https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2021.4.10>

Гражина ШИЛІНГ

Оцінювання у вишах: проблемні зони

GRAŻYNA SZYLING. **Assessment in higher education: fields of issues.** *The axis of this analysis is designated by the situation of university assessment dangling between established practices and changes relating to integration of the European Higher Education Area, particularly the strategy of Lifewide Lifelong Learning. The yardstick for the analyses – methodologically embedded in critical hermeneutics – is pedagogical theory. In the picture of university assessment arising from reflections there dominates the logic of educational technology giving precedence to the systems functions of summative assessment over the formative one, with the latter being subjected to individual needs of learners.*

Key words: *assessment in higher education, systems function and individual function of assessment, reliability and validity of assessment, integration of the European Higher Education Area, Lifewide Lifelong Learning strategy*

Вступ.

Дидактична категорія оцінювання, що застосовується в системі освіти, глибоко вкорінена в просвітницькій традиції. У науковій літературі її повсюдно пов'язують із цілями навчання та освітнім



Received 11.22.2021
Peer-reviewed 12.06.2021
Revised version received 12.18.2021
Accepted 12.20.2021

процесом. Однак сучасні дослідження говорять про те, що вона являє собою також і оцінне судження, і соціальну практику, що дозволяє розглядати оцінювання в ширшому контексті, що виходить за рамки дидактичних функцій. При такому розширеному розумінні оцінювання вписується в нестабільні інтерперсональні відносини, стає джерелом аксіологічних та етичних проблем, а також потрапляє в залежність від динамічних змін, що відбуваються в суспільстві, та від очікувань суспільства щодо освіти [Szyling, 2013].

Гетерогенність складових оцінювання не виключає можливості досліджувати це явище в повному обсязі, цілісно, але при цьому ми повинні апіорно висловити згоду на те, що те саме явище буде висвітлюватися з різних - іноді протилежних - точок зору [Szyling, 2014]. Такий підхід Д. Клус-Станська [D. Klus-Stańska, 2013] називає екуменічною зустріччю парадигм, які розуміються як інтердисциплінарні висловлювання на певну тему. Отримане в результаті «безліч можливих перспектив пізнання відкриває новий простір для питань, оголює неочевидність наших вихідних позицій, вчить дистанціюватися від отриманих висновків» [там же, 76].

Для наших подальших міркувань ключовим поняттям стає саме «безліч можливих перспектив», що має особливо важливе значення в епоху інтенсивного реформування. Така ситуація у області польської вищої освіти, наведеного зараз у відповідність до Європейськими кваліфікаційними рамками (у скороченні ЕКР). Формально-юридичні підстави інтеграції в європейський простір були закладені в жовтні 2011 року, коли був прийнятий новелізований Закон про вищу освіту [Dz.U. 2012 поз. 572]. Це не означає, проте, що перетворення закінчені [Bollaerd, 2014], і тим більше це не свідчить про те, що положення закону повністю реалізуються на практиці, яка знаходиться в сильній залежності від переконань і дидактичних схем викладачів.

В даний час польське законодавство приводиться у відповідність до загальноєвропейських принципів політики безперервної освіти: *lifewide lifelong learning* [Dz. Urz. UE C 70 від 8.3.2012, 9-18], а це формує новий контекст сприйняття не тільки освіти, а й оцінювання. Досвід держав, які вже раніше впровадили концепцію безперервної освіти (LLL), показує проте, що не слід із надмірним оптимізмом ставитися до впровадження перетворень у цій галузі [Collins, 1998, 44-45]. Сказане вище підтверджується також думкою Л. Боллаерда [L. Bollaerd, 2014], який у своїй статті наголошує на необхідності подальшого розвитку системи забезпечення якості в галузі європейської вищої освіти.

Ця особлива ситуація у вищій освіті, яка займає проміжне положення між традицією, що реалізується на практиці, і проведеними реформами, і є темою наших міркувань. Об'єктом дослідження стануть різні аспекти оцінювання у вузах, взаємовідносини між якими можуть, з одного боку, сприяти розкриттю потенціалу перетворень, а з іншого - виявляти фактори, які гальмують і навіть перешкоджають впровадженню реформ у цій галузі. Рамки аналізу визначає педагогічна теорія, пов'язана з моделями сприйняття вищої школи та її ролі в сучасному світі.

Методологічні основи аналізу.

Як оптимальний інструмент комплексного аналізу оцінювання у вузах була обрана критична герменевтика, метою якої є отримання сенсу з різноманітних спостережень [Kincheloe, McLaren, 2009, 443]. Ця методологічна модель інтерпретації передбачає, що дослідник, що висловлюється про різні явища дійсності, розглядатиме проблему «стосовно до...» і об'єднуватиме різні аспекти окремих горизонтів пізнання та розуміння дійсності, що в результаті може привести до перетворення діяльності [там же]. Слід відразу ж зазначити, що жоден з наведених у цій роботі висновків не претендує на розгляд його як незаперечного знання і є лише однією з можливих інтерпретацій.

У такому контексті першим горизонтом аналізованої дійсності в галузі вищої освіти будуть системні підстави, що стосуються оцінювання у вищій школі, що відбилися в окремих законодавчих актах та їх офіційних інтерпретаціях. Оскільки кожна зміна соціальних практик пов'язана в сучасному світі з презумпцією повсюдності супутніх коментарів, то, слідом за Е. Гідденсом (2008), ми припускаємо, що соціальна діяльність, до якої відноситься також і освіта, «схильна до постійного аналізу та реформ у зв'язку з постійним потоком інформації про ці практики, що принципово змінює їх характер» [там само, 28]. Визнаючи справедливість цієї думки, ми однак не можемо припускати, що всі реформи повністю реалізуються в системі вищої освіти, оскільки цьому перешкоджає ряд різноманітних факторів. З метою подальшого аналізу нами будуть розглянуті тільки ті з них, які значущі для практики оцінювання, тобто стоять за ними установки і цінності, що служать основою світосприйняття особистостей. Емпіричні дані з цієї області складуть другий горизонт сприйняття явища оцінювання у вищій школі. Можна припустити, що між ним і

системними підставами існує динамічний простір, що сприймається нами в якості джерела рефлексії як на тему практики, так і на тему реформ, що її супроводжують.

