

**Міністерство освіти і науки України**  
**Львівський національний університет ветеринарної медицини та**  
**біотехнологій імені С.З. Гжицького**  
**Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя**

**Кафедра філософії та педагогіки**

**ОХРИМОВИЧ АНДРІЙ ПЕТРОВИЧ**  
**КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ:**

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР**

**Кваліфікаційна робота**

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

**Науковий керівник**

Доцент кафедри філософії та  
педагогіки \_\_\_\_\_

Мартин В.Д. \_\_\_\_\_

**Львів – 2025**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>7</b>
1.1. Педагогічне розуміння результатів навчання в системі вищої освіти.....	7
1.2. Принципи та функції оцінювання навчальних досягнень студентів.....	17
1.3. Сучасні підходи до розроблення критеріїв оцінювання у вищій освіті.....	23
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....</b>	<b>31</b>
2.1. Структурні компоненти критеріїв оцінювання результатів навчання.....	31
2.2. Рівні сформованості навчальних результатів та їх характеристика...	39
2.3. Інструменти та форми оцінювання відповідно до визначених критеріїв.....	47
<b>РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>54</b>
3.1. Критичний аналіз чинного у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій «Положення про порядок та критерії оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького» з позицій сучасних принципів та підходів до компетентнісної освіти.....	54
3.2. Проект Положення про оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти.....	57

<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>75</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>77</b>

## ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена суттєвими трансформаціями сучасної вищої освіти, в яких оцінювання результатів навчання виступає ключовим механізмом забезпечення її якості. Переорієнтація освітнього процесу на компетентнісну модель, закріплена у європейських та національних стандартах, зумовлює необхідність переосмислення змісту та функцій оцінювання. У нинішніх умовах воно не може обмежуватися констатацією рівня засвоєння знань, а має сприяти розвитку критичного мислення, здатності до самостійного прийняття рішень, рефлексії та відповідального ставлення до навчання. Таким чином, оцінювання набуває статусу педагогічного засобу формування інтелектуальної і професійної зрілості здобувача вищої освіти.

Водночас практика вищої школи засвідчує наявність низки суперечностей: між задекларованими програмними результатами навчання і реальними критеріями їх оцінювання; між вимогами прозорості та об'єктивності і суб'єктивністю педагогічного судження; між потребою розвитку студента і домінуванням контролюючої функції оцінювання. Часто критерії оцінювання формулюються недостатньо чітко, не прив'язані до результатів навчання та не забезпечують можливості визначити рівень сформованості компетентностей. Це створює ризики формального оцінювання, нерівних вимог до студентів, зниження мотивації та довіри до освітнього процесу.

Особливої актуальності проблематика набуває в умовах впровадження студентоцентрованого підходу, коли здобувач освіти розглядається як активний суб'єкт навчальної діяльності. Оцінювання в такій моделі повинно виконувати формувальну функцію, забезпечувати зворотний зв'язок, підтримувати індивідуальну освітню траєкторію, сприяти розвитку саморефлексії та саморегуляції. Крім того, цифровізація освіти відкриває нові можливості для оцінювання, зокрема використання електронних портфоліо, навчальної

аналітики, автоматизованих інструментів контролю, проте вимагає чітких методичних і етичних засад.

Отже, дослідження критеріїв оцінювання результатів навчання має важливе теоретичне і практичне значення. Воно спрямоване на удосконалення системи оцінювання як інструменту забезпечення якості вищої освіти, посилення її прозорості, об'єктивності та розвитку. Розроблення науково обґрунтованих критеріїв, узгоджених із результатами навчання і потребами здобувачів, є необхідною умовою формування компетентного фахівця та підвищення педагогічної культури оцінювання у вищій освіті.

**Об'єкт дослідження** – процес оцінювання результатів навчання студентів у системі вищої освіти.

**Предмет дослідження** – критерії оцінювання результатів навчання як педагогічна категорія, їх структура, зміст та функції у забезпеченні якості освіти.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та розкрити педагогічні засади формування критеріїв оцінювання результатів навчання студентів у закладах вищої освіти, визначити їх роль у підвищенні ефективності освітнього процесу.

**Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:**

1. Розкрити сутність результатів навчання в контексті компетентнісного підходу.
2. Визначити принципи та функції оцінювання результатів навчання у вищій освіті.
3. Проаналізувати сучасні підходи до розроблення критеріїв оцінювання.
4. Охарактеризувати структурні компоненти критеріїв оцінювання результатів навчання.
5. Обґрунтувати педагогічні умови ефективного застосування критеріїв оцінювання у практиці вищої школи.

**Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:** теоретичні (аналіз наукових джерел, порівняння, узагальнення, систематизація), що дали змогу уточнити зміст основних понять і сформулювати теоретичні висновки; емпіричні (вивчення та аналіз педагогічної документації, освітніх стандартів, спостереження за практикою оцінювання), які забезпечили можливість конкретизації теоретичних положень; логіко-структурний та контент-аналіз – для узагальнення отриманих результатів.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в уточненні сутності критеріїв оцінювання результатів навчання та їх структурних компонентів, обґрунтуванні їх ролі в реалізації компетентнісного підходу та забезпеченні якості вищої освіти.

