

4. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 31–36.

5. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика : аналіт. зап. Нац. ін-ту стратег. дослідж. при Президентові України. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252> (дата звернення: 10.08.2025).

6. Трамбовецька Н., Іваник О., Гавінек-Дарагуля М. та ін. Ідеї, натхнення, рішення : посіб. для тренерів неформальної освіти. Київ : Інша освіта, 2015. 71 с.

7. Огієнко О. І. Освіта впродовж життя як визначальна умова професійної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 108–111.

8. Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252> (дата звернення: 10.08.2025).

Самаріна М. О.,

канд. с.-г. наук, старший науковий
співробітник, методист "спеціаліст вищої
категорії" відділу освітніх вимірювань,
Науково-методичний центр вищої та
фахової передвищої освіти, м. Київ

УДК 373.016:53

DOI: <https://doi.org/10.64076/ihrc250811.07>



ДО ПИТАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО УЗГОДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Невпинний процес удосконалення вищої освіти в умовах глобалізації, обміну досвідом та знаннями формує потребу у кваліфікованих фахівцях, які здатні вдосконалювати фахові компетенції та постійно зростати професійно.

У Законі України "Про вищу освіту" пріоритетовано підготовку конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [1].

Дивлячись крізь призму цього закону, розробники освітніх програм наголошують на важливості узгодження між цілями курсу або модуля та метою оцінювання успішності студентів.

Відтак, розглядаючи процес створення чи удосконалення освітніх програм та намагаючись зробити його максимально ефективним, логічно конструювати освітній процес в якісних, а не кількісних термінах [2].

Згідно моделі конструктивного узгодження Біггса [3], знання студентів формуються в результаті їх навчальної діяльності через їх власне осмислення, активний відбір та кумулятивне конструювання знань, що визначає хід та якість навчання та досягнення запланованих результатів навчання.

Відповідно, основою для проектування освітньої програми є очікувані результати навчання.

Конструктивне узгодження в такому сенсі є важливим в контексті того, що студент є центральним учасником навчального процесу, і ця ідея використовується як основа для прийняття рішень на всіх етапах навчального проектування:

- при визначенні цілей навчальної програми з точки зору успішності студентів, яка представляє досить високий когнітивний рівень;
- при виборі видів навчальної діяльності, які, як очікується, сприятимуть досягненню цієї успішності;
- для оцінювання та підсумкового звіту про успішність студентів.

Таким чином, систематичне узгодження методів навчання та оцінювання відображається на очікуваних результатах навчання.

Відповідно, навчання як взаємопов'язана система, яка охоплює викладача, студентів, контекст навчання, навчальну діяльність студентів та кінцевий результат навчання, має мати узгодженість між цілями/результатами навчання, відповідними навчальними активностями (методами навчання), методами оцінювання досягнення цілей/результатів.

Проте слід брати до уваги постулат [4], що за умови, коли завдання з оцінювання навчальних досягнень стосуються більш низького когнітивного рівня, ніж ті, що вказані у цілях освітньої програми, то рівноваги всієї системи буде досягнуто на більш низькому когнітивному рівні.

Для виправлення такої ситуації та підтримки системи навчання, що сфокусована на очікуваних результатах навчання, пропонується підхід, за якого цілі освітньої програми та методи оцінювання є узгодженими [5].

При цьому рекомендовано брати до уваги ієрархічну природу розуміння як такого [6], що варіюється від нерозуміння до артикульованого розуміння високого порядку. Важливим аспектом в цьому зазначають ріст компетентності за кількісного накопичення компонентів знання, які надалі трансформуються та реструктуризуються якісно [7].

Проілюструємо структуру спостережуваного результату навчання (SOLO - the Structure of the Observed Learning Outcome) через п'ять рівнів розуміння / освоєння певних академічних задач.

1. Доструктурний. Завдання не розглядається належним чином; учень не зрозумів її суті.

2. Моноструктурний. Один або кілька аспектів завдання вивчаються та використовуються (розуміння як номінал).

3. Багатоструктурний. Декілька аспектів завдання вивчаються, але розглядаються окремо (розуміння як знання про щось).

4. Реляційний. Компоненти інтегровані в зв'язне ціле, де кожна частина робить свій внесок у загальне значення (розуміння як оцінка відносин).

5. Розширена інструкція. Інтегроване ціле лише на рівні взаємовідносин переосмислюється на більш високому рівні абстракції, що дозволяє узагальнювати інформацію на нову тему чи галузь, або рефлексивно звертається до себе самого (розуміння як у плані перенесення, і у плані метапізнання).

Подібні рівні розуміння можуть бути застосовані для ієрархічного структурування цілей освітньої програми.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 23.08.2025).

2. Cole N. S. Conceptions of educational achievement. *Educational Researcher*. 1990. Vol. 19, № 3. P. 2–7.

3. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*. 1996. Vol. 32. P. 347–364.

4. Frederiksen J. R., Collins A. A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*. 1989. Vol. 18, № 9. P. 27–32.

5. Cohen S. A. Instructional alignment: searching for a magic bullet. *Educational Researcher*. 1987. Vol. 16, № 8. P. 16–20.

6. Marton E. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*. 1981. Vol. 10. P. 177–200.

7. Biggs J. B., Collis K. E. Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy. New York : Academic Press, 1982.