Ми також виходимо з того, що кожен з обумовлених вище горизонтів, окреслені, з одного боку, законодавством, а з іншого - освітньою практикою, більшою чи меншою мірою, свідомо чи несвідомо пов'язаний з педагогічною теорією. Посилання на неї будуть постійним елементом нашого аналізу, складаючи тим самим третій горизонт, що створює герменевтичну напругу при аналізі деяких рішень, які або постулюються, або реалізуються в галузі оцінювання у вузах. Це дозволить нам відтворити дидактичний «пейзаж», який створюється, зокрема, категорією оцінки, і вивести з нього ту ідеологію та цінності, на яких ґрунтується образ університету.

Системні підстави: де виникає напруга?

Аналіз системних підстав оцінювання у польських вузах у світлі найважливіших офіційних документів є завданням, позбавленим сенсу. Але це лише видимість. У Законі про вищу освіту [Dz. U. від 2012, поз. 572] поняття оцінки пов'язується виключно з діяльністю Польської акредитаційної комісії (скорочено ПАК), яка оцінює якість освіти в тій чи іншій науковій галузі (програмна оцінка) або ж діяльність основної організаційної одиниці вузу (організаційна оцінка). Проте в цьому Законі можна виявити положення, пов'язані з ефектами навчання. Відповідно до закону вузи зобов'язані встановлювати ефекти навчання, описувати процес досягнення цих ефектів і визначати способи їх верифікації (перевірки) та підтвердження. У свою чергу у Статуті ПАК [2011, додаток 1] йдеться про використання організаційною одиницею загальнодоступної та «прозорої системи оцінювання ефектів навчання, за допомогою якої можна верифікувати передбачувані цілі та оцінку досягнутих ефектів на кожному етапі навчання».

Невідповідностей між обома наведеними документами проте не буде, якщо розглядати їх з двох різних, взаємодоповнюваних точок зору. Перша їх міститься у розробках Європарламенту [Dz. U. UE. C 111 від 06.05.2008, 1-7], відповідно до яких ефекти навчання (learning outcomes) – ключове поняття для ЄКР – визначаються як «сукупність знань, умінь і соціальної компетенції, набутих у процесі навчання». Це значення співзвучно прийнятому в педагогіці розуміння предмета оцінки, який складається з якісних критеріїв, що лежать в основі

формулювання оцінного судження, тобто оцінки.

Уніфіковані рамки критеріїв, прийнятих у європейському освітньому просторі, створюються трьома загальними якісними категоріями: (a) знаннями, що являють собою «опис фактів, принципів, теорій і практик»; (b) вміннями, які розуміються як «здатність виконувати завдання та вирішувати проблеми», у тому числі логічне, інтуїтивне та креативне мислення, а також ефективне використання методів, матеріалів та інструментів; (c) соціальною компетенцією, під якою розуміється «здатність саморозвиватися та автономно та відповідально брати участь у професійному та соціальному житті з урахуванням етичного контексту власної поведінки» [Słownik..., 2014]. Завдання університету полягає у верифікації ефектів навчання, встановлених для даного відділення або форми навчання. Для цього потрібно переконатися, що ефекти досягнуті, тобто перевірити різними методами знання, уміння та соціальну компетенцію студентів.

Як впливає з наведеного вище аналізу, незалежно від того, які поняття використовуються в офіційних документах, у вузах ми маємо справу з оцінюванням, одним з аспектів якого є визначення рівня досягнень студента по відношенню до ефектів навчання. Цей висновок дозволить нам надалі розглядати оцінювання в освітньому просторі як процес, а не як одноразову дію, що полягає у виставленні оцінки (балу) за знання студента.

Дискусія про оцінювання та різні аспекти його функціонування ось уже багато років ведеться на сторінках журналів, присвячених освіті, зокрема в журналі „Assessment and Evaluation in Higher Education”. Саме там опубліковано ключову, на нашу думку, для розуміння аналізованої проблеми статтю П. Найта. Knight, 2000]. Теза, що відстоюється автором, співзвучна ходу мислення про європейський освітній простір [Zalecenie PE..., 2008]. Його основна ідея така, що прагматична цінність дипломів про вищу освіту повинна встановлюватися з опорою на надійне (reliability) та адекватне (validity) оцінювання. Перше поняття пов'язується в науковій літературі (див., наприклад, [Niemierko, 2002]) з точністю процесу визначення оцінки, тобто з його незалежністю від випадкових факторів, особливо від контекстів, які привносять оцінюваний та оцінюючий. У звичайному розумінні надійність розглядається як пункт віднесення для результатів іспитів і засіб диференціації рівня досягнень учнів. Для її досягнення використовуються, зокрема, стандартні інструменти, а

також аналітичні та вимірjовальні процедури. Адекватність, у свою чергу, розуміється на цьому етапі аналізу широко - як показник інформації, що міститься в оцінці, вираженої символом або кількістю балів, тобто можливість використовувати її в різних цілях різними особами, залученими в оцінювання та зацікавленими його результатами.

Зазначена П. Найтом [2000] проблема полягає в тому, що обумовлені характеристики не кумулюються, а стикаються один з одним, знімаючи тим самим деякою мірою висуваються ними ж вимоги. Це стає особливо помітним, якщо ми розглядатимемо оцінювання у вищій школі з погляду цілей, яким воно служить. Тому надалі ми будемо посилатися на основну думку двох перших оперативних цілей поточної освітньої політики Польщі, сформульованих у документі під назвою «Перспективи безперервної освіти» [Perspektywa uczenia się przez całe życie, 2013]. Ми виходимо з того, що розміщення їх на першому місці в списку завдань не було випадковим, у зв'язку з чим ці цілі визначають як напрямок розвитку програм навчання, заснованих на цілях навчання, так і концепцію оцінювання цих ефектів.