**Практичне значення дослідження** полягає у можливості використання висновків та положень роботи у процесі розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів, удосконалення освітніх програм, створення методичних матеріалів та рекомендацій для викладачів щодо організації прозорого, обґрунтованого та розвиткувального оцінювання.

**Структура** кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні основи оцінювання результатів навчання студентів», «Педагогічні критерії оцінювання навчальних досягнень студентів та їх застосування в освітньому процесі», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 104 найменування. Загальний обсяг роботи – 89 сторінок. Текст ілюструють 2 рисунки, 2 таблиці.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

#### **1.1. Педагогічне розуміння результатів навчання в системі вищої освіти**

У сучасній педагогічній науці поняття результатів навчання набуло статусу фундаментальної категорії, що визначає логіку проєктування освітніх програм, вибір методів навчання та принципів оцінювання студентських досягнень. Перехід до результативно-орієнтованої моделі вищої освіти пов'язаний із загальною європейською тенденцією до забезпечення прозорості та зіставності освітніх кваліфікацій, що простежується у документах Європейської рамки кваліфікацій [37], Дублінських дескрипторах [104], а також у проєктах Tuning Educational Structures in Europe [97] та в Україні [98]. За таких умов результати навчання розглядаються не як сума засвоєного навчального матеріалу, а як цілісний показник сформованості у студента знань, умінь, цінностей і здатності діяти в реальних професійних та соціальних контекстах.

Результати навчання мають інструментальний характер: вони задають вектор організації навчального процесу, роблять очікування викладача і студента взаємно зрозумілими, а освітні рішення – обґрунтованими. На думку Дж. Бігса і К. Танґ, звернення до результатів навчання змінює саму парадигму освітнього проєктування, переводячи акцент із викладання на навчання, тобто з діяльності викладача на діяльність студента. Викладач не просто передає знання, а конструює навчальні умови, які дозволяють студентів опанувати досвід мислення, аналізу й рефлексії, необхідний для подальшої професійної практики [18]. Таким чином, результати навчання формулюють не «що викладається», а «що здобуває студент».

Концептуально результати навчання тісно пов'язані з компетентнісним підходом, проте не є тотожними йому. Компетентності описують ширші

здатності, які охоплюють інтегративний досвід особистості, тоді як результати навчання конкретизують ці здатності у вигляді вимірюваних проявів. С. Адам підкреслює, що результати навчання повинні бути сформульовані таким чином, щоб їх можна було перевірити, описати та інтерпретувати у процесі оцінювання [6]. Тобто компетентність надає загальний напрям, а результати навчання окреслюють елементи діяльності, що свідчать про ступінь сформованості цієї компетентності.

Педагогічний зміст результатів навчання охоплює три взаємопов'язані виміри: когнітивний (система знань, наукових понять, способів обґрунтування), операційно-діяльнісний (уміння застосовувати знання, розв'язувати проблеми, виконувати професійні дії), а також ціннісно-особистісний (ставлення, мотивація, етичні орієнтації, відповідальність за власні рішення). Саме останній вимір часто залишається недостатньо артикулярним у традиційних підходах, проте у сучасній педагогіці він розглядається як ключовий, оскільки відображає здатність студента до саморозвитку, критичної рефлексії та професійної ідентичності. У цьому контексті результати навчання виявляють свою гуманістичну природу, спрямовану не на відтворення фрагментарної інформації, а на становлення відповідального суб'єкта діяльності.

Крім того, результати навчання виконують функцію нормативного орієнтира в системі забезпечення якості вищої освіти. Вони стають підґрунтям для розроблення освітніх стандартів, визначення структури освітніх програм і їх акредитаційної експертизи. Міжнародні організації, зокрема UNESCO та OECD, наголошують, що чіткість і прозорість формулювання результатів навчання сприяє академічній мобільності, професійній адаптації випускників та узгодженню освітнього простору з динамікою ринку праці [34; 64]. Тому результати навчання мають враховувати потреби суспільства, запити роботодавців і тенденції розвитку відповідної галузі знань.

Важливим аспектом педагогічного розуміння результатів навчання є їх динамічність. Вони не можуть бути фіксованими раз і назавжди, оскільки

освітній простір реагує на зміни технологічних, соціальних і професійних практик. Отже, формулювання результатів навчання передбачає систематичний перегляд, оновлення та узгодження між рівнями підготовки, навчальними компонентами і реальними професійними контекстами. Таке узгодження забезпечує внутрішню логіку освітньої програми та її здатність формувати цілісну модель підготовки фахівця.

Отже, результати навчання як категорія сучасної педагогіки репрезентують якісний вимір освітнього процесу. Вони дозволяють переходити від опису навчальних планів до опису очікуваного розвитку студента, створюють основу для обґрунтованого і справедливого оцінювання та забезпечують зв'язок між освітою і реальними соціальними та професійними викликами. У цьому контексті результати навчання виступають ключовою ланкою між освітньою метою, змістом і оцінюванням, забезпечуючи цілісність і результативність підготовки майбутнього фахівця.