У першій з цілей підкреслюється креативність та інноваційність, причому вважається, що дані ефекти навчання вже були враховані в більшості програм, що реалізуються у вищих навчальних закладах. Дане перетворення, згідно з документом, передбачає «індивідуалізацію підходу до учнів, (...) пропаганду активної та практичної участі в освітньому процесі та активізацію комунікативних умінь» [там же, 4]. З іншого боку, зміст навчання має, з одного боку, відповідати інтересам учнів, з другого – мінливим вимогам нашого суспільства та ринку праці. Друга мета передбачає створення вітчизняної, прозорої і цілісної системи кваліфікацій у відповідь на європейську інтеграцію, що поглиблюється, і «динамічно змінювані очікування роботодавців і вимоги громадянського суспільства» [там же]. Реалізації цієї мети має бути таке оцінювання компетенції всіх етапах навчання, яке забезпечить прозорість і достовірність визнаної кваліфікації.

Цікавий той факт, що в одному фрагменті обумовлених цілей центральне місце займають потреби учнів, а також створення умов, що стимулюють розвиток їх креативності та інноваційності. У іншому ж фрагменті підкреслюються очікування суспільства, чи – вже, але більш однозначно – умови мінливого ринку праці. Якщо

ми подивимося на ці взаємовиключні цілі освітньої політики з точки зору оцінювання, то виникне ключове питання: чи має оцінювання у вищій школі служити в основному видачі достовірних дипломів, що полегшують функціонування на ринку праці, або воно має все-таки служити такому навчанню студентів, результатом якого була б пізнавальна автономія студента та його здатність реконструювати суспільство?

Відповідь це питання слід розглядати не як абсолютизацію вимог однієї з цілей, а скоріше як зміщення центру тяжкості в сторону однієї з взаємовиключних концепцій університетської освіти, що змінюють його первісний зміст. Сутність зазначеної різниці М. Нуссбаум [Nussbaum, 2008] бачить у «контрасті між навчанням, спрямованим на отримання прибутку, та навчанням, спрямованим на формування громадянської позиції» [там же, 68]. Точка зору дослідниці, підтверджена результатами досліджень, отриманих в Індії, співзвучна з думкою П. Гумпорт [Gumport, 2000], яка досліджує ситуацію вишів у США, тобто в іншому культурному контексті. У моделі університету, що зазнає економічного тиску з боку ринку, П. Гумпорт вбачає загрозу для його традиційних, гуманітарних та суспільних завдань, до яких належать, зокрема, стимулювання особистого зростання студента, формування сприйнятливості до етики та прагнення до розширення інтелектуального горизонту, що розуміється значно ширше, ніж просте набуття знань тут і зараз.

Розглянуте протиставлення має ідеологічні причини, але воно відбивається і в моделях вузівського навчання, оскільки в кожній з цих протиборчих цілей по-різному розуміються прогрес і розвиток, вони по-різному визначають знання і по-різному розглядають відносини між студентом і викладачем або між викладачем і реалізованою ним програмою. Дидактичний аспект цього протиставлення Т. Бауман [Bauman, 2001] відобразила в двох не виключають один одного категоріях: навчання як набуття значень і навчання як створення значень, що приблизно відповідає орієнтації на процес і на ефекти навчання. Перша категорія співвідносна з конструктивізмом, чи – за словами М. Нуссбаум [Nussbaum, 2008, 67] – з «спадщиною Дьюї», а друга реалізує принципи технологічних концепцій освіти.

Окреслена перспектива буде вихідною точкою для інтерпретації критеріїв програмної та організаційної оцінки, які стосуються досягнень студентів [Statut PKA, 2011]. Одна з вимог сформульована таким чином: «система оцінювання студентів повинна орієнтуватися

на процес навчання, містити стандартні вимоги і забезпечувати прозорість і об'єктивність при формулюванні оцінок» [там же, Zał. 1, р. 7.2.]. Причому якість цієї системи також має визначитися - відповідно до наступного критерію - за участю представників ринку праці.

Таким чином, офіційні очікування такі, що оцінювання у вузах буде зрозумілим як для роботодавців, так і для студентів, надаючи першим «об'єктивну» інформацію про кваліфікації студента та мотивуючи другого до навчання. Ці принципи внутрішньо суперечливі, але якщо ми пошукаємо їх витоки в технологічних концепціях навчання, то побачимо їхню придатність для цілей уніфікації вузівської освіти та підпорядкування її зовнішнім очікуванням, особливо ринку праці. Перегін аналізованих концепцій у бік «навчання отримання прибутку» [Nussbaum, 2008], властивого університету як «економічної організації» [Gumport, 2000], не знімає вимоги орієнтувати систему оцінювання процес навчання. У даному контексті ця вимога виявляє свій декларативний характер. Адже якщо навчання означає досягнення певного рівня знань, а допомагати їй у цьому має об'єктивна оцінка, то вона напевно орієнтована на ефекти, а не на процес навчання.

Резюмуючи, слід зазначити, що системна концепція оцінювання у вузах представляється послідовною, але тільки якщо ми будемо співвідносити її з використанням тієї мети стратегії безперервної освіти, яка стосується створення Вітчизняної системи кваліфікації (ОСК). З іншого боку, прийнята модель оцінювання і місце, що відводиться їй у процесі навчання обмежує і навіть - у крайніх випадках - перешкоджає реалізації вимоги, сформульованого в іншому урядовому документі, - вимоги стимулювання інноваційності, самостійності і «індивідуалізації підходу до учнів» [Strategia..., 2013], оскільки закріплює реактивне ставлення студентів до навчання, створене у процесі оцінювання на попередніх етапах навчання. З перспективи теорії оцінки спірним залишається також змішання індивідуальної та системної функції оцінки, про що йтиметься в подальшій частині статті.

Освітня практика: галузі компромісів.