Результати навчання (learning outcomes, LO) у сучасній педагогіці – це цілеспрямовані, верифіковані описи того, що здобувач знає/розуміє/вміє і як це демонструє після завершення навчальної діяльності. На відміну від традиційних входів (контенту або годин), LO задають вихід освітнього процесу й стають референтною точкою для проєктування курикулуму, оцінювання й забезпечення якості. Д. Кеннеді та співавт. підкреслюють, що якісні результати навчання формулюються операційними дієсловами, підлягають спостереженню та оцінюванню, а також служать спільною мовою для викладача, студента й роботодавця [56].

Поворот до підходу, орієнтованого на результати, інституалізовано в Європейському просторі вищої освіти через «Дублінські дескриптори» та рамки кваліфікацій. Дескриптори першого, другого й третього циклів подають узагальнені очікування щодо знань, умінь, суджень і автономії випускників; вони виконують роль маяка для предметних стандартів і програмних описів. Європейська рамка кваліфікацій (EQF) деталізує рівні через три категорії –

знання, уміння/навички та автономія/відповідальність – забезпечуючи порівнюваність формулювань і можливості їх перекладу між країнами та секторами [1; 82; 91].

Теоретично РН найчастіше описують у парадигмі конструктивного узгодження (constructive alignment): спочатку формулюються чіткі результати, далі під них добираються навчальні активності та засоби оцінювання; валідність оцінювання визначається ступенем його відповідності заявленим LO. Такий підхід водночас є дидактичною моделлю і механізмом внутрішньої якості, оскільки вибудовує логіку від цілей до доказів досягнення [18; 94].

Важливо відрізнити результати навчання від компетентностей. РН – це засвідчені результати оволодіння знаннями/уміннями; компетентність – інтегрована здатність діяти в комплексних ситуаціях, що спирається на ці результати, цінності та досвід. У більшості рамок компетентності задають параметри надбудови, тоді як РН конкретизують, які спостережні дії й артефакти демонструє студент. Саме тому стандарти часто поєднують рівневі дескриптори (компетентнісні) з предметними РН [92].

#### *Порівняння формулювань у стандартах різних спеціальностей*

**Інженерія (АВЕТ, бакалаврський рівень).** Загальні «Student Outcomes (1–7)» фіксують, що випускник здатен: розв’язувати складні інженерні задачі, застосовуючи математику, природничі й інженерні науки; проектувати рішення з урахуванням реальних обмежень; ефективно комунікувати; виявляти етику й професійну відповідальність; працювати в командах; проводити експерименти й інтерпретувати дані; навчатися самостійно. Лексика переважає дієслівна (ідентифікувати, формулювати, вирішувати; проектувати; спілкуватися; розпізнавати; функціонувати; розвивати та проводити; здобувати та застосовувати), а структура – узагальнено-поведінкова, спрямована на демонстрацію професійної придатності [31].

**Психологія (QAA Subject Benchmark + APA Guidelines 3.0).** QAA описує очікування через те, що випускник знає/розуміє на рівні дисципліни (conceptual

and historical underpinnings, методологія, етика) і що «вміє робити» (research design, data analysis, інтерпретація, застосування до реальних проблем). ARA Guidelines 3.0 структурує результати в п'ять широких освітніх цілей із підпорядкованими результатами навчання студентів: знання дисципліни; наукове мислення/інформаційна грамотність; етичні та соціально-відповідальні практики в різноманітному світі; комунікація; професійний розвиток. Порівняно з АВЕТ, акценти більше зміщені на наукове міркування, етику в соціальному контексті та метанавички (інформаційна грамотність), тоді як інженерні РН сильніше прив'язані до проектування й експериментування [10; 87].

*Медсестринство (AACN Essentials, 2021)*. Стандарт організовано за 10 доменами (наприклад, Patient-Centered Care, Evidence-Based Practice, Quality & Safety, Informatics & Healthcare Technologies, Population Health), кожен із чітко визначеними компетентностями та індикаторами виконання. Типові формулювання LO поєднують когнітивні, психомоторні та афективні дії: демонструвати клінічне судження, застосовувати докази, співпрацювати між професіями, використовувати інформатику та дані для покращення результатів. На відміну від QAA/ARA, де домінує академічна логіка дисципліни, тут результати явно вмонтовані в клінічні сценарії, міжпрофесійні взаємодії та безпеку пацієнта [8].

Усі три підходи узгоджені з рамковими дескрипторами (Дублін/EQF) і вимагають операційності й доказовості. Водночас синтаксис і семантика РН віддзеркалюють логіку професії: інженерні формулювання – задачо-орієнтовані та експериментально-проектні; психологічні – науково-дослідницькі з акцентом на етику й різноманітність; медсестринські – практико-клінічні з фокусом на безпеку, командність і інформаційні технології. Це впливає на вибір доказів досягнення (інженерні проекти/лаби; психологічні дослідження/постери; клінічні симуляції/OSCE), типи критеріїв та шкал, а також на конструктивне узгодження курсів і програм [1; 92].

### *Висновки для педагогічного виміру оцінювання*

По-перше, результати мають бути читабельними поза межами дисципліни й зіставними на рівні кваліфікаційних дескрипторів; це спрощує зовнішню експертизу та визнання. По-друге, валідність оцінювання підвищується тоді, коли артефакти демонстрування (проект, дослідження, клінічна симуляція) заздалегідь співвіднесені з конкретними дієсловами й умовами виконання, а рубрики містять дескриптори рівня досягнення. По-третє, для міждисциплінарних програм варто будувати перехресні матриці РН, які поєднують рамкові виміри (знання–навички–відповідальність) із предметними доказами; такий дизайн полегшує мапування курсів, зменшує дублювання й робить прозорими траєкторії зростання [94].

У підсумку, результати навчання як категорія сучасної педагогіки – це не просто формуляр для силабусу. Це керуючий механізм якості, який, будучи узгодженим із рамками (Дублін/EQF) і дисциплінарними стандартами (АВЕТ, QAA/APA, AACN), визначає, які докази демонструє студент і за якими критеріями відбувається оцінювання – тобто, фактично встановлює «педагогічний вимір» освітнього процесу [1; 10; 31; 92].

**Таблиця 1.1**

**Таблиця відповідностей формулювань результатів навчання, артефактів та критеріїв оцінювання**

Спеціальність / Стандарт	Типові дієслівні формулювання результатів навчання	Артефакти (докази досягнення результату)	Критерії оцінювання (педагогічний вимір)
<b>Інженерія (АВЕТ)</b>	ідентифікувати, формулювати, вирішувати; проектувати; аналізувати; тестувати; повідомляти результати; застосовувати етичне судження	– Проект технічного рішення (design project) – Розрахункова або симуляційна модель – Аналітичний технічний звіт – Презентація рішення	• Точність розрахунків та обґрунтованість вибору методів • Відповідність технічним стандартам • Логіка моделювання та інтерпретація даних

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність аргументовано захищати рішення</li> </ul>
<b>Психологія (QAA / APA Guidelines)</b>	<p>пояснювати, інтерпретувати, оцінювати докази; застосовувати етичні міркування; планувати та проводити дослідження; здійснювати наукову комунікацію</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Навчальне емпіричне дослідження (research report)</li> <li>– Есе-аналіз теоретичних підходів</li> <li>– Постер або усна презентація результатів</li> <li>– Кейс-аналіз поведінкових ситуацій</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Валідність дослідницького дизайну</li> <li>• Коректність статистичної обробки</li> <li>• Здатність рефлексувати етичні аспекти</li> <li>• Наукова аргументація та ясність термінології</li> </ul>
<b>Медсестринство (AACN Essentials)</b>	<p>демонструвати клінічне судження; співпрацювати; застосовувати докази; забезпечувати безпеку пацієнтів; використовувати інформатику</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Клінічна симуляція або OSCE</li> <li>– План догляду за пацієнтом</li> <li>– Міжпрофесійний командний сценарій</li> <li>– Аналіз клінічного кейсу (case reflection)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Точність клінічних дій і рішень</li> <li>• Здатність працювати у команді та комунікувати</li> <li>• Дотримання етичних та безпекових стандартів</li> <li>• Використання наукових доказів у клінічних рішеннях</li> </ul>

Порівняння показує, що результати навчання у всіх стандартах формулюються операційними дієсловами, однак їх семантика залежить від логіки професійної діяльності. Інженерні результати навчання спрямовані на розв'язання задач і проектування, тому артефакти мають техніко-конструктивний характер. У психології домінує науково-дослідницька й етична складова, що зумовлює текстово-аналітичні та дослідницькі форми демонстрування результатів. У медсестринстві результати навчання інтегровані з клінічними процесами, тому оцінювання здійснюється через симуляції, кейси та міжпрофесійні взаємодії. Таким чином, метод оцінювання завжди віддзеркалює зміст результату, забезпечуючи його педагогічну валідність.

Компетентнісний підхід посідає центральне місце у сучасній теорії та практиці вищої освіти, оскільки він дозволяє переорієнтувати освітній процес із трансляції знань на формування здатності студента діяти в складних професійних і соціальних ситуаціях. Відповідно до цієї парадигми, результати навчання розглядаються як конкретизовані прояви сформованих компетентностей, тобто як такі навчальні здобутки, що можуть бути оцінені, описані й продемонстровані у реальній діяльності [56]. Таким чином компетентнісний підхід стає методологічним підґрунтям для формулювання результатів навчання, визначаючи логіку, структуру і критерії оцінювання діяльнісного розвитку студента.

Історично компетентнісний підхід виник як відповідь на недостатність традиційних знаннєвих моделей, у яких ефективність навчання ототожнювалася із засвоєнням інформації. У сучасних умовах стрімкої змінності соціальних і технологічних процесів така модель виявилася недостатньою, оскільки нагромаджені знання швидко втрачають актуальність і потребують постійного оновлення. Компетентність натомість передбачає не лише володіння певним обсягом знань, а й здатність їх застосовувати, інтегрувати, адаптувати й творчо трансформувати відповідно до ситуації [57]. Тому компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на формування системи гнучких умінь, критичного мислення, самостійності, комунікативності, здатності до самоосвіти та прийняття відповідальних рішень.