Найбільш показовим аргументом, який оголює зрозумілість очікувань чиновників щодо оцінювання, що називається також верифікацією ефектів навчання, ми вважаємо одностайну

думку міжнародного наукового співтовариства (і противників, і прихильників реформ) щодо того, що «розробка об'єктивних показників для вимірювання ефектів навчання у вузах є завданням дуже важким, якщо не нездійсненним» [Ciżkowicz, 2014, 129]. При цьому слід було зробити таке застереження: нездійсненність в даному випадку не означає винесення оцінювання за дужки позитивістської парадигми, в рамках якої постулюється «так зване об'єктивне існування соціальної дійсності, яку можна описати за допомогою так званого об'єктивного, наукового понятійного апарату» [Klus-Stańska, 2013], а лише вказує на теоретичні та практичні проблеми, характерні для цієї галузі суспільної діяльності, в якій задіяний людський фактор. Як слушно зазначає Т. Шкудлярек [T. Szkudlarek, 2004], освітня дійсність існує в просторі між двома протилежними ідеалізаціями: об'єктивізмом і суб'єктивізмом, тобто її невід'ємною рисою є релятивність. Специфіка сірих буднів навчання в такому розумінні важко піддається моделюванню, а «кожна спроба зловити «релятивну реальність» - це свого роду насильне впикування її у відому і зручну у використанні дуалістичну структуру суб'єктивного або об'єктивного». [там же]

Зазначене Т. Шкудлярек «зручність одномірності» привабливо для системних рішень, тому в стратегіях впровадження змін у вузі об'єктивізм вважається цінністю оцінювання, що вписує вузи в той напрямок освітньої політики, який ось уже кілька десятиліть реалізується в Польщі на нижчих рівнях навчання. Офіційна версія цієї інтеграції буде представлена у Вітчизняній системі кваліфікації [Słownik..., 2014, 118-120, 141], яка вписується у концепцію безперервної освіти. Однак системне регулювання не в змозі автоматично змінити характер ні освітньої дійсності, ні оцінювання як її невід'ємної складової. Воно може лише обмежити його релятивність, що з різного роду наслідками для освітнього процесу. Сказане підтверджується результатами численних аналізів, у тому числі згаданого вже аналізу П. Найта [Knight, 2000], в якому вчений відкриває область передуваних напруг у вузівському оцінюванні. Їх джерелом він вважає складні взаємини між адекватністю і надійністю оцінок, на які значний вплив надають економічні та політичні чинники. Проте він не входить у дискусію з ними: сприймає їх як проблему, якої не можна уникнути, але можна її мінімізувати.

У своїй концепції системи оцінювання автор посилається на присутній у науковій літературі розподіл на два види оцінювання,

що відрізняються цілями. Їхня відмінність образно охарактеризував К. Конажевські [Konarzewski, 1999], називаючи оцінювання на службі навчання «розмовою двох людей при вирішенні спільного завдання», що протікає в контексті роботи і спрямованим на розуміння чийогось досвіду, що надає оцінці дискурсивний і неформальний характер. Оцінювання, підпорядковане системної функції, автор пов'язав із судовим контекстом і відносинами влади, вписаними в традиційно розуміється роль вчителя. Такий тип інтеракції, завершеної виставленням формальної та бездушної оцінки, яку можна змінити лише за допомогою певних процедур, характерний для екзаменаційної ситуації, коли підкреслюється диспропорція у владі над знаннями та умовами її перевірки між оцінюючим та оцінюваним.

Обидва типи оцінювання, що виділяються за функцією, неможливо об'єднати в одне ціле, вважає К. Конажевські [Konarzewski, 1999], оскільки цьому перешкоджають різні відносини між суб'єктами, залученими до оцінювання. Вирішенням цієї проблеми, на думку дослідника, може бути розмежування обох контекстів, завдяки якому неформальне і дискурсивне оцінювання має залишатися в стінах школи і бути обов'язком вчителів, а реалізація системної функції повинна проводитися виключно в процесі зовнішнього екзаменування, організованого незалежними від школи екзаменаційними комісіями. Незважаючи на те, що в Польщі ось уже багато років функціонує система зовнішнього екзаменування на нижчих рівнях навчання, цю концепцію не вдалося впровадити на практиці, а напрута між системним та індивідуальним аспектами оцінювання часто призводять до наслідків, що шкодять освітньому процесу. та відносин між учителем та учнем [Szyling, 2011].

У вузівській освіті немає (завинятком нечисленних випадків, таких, як, наприклад, державний іспит на лікаря), реальних можливостей розмежувати оцінювання на (а) зовнішнє – відповідальне запитам суспільства, тобто. співвіднесене з уніфікованими стандартами та підпорядковане добору, що базується на надійному вимірі результатів, та (б) внутрішнє – індивідуалізоване, спрямоване на діалог і насамперед відповідає потребам учня. Беручи до уваги вищезазначені фактори, П. Найт [Knight, 2000] пропонує використовувати у вузах обидва види оцінювання, які вони називають відповідно відповідно і формуючим, що певною мірою відповідає класифікації К. Кона-

жевського [Konarzewski, 1999], але при цьому він залишає без уваги відношення влади. Концепція П. Найта, відповідно до принципів функціоналізму, зосереджується на інформаційній функції оцінки і саме з цієї точки зору розглядає такі її взаємопов'язані параметри, як надійність та адекватність.