У цьому контексті результати навчання постають як операціоналізована форма компетентнісної моделі. Якщо компетентність визначає інтегровану та довготривалу здатність діяти, то результат навчання відображає конкретний, спостережуваний вияв цієї здатності у вигляді виконаної дії, аргументованого судження, розв'язаного завдання або оформленого проєкту [6]. Таким чином результати навчання слугують точками фіксації рівня сформованості компетентності, дозволяючи здійснювати об'єктивне та справедливе

оцінювання. Вони роблять освітній процес більш прозорим і керованим, оскільки задають конкретні очікування як для викладача, так і для студента.

Структура компетентності традиційно описується через три ключові компоненти: когнітивний, діяльнісний та ціннісно-особистісний. Когнітивний компонент охоплює засвоєні знання та понятійні структури; діяльнісний – уміння, навички та процедури застосування знань; ціннісно-особистісний – мотивацію, ставлення, відповідальність, професійні та етичні орієнтації. Відповідно, результати навчання мають відображати усі три компоненти [93]. Це означає, що формулювання результатів не повинно обмежуватися лише інтелектуальними дієсловами (пояснює, описує), але має включати операційні (виконує, аналізує, інтерпретує) та поведінкові (виявляє відповідальність, дотримується професійних норм). Саме такий підхід забезпечує цілісність оцінювання і дозволяє уникнути редукції компетентності до тестованих знань.

Важливою характеристикою компетентнісного підходу є його зв'язок із принципами автентичного та критеріального оцінювання. Оцінювання у цьому випадку ґрунтується не на відтворенні інформації, а на демонстрації реальної діяльності у ситуаціях, які моделюють професійну практику [18]. Замість правильних відповідей центр ваги переноситься на процес міркування, аргументації, прийняття рішень та здатність обґрунтувати свій вибір. Такий підхід дозволяє не лише оцінити рівень засвоєння матеріалу, а й виявити готовність студента до застосування знань у ситуаціях невизначеності та варіативності.

Компетентнісний підхід також змінює педагогічні ролі. Викладач виступає не стільки транслятором змісту, скільки партнером у формуванні навчального досвіду, а студент стає активним суб'єктом пізнавальної та діяльнісної взаємодії [97]. Це приводить до появи практик співтворення, дослідницького та проєктного навчання, рефлексивних і симуляційних форм.

Отже, компетентнісний підхід забезпечує методологічне підґрунтя для формулювання результатів навчання, визначаючи їх структуру та змістову

логіку. Він інтегрує цілі, зміст, методи та критерії оцінювання в єдину систему, орієнтовану на розвиток здатності студента діяти професійно та відповідально. У цьому сенсі результати навчання виступають як ключова педагогічна форма реалізації компетентнісного підходу в сучасній вищій освіті.

Результати навчання посідають ключове місце у системі забезпечення якості вищої освіти, оскільки саме вони визначають логіку побудови освітнього процесу, рівень очікуваних професійних досягнень студентів та механізми перевірки їх сформованості. У європейському вимірі результати навчання застосовуються як інструмент забезпечення прозорості, порівнюваності та сумісності кваліфікацій між різними університетами та країнами [36]. Це дозволяє визначати якість освіти не за обсягом поданого матеріалу, а за здатністю випускника діяти у типовій та нетиповій професійній ситуації.

Важливу роль у цьому процесі відіграють Дублінські дескриптори та Європейська рамка кваліфікацій, що описують рівні вищої освіти через узагальнені результати навчання – від опанування академічних знань до здатності застосовувати їх автономно та відповідально [91]. Така модель робить зміст освіти підпорядкованим розвитку компетентностей та придатності до практичної дії, а не лише до засвоєння теорії.

У внутрішніх системах забезпечення якості результати навчання є основою конструктивного узгодження освітнього процесу. Це означає, що цілі, навчальні завдання, методи викладання та інструменти оцінювання повинні бути узгоджені між собою [18]. Якщо результатом заявлено вміння аналізувати професійні ситуації, то навчальна діяльність має включати кейс-методи, ситуаційне моделювання, дискусії, а оцінювання повинно перевіряти саме ці аналітичні дії, а не репродукцію визначень. Таким чином, результати навчання формують логіку курсу та запобігають розриву між теорією та практикою.

У зовнішньому забезпеченні якості, зокрема під час акредитації, результати навчання виступають критерієм ефективності освітньої програми. Перевіряється не просто декларація запланованих ефектів навчання, а наявність

доказів досягнення: студентські проекти, портфоліо, кваліфікаційні роботи, презентації, аналітичні звіти з практик, матеріали симуляцій або практичних ситуацій [65]. Тобто якість програми оцінюється через реальні результати, а не через формальну структуру документації.