Вирішальним критерієм у підсумковому оцінюванні, результати якого можуть допомогти орієнтуватися потенційним роботодавцям у компетенціях випускників вищих навчальних закладів, П. Найт вважає високу надійність, яка часто ідентифікується з об'єктивізмом та неупередженістю. Оскільки це оцінювання має підсумковий характер і завершується підсумком у вигляді оцінки, воно дозволяє оцінювати і безпосередньо порівнювати рівень досягнень студентів в даній галузі. Правомірність використання цього критерію при відборі – освітньому чи соціальному – зміцнює теоретичну модель змістовного значення оцінки [Niemierko, 2002]. Вона пов'язана з технологічним мисленням про оцінювання і, як впливає з наведених вище міркувань, зближується з системними рішеннями, що впроваджуються поряд з ДКР, хоча і незгадується в них безпосередньо. Ця модель передбачає «такий зв'язок шкільних оцінок з певним змістом навчання, що кожна з них буде говорити про те, які елементи змісту засвоєно учням, а які ні» [там же, 223]. Оскільки наведене визначення стосується шкільного оцінювання, правомірність його використання в подальших міркуваннях вимагає уточнення двох понять, що містяться в ньому: оцінка і зміст навчання. Ми будемо виходити з того, що оцінка (бал) є формою вираження оцінювання, а не оцінкою в широкому розумінні, чимось на кшталт висновку, в якому за допомогою умовного символу певної шкали визначається рівень досягнень студента. Вона вноситься в документацію різного рівня формалізованості, тому в записах викладача може мати допоміжний характер, а легітимізує значення набуває після внесення до протоколу, залікової книжки або додатку до диплома. У свою чергу під змістом навчання розуміється зміст освітніх програм, пов'язаний з ефектами навчання, підпорядкованими категоріям знань, умінь і соціальних компетенцій, що на наступному етапі деталізації розписується на критерії оцінки ефектів, що реалізуються в певному модулі програми, тобто. на предмет (об'єкт) оцінювання.

Наведені вище визначення дозволяють помітити, що з найважливіших проблем надійного оцінювання є встановлення однозначних відносин між якісними критеріями і кількісним

висновком як оцінки (баллом). Це підтверджує досвід англійської школи, використовувала так зване критеріальне оцінювання (criteria-referencing) [Knight, 2000; Cohen i in., 1999, 435-444]. Представляється, що це досвід навіть заперечує думку, за якою вважається, що підлегла системної функції верифікація ефектів навчання у вищій школі здатна дати однозначну і корисну інформацію роботодавцям та ринковим інститутам. На підтвердження даної тези наведемо кілька аргументів, укорінених у теорії оцінювання, хоча видається, що з них має вирішальний характер.

Програмна автономність вузу, гарантована принципами інтеграції європейського освітнього простору, робить практично неможливим безпосереднє порівняння ефектів навчання, розроблених для тих самих наукових галузей у різних вузах. Це пов'язано з тим, що вітчизняні рамки кваліфікації встановлюють дуже загальні ефекти для восьми областей науки, зосереджуючись скоріше на їх якісному упорядкуванні. Це не стандарти, і тому на їх підставі не можна будувати модель об'єктивованої оцінки. Вони не допомагають вищам і у виробленні спільних принципів. Тому, наприклад, використання середнього балу, отриманого на першому рівні навчання (бакалавріат), як критерій відбору при прийомі на другий рівень (магістратура) викликає у студентів почуття образи, а багатьох співробітників ставить у ситуацію етичної дилеми, пов'язаної з індивідуальною суворістю оцінювання (пор. [Zamojski i in., 2009]). Ці проблеми могли б поглибитися, якби приховані механізми відбору, пов'язані з детально описаною в науковій літературі з цього питання інфляцією оцінок, діяли не тільки у сфері освіти, а й прийому на роботу випускників вузів.

Прагнення забезпечити надійність оцінки означає конкретизацію того чи іншого ефекту навчання шляхом формулювання прозорих критеріїв його перевірки та оцінювання, що є внутрішнім завданням вузу. Тим часом категорії ефектів, які ДКР розглядає як окремі галузі, не є і не можуть бути окремими, на що вказують не лише теорії освіти, а й офіційні інтерпретації в рамках Євросоюзу [Słownik..., 2014, 50]. Ця риса називається інференційністю оцінюваних категорій [Knight, 2000], у зв'язку з чим, кажучи в максимальному спрощенні, важко з великою дозою ймовірності визначити, якою мірою певне завдання, особливо складне або проблемне, перевіряє знання, а в якій - Вміння. Ще важче встановити, які соціальні компетенції конкретний студент виявив при виконанні даного завдання, оскільки в кінцевому рахунку

при виставленні підсумкової оцінки по предмету до уваги можуть братися риси особистості, а це може викликати правомірні етичні заперечення.

З точки зору освітнього виміру описані риси оцінювання щодо його відношення до критеріїв вважаються серйозним бар'єром на шляху до точної верифікації, оскільки результати перевірки значною мірою схильні до впливу випадку [Konarzewski, 1999]. У радикальній версії вважається навіть, що академічні компетенції взагалі не повинні піддаватися стандартизованим процедурам оцінювання через їх багаторівневий характер (услід за: [Ciżkowicz, 2014, 130]).

Проблема прозорості інформації, що міститься в оцінці, ускладнюється в тих випадках, коли категорії ефектів навчання, що накладаються одна на одну, реалізуються в рамках даного предмета або модуля, редукуються до уніфікованого бала, який покликаний позначити рівень досягнень студента. ВНЗ по-різному справляються з цією проблемою, найчастіше, проте, вибираючи арбітральні відсоткові норми. Як приклад можна привести зведення до однієї оцінки балів з трьох предметів, що становлять один модуль, але мають різні цілі: «Підсумкова оцінка = $0,3 \times$ середній бал за практикумом + $0,2 \times$ середній бал по лабораторних вправ + $0,5 \times$ середній бал за іспит». Надійність таких рішень має локальний характер, про що свідчить і інша практика, відповідно до якої для отримання задовільної оцінки слід показати результат у межах «51-60% знань, умінь та соціальної компетенції, необхідних для даної оцінки». В результаті «об'єктивна» оцінка втрачає зв'язок зі своїм значенням (змістом), стаючи відображенням процедур, які її легітимізують і одночасно по-своєму гарантують якість верифікації ефектів. Наведені джерела багатозначності оцінювання, що завершується виставленням оцінки, можна редукувати шляхом використання аналітичного підходу до визначення оцінки [Niemierko, 1999; Knight, 2000]. Це вимагає дотримання правильності вимірювальних процедур, які забезпечують неупередженість перевірки та точність виставлення балів за результат. Необхідно детально розписати ефект, що перевіряється на складові дії, які легко перевірити окремими тестами, краще всього закритого типу, що вимагають короткої відповіді, оскільки це обмежує їх інференційність. Найвища надійність досягається при перевірці вузького фрагмента програмного змісту, що на практиці вимагає частого контролю та документування досягнень студентів, а також їх формального оцінювання.