Результати навчання також забезпечують справедливість і прозорість оцінювання. Студент, який розуміє, що саме від нього очікується і за якими критеріями буде оцінено результат, має можливість свідомо планувати навчальну діяльність та контролювати власний прогрес. Це знижує ризик оцінювальної суб'єктивності, підвищує довіру між студентом і викладачем та підтримує академічну доброчесність [5].

Окрім того, результати навчання є механізмом узгодження освіти з ринком праці, оскільки вони описують не перелік тем, а сформовані професійні вміння, що дозволяє роботодавцям інтерпретувати кваліфікацію випускника як набір підтверджених здатностей, а не як формальний документ [93]. Це робить результати навчання інструментом соціальної та професійної адаптації.

Отже, результати навчання виконують інтегративну функцію у системі забезпечення якості: вони визначають структуру освітньої програми, регулюють методи та логіку оцінювання, забезпечують прозорість взаємодії учасників освітнього процесу та задають основу акредитаційної експертизи. Завдяки цьому результати навчання перетворюються з елементу документації на ключовий механізм педагогічної відповідальності та ефективності вищої освіти.

## **1.2. Принципи та функції оцінювання навчальних досягнень студентів**

Оцінювання навчальних досягнень студентів у вищій освіті розглядається не лише як технічна процедура фіксації результатів, а як складний педагогічний процес, що впливає на характер взаємодії між викладачем і студентом, формує навчальну мотивацію, самооцінку, академічну активність та ставлення до знання. У центрі цього процесу перебувають принципи оцінювання, які

виконують функцію нормативного орієнтиру та забезпечують справедливість, об'єктивність і довіру в освітньому середовищі. Як зазначає Б. Брукгарт [25], оцінювання є мовою педагогічних очікувань, адже через нього студент фактично дізнається, що вважається цінним у навчанні. Тому принципи оцінювання формують не лише механізм контролю, а й культуру освітнього процесу.

Одним з провідних є принцип об'єктивності, який передбачає відсутність упередження з боку викладача та чітку прив'язку результатів оцінювання до задалегідь визначених критеріїв, а не до суб'єктивних вражень чи очікувань. Об'єктивність неможлива без валідності оцінювання, тобто відповідності між тим, що оцінюється, і тим, що декларується як результат навчання [19]. Якщо результатом визначено здатність здійснювати критичний аналіз, то оцінювання має передбачати завдання, у яких такий аналіз можливий: есе, кейс-аналіз, аналітичну дискусію, а не тестові питання на відтворення фактів. У цьому сенсі принципи оцінювання є відображенням концепції конструктивного узгодження, де цілі, методи і критерії утворюють єдину логічну систему.

Принцип прозорості означає, що критерії та очікувані результати навчання мають бути зрозумілими студенту до початку виконання завдання. Це положення підтримується міжнародними стандартами забезпечення якості ESG, де підкреслюється необхідність відкритого та ясного пояснення вимог і процедур оцінювання [86]. Прозорість не лише знижує стрес під час оцінювання, а й дає змогу студенту свідомо спрямовувати власну навчальну діяльність, що підсилює автономію і відповідальність.

Важливим є також принцип надійності, який сформульовано як стабільність результатів при повторенні оцінювання в аналогічних умовах. Надійність забезпечується стандартизацією інструментів оцінювання, використанням декількох форм доказів навчальних досягнень, а також застосуванням кількох експертних оцінок у випадках високої ваги рішення [88]. Проблема надійності особливо актуальна у гуманітарних дисциплінах, де

частина оцінювання є інтерпретаційною. Саме тому чіткість критеріїв набуває тут особливої ваги.

Принцип справедливості передбачає рівні можливості демонстрування результатів студентами з різними стилями мислення, темпами опанування матеріалу та навчальними стратегіями. Справедливе оцінювання повинно орієнтуватися не на порівняння студентів між собою, а на відповідність їхнього результату заявленому стандарту. С. Седлер вказує, що студент має не просто отримати оцінку, а розуміти, яким чином ця оцінка сформувалася і що необхідно зробити для її покращення [74]. Відтак справедливість невіддільна від зворотного зв'язку, який має спрямовувати, а не карати.

Окреме місце займає принцип формульованого оцінювання, згідно з яким оцінювання є не підсумком, а частиною процесу навчання. П. Блек і Д. Вільям довели, що формульоване оцінювання – регулярний діагностичний аналіз навчальних дій – має найбільший вплив на академічний прогрес студентів [20]. Його суть полягає в тому, що оцінювання допомагає студенту побачити прогалини і стратегії їх подолання, а не лише фіксує помилки. Таким чином, оцінювання виступає інструментом саморозвитку.

Усі згадані принципи об'єднують те, що оцінювання розглядається як етичний і педагогічний акт. Воно формує у студента уявлення про те, що є важливим у навчанні: творчість чи відтворення, аналіз чи механічність, рефлексія чи підпорядкування. Тому порушення принципів оцінювання фактично означає спотворення освітньої мети. Навпаки, дотримання принципів прозорості, об'єктивності, валідності, надійності та формульованості забезпечує не лише коректну оцінку навчальних досягнень, а й виховує відповідальність, академічну добросовісність і культуру осмисленого ставлення до знання.

Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі виконує не лише контролюючу роль, але й постає як багатовимірний педагогічний інструмент, що впливає на структуру навчального процесу, мотивацію студентів та формування їхньої здатності до саморегуляції. У сучасній педагогічній теорії

оцінювання розглядається як елемент навчання, а не як його завершальна частина [84]. Студент не просто демонструє результат, а отримує можливість інтерпретувати власні дії, відкоригувати стратегії пізнавальної діяльності та сформулювати індивідуальну навчальну траєкторію.

Однією з провідних є діагностична (формувальна) функція оцінювання, яка спрямована на виявлення рівня розуміння та труднощів у навчанні. Вона актуалізує не результат, а процес пізнання. Дослідження П. Рамсдена показують, що коли студент отримує регулярний якісний зворотний зв'язок, він починає усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між своїми стратегіями навчання та результатами діяльності [72]. Формувальне оцінювання у цьому контексті виступає механізмом розвитку рефлексії та метапізнавальних умінь, що є основою професійної автономії.

Підсумкова функція оцінювання пов'язана з необхідністю фіксування рівня досягнення результатів навчання. Вона дозволяє встановити відповідність між сформованими знаннями та компетентностями й державними, академічними або професійними стандартами [46]. Проте сучасна педагогіка наголошує на тому, що підсумкова оцінка не повинна домінувати над формувальною, оскільки у протилежному випадку навчання набуває характеру виконання вимоги, а не власне пізнання.

Прогностична функція оцінювання забезпечує можливість визначити траєкторію подальшого освітнього розвитку студента. Вона спрямована не на минулі показники, а на потенціал. Як зазначає Дж. Хетті та співавт., ефективне оцінювання дає студенту інформацію про те, що робити далі, тобто формує навчальні цілі наступного рівня [48]. Такий тип зворотного зв'язку створює умови для переходу від зовнішньої мотивації до внутрішньої, коли навчання стає механізмом самовдосконалення.

Регулююча функція оцінювання стосується впливу педагогічних рішень на організацію навчального процесу. Вона дає змогу викладачу аналізувати ефективність методів, темпів і форм навчання та коригувати їх відповідно до

реальних потреб студентів. Таким чином, оцінювання виконує не тільки навчальну, а й управлінську функцію, впливаючи на планування занять і вибір педагогічних стратегій [66].

Оцінювання також має мотиваційну функцію, яка полягає у формуванні ставлення студента до навчальної діяльності. Характер зворотного зв'язку здатен або стимулювати навчальну активність, або пригнічувати її. Дослідження Д. Клуґер і А. Денісі показують, що оцінювання, орієнтоване на підкреслення прогресу, а не на фіксацію помилок, сприяє підвищенню внутрішньої мотивації та академічної стійкості [58]. Навпаки, оцінювання, побудоване на покаранні та порівнянні студентів між собою, формує навчальну тривожність і знижує ініціативність.

Нарешті, оцінювання виконує саморегуляційну функцію, оскільки дозволяє студенту встановлювати індивідуальні цілі та контролювати їх досягнення. У цьому сенсі оцінювання спрямоване на формування здатності студента бути суб'єктом власного навчання, здатним робити вибір, аналізувати помилки, змінювати стратегії діяльності. Б. Ціммерман підкреслює, що саморегуляція формується тоді, коли студент отримує можливість впливати на траєкторію свого навчання і бачить навчання як процес, керований ним самим [102].

Таким чином, оцінювання у сучасній вищій школі виконує комплекс функцій, що визначають не лише академічні результати, а й характер професійного становлення особистості. Воно є механізмом педагогічної підтримки, управління, рефлексії та розвитку, який забезпечує перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції, що є ключовою ознакою зрілої професійної компетентності.

Оцінювання навчальних досягнень студентів у системі вищої освіти виконує не лише навчальну чи діагностичну роль, але й стає ключовим інструментом забезпечення якості освіти. Воно відображає відповідність освітнього процесу заявленим результатам, виступає підставою для аналізу

ефективності навчальних програм і є основою для ухвалення управлінських рішень. Як зазначають Р. Садлер та інші дослідники, оцінювання не просто підводить підсумок навчання, воно демонструє, наскільки освітня система виконує свої функції щодо розвитку компетентностей здобувачів [74]. Відтак, оцінювання виконує функцію гаранта якості, який підтверджує, що університет не лише декларує освітні цілі, а й реально їх досягає.

Важливо підкреслити, що оцінювання у цьому контексті розглядається як елемент системи внутрішнього забезпечення якості, яка функціонує на рівні освітніх програм. Університети зобов'язані впроваджувати механізми регулярного моніторингу навчальних досягнень, аналізувати їхню динаміку, виявляти проблемні зони та оновлювати зміст і методики викладання в залежності від отриманих результатів [47]. Це означає, що оцінювання стає інструментом зворотного зв'язку не лише для студента, а й для закладу освіти, оскільки виявляє сильні та слабкі сторони педагогічної практики.