У представленому підході надійність оцінювання досягається ціною його адекватності, оскільки загальна картина компетенцій студента, що створюється шляхом об'єднання результатів окремих вимірювань, представляє собою редукцію певного складного цілого до суми складових його дрібних елементів. Проте це цілком у дусі бехівеористської концепції навчання, яка все ще жива і - незважаючи на багаторазову критику сучасними теоріями - досі є точкою опори для традиційно активного викладача та реактивного студента. Вписаний у цю концепцію культ правильної відповіді та пов'язана з ним необхідність постійно контролювати досягнення не тільки не сприяють індивідуалізації навчання, а й гальмують активність студента та його готовність вести самостійні пошуки. Вони можуть стимулювати, крім того, - і на це звертає увагу психологія мотивації [Brophy, 2002, 19-40] - використання поверхневих стратегій навчання, що замінюють набуття компетенцій.

Впоратися з цими недоліками може допомогти збільшення кількості методів перевірки, потім вказував вже Д. Битгс. Зміна способу оцінювання, на його думку, може не тільки підвищити адекватність оцінки, а й позитивно вплинути на стимулювання активного та свідомого підходу до навчання з боку студентів. Свою концепцію він пов'язав із впровадженням SOLO-таксономії, яка була альтернативою для більш популярної таксономії Б. Блума, яка, як нам видається, значно вплинула на теорію виділення трьох обов'язкових областей ефектів навчання в ДКР. Не вдаючись у подробиці підкреслимо, що п'ятирівнева ієрархічна структура SOLO-таксономії [там же, 46-49] відображає способи створення людьми знання шляхом побудови упізнаваних структур, що ускладнюються. Три перших рівня відповідають кількісному етапу навчання, тобто. вони пов'язані з приростом окремих елементів знання. Два наступних рівня – релятивний (Relational) та абстрактний (Extended Abstract) – пов'язані з якісним стрибком, оскільки там відбувається об'єднання окремих фрагментів знання в одне ціле та побудова його структури. З точки зору оцінювання це означає, що для ідентифікації перших трьох категорій достатньо використовувати аналітичні стратегії, в той час як два останні вимагають цілісного підходу, що збільшило б прозорість і адекватність оцінки, але необов'язково вплинуло б на її надійність.

Концепція Д. Бітгса [1999] наводиться тут остільки, оскільки займає проміжне місце між підсумковим і формуючим оцінюванням

і, крім того, відкриває в міркуваннях про оцінювання у вищій школі тему активного та практичного навчання, пов'язану з індивідуальним аспектом цілей, сформульованих у стратегії безперервної освіти [Perspektywa..., 2013]. Сутність такого оцінювання, на думку П. Найта [Knight, 2000], полягає в корисному для студента і швидкому відгуку (відповідної реакції), в якому містилася б інформація про оцінку, співвіднесену з встановленими критеріями, про які учням має бути відомо про те, щоб уміти ними користуватися та свідомо включати у процес свого навчання. Це рішення відповідає установці на досягнення ефектів навчання, але при цьому оцінювання за допомогою бала відкладається або навіть виключається. Тим самим адекватність стає важливішою за надійність, яка в ситуації неформального оцінювання стає другорядною. Найбільшу самостійність студенти можуть проявити в дискусіях про отриману відповідь. Тоді вони можуть оцінити себе самі чи взяти участь у оцінюванні колеги. Всі вищезазначені характеристики формує оцінювання можуть активізувати в них почуття авторства дії та незалежності [Brookhart, 2009], що відповідає полю ефектів, що відносяться до соціальної компетенції. Тим самим процес оцінювання, позбавлений формальних обмежень і суворой процедурності, включається у формування соціальної компетенції, яку важко або навіть неможливо перевірити традиційними методами.

Розширення простору діалогу зі студентами в рамках формує оцінювання може призвести до їх участі у формулюванні критеріїв оцінювання, особливо в ситуації роботи в групі або при реалізації спільних проєктів [Oven i Davis, 2011]. Оскільки учень може самостійно здійснювати вибір, він стає відповідальним за свій розвиток, а критерієм змін, що відбуваються в ньому, стає не приріст знань або умінь сам по собі, а якість перетворення познавальних структур [Brzezińska, 2005, 58], що обмежує значимість однозначних зовнішніх стандартів. У цьому контексті вагомими виявляються аргументи Р. Хернандез [Hernandez, 2012], яка вважає, що цінністю оцінювання, значущою для учня, є не так часті перевірки і навіть не якість реакції у відповідь, отриманої від викладача, скільки особиста участь у процесі оцінювання.

Як впливає з наших міркувань, перетворення оцінювання в таке, яке не керуватиме навчанням за допомогою додаткової мотивації у вигляді балів, а почне розвивати самостійність і відповідальність студентів, передбачає насамперед перетворення академічного середовища, тобто не є незалежним від перетворень академічної

дидактики. Проте це не єдиний фактор, що ускладнює можливість швидкого введення формуючого оцінювання у вузівську освіту. З наукової літератури однозначно впливає, що формує і підсумкове оцінювання переплітаються, причому переваги має оцінювання у вищих цілях, тобто підсумкове. Його домінуюче положення впливає, зокрема, з обов'язку вузу документувати хід перевірки та оцінювання ефектів навчання, що може стати ще більш значущим при введенні Вітчизняної системи кваліфікації та валідаційних процедур (див. [Васія, 2013]), що містяться у яких глибші педагогічні смисли ще належить відкрити.

У цьому контексті важко серйозно ставитися до можливості впровадження компромісної концепції П. Найта [Knight, 2000], відповідно до якої ефекти освіти необхідно розділити на ті, які можна з великою дозою надійності перевіряти при розумних фінансових витратах, і ті, оцінювання яких проблематично, але, якщо заснувати його на чітких умовах, можливо і здатне позитивно впливати на процес навчання. У другому випадку вузівські викладачі повинні будуть створювати сприятливі умови для досягнення ефектів навчання студентами та забезпечувати документування цього процесу. Тут з'являється така проблема у вигляді розширення кола обов'язків викладачів, що обмежить час, призначений на наукову роботу.

Підсумовуючи проведеному аналізу, слід сказати, що ми не виявили синергії між системною та індивідуальною функціями оцінювання. Їх об'єднання в практиці навчання у вузі вимагає компромісів з одного боку і впровадження таких рішень з іншого, які не завжди співзвучні з рекомендованими процедурами та організаційними та фінансовими можливостями вузу. У цьому зіткненні двох прагнень (до надійної та удокументованої верифікації ефектів навчання і до менш формалізованої підтримки процесу навчання, що стимулює самостійність, активність і відповідальність студентів за власний розвиток) домінує перше, що засуває оцінювання у вузі в кул інстру- ментальної раціональності.

Заключення.

Сьогодні у Польщі відбуваються реформи вищої освіти. Наприкінці ХХ століття К. Конажевський [Konarzewski, 1999] у зв'язку з цим поставив запитання: як до реформ має поставитися педагогічна теорія? і запропонував три виходи: (1) створити наївну ідеологію, підпорядковану системним рішенням, (2) повністю

відмовитися від перетворень, або (3) зайнятися вивченням проблем, пов'язаних із практикою оцінювання. Ми обрали третій шлях і почали працювати з можливістю адекватного оцінювання у вузі. Прихованим теоретичним посиланням у наших міркуваннях виявилася модель унітарної адекватності, сформульована С. Мессі [Messick, 2005. У певному сенсі саме вона позначила області наших герменевтичних «мандрівок» між системними принципами та практичним аспектами вузівського оцінювання, кожен з яких мають своє емпіричний і аксіологічний вимір і чиї взаємини дозволяють передбачати потенційні наслідки.

Виявився в результаті пейзаж оцінювання тільки здається різноманітним. Насправді в ньому переважає логіка, властива технологічним концепціям навчання, а в них, як відомо, домінуючими є системні функції підсумкового оцінювання, що обмежуються проявами багатозначності оцінок. А формувальне оцінювання, пов'язане з виробленням соціальної компетенції студентів, все ще залишається всього лише постулатом, хоча саме воно найближче до релятивної освітньої реальності. Завдяки їй можливе також впровадження стратегічної мети LLL, яка полягає у навчанні креативності та інноваційності, активному навчанні та у виробленні комунікативної компетенції.

Звісно ж, що ці тенденції посилюватимуться у зв'язку з накладенням на викладачів обов'язки документувати майже всі дії, пов'язані з верифікацією ефектів навчання, унаслідок чого має з'явитися «об'єктивна» оцінка. Таку ж роль може зіграти необхідність постійно модифікувати ефекти навчання у відповідності з вимогами ринку, оскільки бажані соціальні компетенції змінюються набагато повільніше, ніж швидко знецінюються знання і прості вміння.

Подані висновки створюють враження, що в даний час університет у Польщі реалізує сценарій, що веде до його бюрократизації [Enders слідом за: Melosik, 2008, 114]. Це підтверджується і діагнозом Л. Боллаерта [Bollaerta, 2014], який стверджує, що завдяки впровадженню нових юридичних підстав у Європейський освітній простір місце «довіри» зайняла «прозора «відповідальність», заснована на детальних критеріях та аргументах», що свідчить і напрям розвитку цінностей, що з оцінюванням. Але й тут картину псує один штрих: вже неможливо приховувати, що наслідком цієї прозорості стає все більша втома, «пов'язана з адміністративними та фінансовими витратами на забезпечення якості», які вже важким тягарем лягли не

тільки на плечі університетів, а й екзаменаційних комісій.

Ця втома може проявитися і в галузі вузівського оцінювання, якщо замість дискурсивних відносин між студентом та викладачем запроваджуватиметься детальні процедури та докладні критерії вимог. Натомість зникнуть корисні для студента, індивідуалізовані та адекватні відгуки з боку викладача. Ми розглядаємо прагнення прозорості та об'єктивності оцінювання через призму створення передбачуваної дійсності. Її специфіка така, що, як справедливо вказує Й. Станішкіс [Staniszki, 2006], «вона не може матеріалізуватися в передбачуваній формі, оскільки являє собою інтелектуальний конструкт, який арбітрально поєднує лише деякі риси сутності, яку прагне визначити, А інші відкидає» [там же, 23]. Подальші міркування на цю тему вже не входять до завдань справжнього дослідження, хоча підстави для такої інтерпретації безсумнівно були в ньому закладені.

References:

1. Bacia E. i in. (2013), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie waliowania efektów uczenia się*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
2. Bauman T. (2001), *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
3. Biggs, J. (1999), *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE and Open University Press, Bokingham.
4. Bollaerd L. (2014), *Quality Assurance (Qa) in Europe (2005–2015). From Internal and Institutional to External and International*. „Journal of the European Higher Education Area” 2014, No. 3. <http://www.pka.edu.pl/2014/10/08/arttykul-lucien-bollaerta-na-temat-zapewniania-jakosci-w-europie-w-latach-2005-2015/> (dostęp: 25.10.2014)
5. Brookhart S. (2009), Editorial. „Educational Measurement: Issues and Practices”, No. 1.
6. Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Brzezińska A. (2005), *Społeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
8. Ciżkowicz B., (2014), *O potrzebie ewaluacji efektów kształcenia w szkołach wyższych: stan, problemy, perspektywy*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.
9. Cohen L., Manion L., Morrison K. (1999), *Wprowadzenie do nauczania (A Guide to Teaching Practice*. Przeł. M. Wyrzykowska. Wydawnictwo Zysk i s-ka, Poznań.
10. Collins, G. (1998). *Critical Perspectives and New Beginnings: Reframing the Discourse on Lifelong Learning*. W: J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International Perspectives on Lifelong Learning*. Routledge, London and New

York..

11. Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*. Wydawnictwo UJ, Kraków.
12. Gumpert P.J.. (2000), *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*. „Higher Education”, vol. 39.
13. Hernandez R. (2012), *Does continuous assessment in higher education support student learning?* „Higher Education”, No 64.
14. Kincheloe J.L., McLaren P. (2009), *Teoria krytyczna i badania jakościowe*. Rewizja. W: N. K.Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. I. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
15. Klus-Stańska D. (2013), *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*. „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” nr 4 (64).
16. Knight P.T. (2000), *The Value of a Programme-wide Approach to Assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, No.3 (Vol. 25).
17. Konarzewski K. (1999), *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (172).
18. Melosik Z. (2008), *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty*. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
19. Messick S. (2005), *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
20. Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
21. Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
22. Nusbaum M. (2008), *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
23. Owen S., Davis G. (2011), *Catering for Student Diversity: Building Academic Skills in Graduate Attributes Learning and Assessment Opportunities through Collaborative Work*. „Journal of University Teaching and Learning Practice”, No 8, 2.
24. *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (2013). Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., http://www.men.gov.pl/images/mlodziez_zagranica/PLLL_2013_09_10_z%C5%82_do_uchwa%C5%82y_RM.pdf (dostęp: 01.10.2014)
25. *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji (A Glossary of Key Terms related to the National Qualifications System)* (2014), S. Sławiński (red.). Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
26. Staniszkis J. (2006), *Ontologia socjalizmu*. Wydawnictwo DANTE, Kraków – Nowy Sącz.
27. Statut PKA uchwalony w dniu 10 listopada 2011. <http://pka.edu.pl/Dokumenty/>

- Uchwały/statut_final_10.11.2011.pdf (dostęp: 10.10. 2014)
28. Szkudlarek T. (2004), Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później, „Ars Educandi”, tom IV, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
29. Szyling G. (2011), Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
30. Szyling G. (2013), Obiektywizm i sprawiedliwość - (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red. nauk.), Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
31. Szyling G. (2014), Teoria i praktyka oceniania szkolnego. W poszukiwaniu pedagogicznych przesłanek hybrydyczności oceny szkolnej. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.
32. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, tekst ujednolicony. Dz.U. z 2012, poz. 572, z późn. zm. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000572> (dostęp: 10.10. 2014)
33. Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z 2012 roku z wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia. Dz. Urz. UE C 70 z 8.3.2012, str. 9-18). http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=632 (dostęp: 10.10. 2014)
34. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. UE. C 111 z 06.05.2008 r., s. 1–7.
35. Zamojski P., Bornowska K., Jendza J. (2009), Ambiwalencja selekcji w szkole wyższej - raport z badań, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (9).

The Author

Grażyna Szyling, PhD,
Doctor of Pedagogic Sciences, Assistant Professor,
University of Gdańsk,
Gdańsk, Poland
e-mail: pedgs@univ.gda.pl

Abstracts

ГРАЖИНА ШИЛИНГ. Оцінювання у вузах: проблемні місця. Предметом аналізу в цій статті є особлива ситуація вузівського оцінювання, яке займає проміжне положення між традиційними практиками з одного боку і перетвореннями, пов'язаними з інтеграцією Європейського освітнього простору, особливо стратегії безперервної

освіти, з іншою. Методом аналізу є критична герменевтика, яке рам-ками – педагогічна теорія. В отриманій картині вузівського оцінювання домінує логіка технології навчання, яка віддає перевагу системним функціям підсумкового оцінювання, а не формуючого, під-порядкованого індивідуальним потребам учнів.

Ключові слова: оцінювання у вузі, системна та індивідуальна функції оцінювання, надійність та адекватність оцінювання, інтеграція Європейського освітнього простору, стратегія безперервної освіти

ГРАЖИНА ШИЛИНГ. Оценивание в вишах: проблемные ме-ста. Предметом анализа в настоящей статье является особая си-туация вузовского оценивания, которое занимает промежуточное положение между традиционными практиками с одной стороны и преобразованиями, связанными с интеграцией Европейского обра-зовательного пространства, в особенности стратегии непрерывного образования, с другой. Методом анализа является критическая гер-меневтика, а его рамками – педагогическая теория. В полученной картине вузовского оценивания доминирует логика технологии обу-чения, которая отдает предпочтение системным функциям итого-вого оценивания, а не формирующего, подчиненного индивидуальным потребностям учащихся.

Ключевые слова: оценивание в вузе, системная и индивидуальная функции оценивания, надежность и адекватность оценивания, ин-теграция Европейского образовательного пространства, стратегия непрерывного образования

GRAŻYNA SZYLING. Ocenianie w szkolnictwie wyższym: obszary problemowe. Oś tej analizy wyznacza sytuacja oceniania uczelni zawieszona pomiędzy utrwalonymi praktykami a zmianami dotyczącymi integracji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a zwłaszcza strategii Lifelong Lifelong Learning. Miarą analiz – osadzoną metodologicznie w hermeneutyce krytycznej – jest teoria pedagogiczna. W obrazie oceniania uniwersyteckiego wynikającego z refleksji dominuje logika technologii edukacyjnej dająca pierwszeństwo systemowym funkcjom oceniania sumatywnego nad formatywnym, przy czym ten ostatni podporządkowany jest indywidualnym potrzebom uczących się.

Słowa kluczowe: ocenianie w szkolnictwie wyższym, funkcja systemowa i indywidualna funkcja oceniania, rzetelność i trafność oceniania, integracja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, strategia uczenia się przez całe życie