У процесах зовнішнього забезпечення якості, зокрема під час акредитації, оцінювання виступає основним показником результативності освітньої діяльності. Акредитаційні органи аналізують не лише формальні документи навчальної програми, а й те, як студенти демонструють заявлені компетентності у реальних навчальних продуктах: у дослідницьких роботах, проєктах, кейсових аналізах, симуляціях професійних ситуацій. Ця логіка відповідає підходу оцінювання програми на основі доказів [38], коли якість програми перевіряється через матеріальні докази, а не декларації.

Важливою є також роль оцінювання у забезпеченні академічної доброчесності. Коли критерії оцінювання є прозорими, а процес виставлення оцінок – відкритим для обговорення, студенти формують усвідомлене ставлення до результатів навчання та знижують мотивацію до недоброчесних практик. Саме тому університети інтегрують у свої політики стандарти чесної оцінки та кодекси академічної відповідальності [39]. Оцінювання у цьому

вимірі виконує етичну функцію: воно сприяє формуванню культури довіри, відповідальності й поваги до інтелектуальної праці.

Крім того, оцінювання є механізмом соціальної відповідальності вищої освіти. Результати навчання, підтверджені у процесі оцінювання, стають основою компетентнісної характеристики випускника, яка є важливою не лише для його особистого професійного становлення, але й для суспільства. Як зазначає ЮНЕСКО, якість освіти визначається не лише знаннями, а й тим, наскільки випускник здатен діяти відповідально, етично та орієнтуючись на суспільні цінності [73]. У цьому сенсі оцінювання підтверджує готовність фахівця до участі в суспільному житті і професійній діяльності.

Оцінювання також сприяє узгодженню освіти з потребами ринку праці. Результати оцінювання дозволяють роботодавцям отримати уявлення про рівень професійної компетентності випускника, а університетам – адаптувати програми під реальні професійні запити. Дослідження показують, що програми, які використовують практикоорієнтовані форми оцінювання (проекти, стажування, проблемні завдання), забезпечують більш високу професійну готовність випускників [68]. Таким чином, оцінювання стає точкою перетину освіти і професійного середовища.

Отже, оцінювання виконує у вищій освіті системоутворюючу функцію. Воно забезпечує контроль якості, підтримує розвиток навчального процесу, формує етичні механізми функціонування академічного середовища і сприяє соціальній відповідальності університету перед суспільством. Саме на основі оцінювання можна стверджувати, що результати навчання є не формальною декларацією, а реальною характеристикою професійної зрілості і готовності майбутнього фахівця.

### **1.3. Сучасні підходи до розроблення критеріїв оцінювання у вищій освіті**

Розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів у вищій освіті ґрунтується на сучасному розумінні оцінювання як педагогічного

процесу, що не лише фіксує рівень засвоєння знань, але й сприяє розвитку компетентностей, рефлексивного мислення та професійної ідентичності. Критерії оцінювання не є технічним додатком до навчальної діяльності, а виступають її смисловим ядром: вони визначають, які саме прояви навчальної діяльності вважаються значущими, і яким чином ці прояви мають бути інтерпретовані у процесі оцінювання. Як підкреслює Д. Бергмен, критерії формують знання у рамках курсу, оскільки вони задають те, що вважається знанням і компетентністю в конкретному академічному контексті [90].

Одним із ключових концептуальних положень є узгодження критеріїв із результатами навчання. У моделі результативно-орієнтованої освіти оцінювання повинно перевіряти саме те, що задекларовано як очікуваний результат навчання, а не випадкові прояви активності студента. Цей принцип визначає категорію валідності оцінювання, яка означає відповідність між змістом навчального завдання та тим, що вважається результатом навчання [11]. Якщо результатом є здатність здійснювати критичний аналіз, критерії повинні відображати рівень аргументованості, логічності, здатності ідентифікувати припущення та протиріччя – а не механічне відтворення інформації.

Критерії оцінювання також повинні бути прозорими та зрозумілими для студентів. Прозорість означає, що студент заздалегідь знає, які саме ознаки виконання завдання вважатимуться проявом високої або недостатньої якості. Це положення підтримується міжнародними рекомендаціями щодо справедливої оцінки у вищій освіті [28], де підкреслюється, що непрозорі критерії спричиняють нерівність можливостей та знижують мотивацію до самостійного навчання. Прозорі критерії дозволяють студенту планувати навчальну діяльність стратегічно, орієнтуючись не на вимогу «завершити завдання», а на якість виконання.

Вагомою є і категорія надійності, тобто стабільності оцінювання при повторенні в контрольованих умовах [41]. Надійність критеріїв потребує чітких

описових показників, які мінімізують вплив інтерпретаційної суб'єктивності. У цьому контексті важливими є дескриптори рівня досягнення результату, що описують не просто факт виконання завдання, а ступінь оволодіння компетентністю. Наприклад, замість сформулювання виконав аналіз, дескриптор має відображати рівень складності та глибини аналізу: від описового до аналітичного, синтетичного чи інтерпретаційного.

Критерії оцінювання нерозривно пов'язані з компетентнісним підходом у вищій освіті. У моделі компетентності важливими є не лише знання, а й здатність адаптивно застосовувати їх у невизначених умовах, аргументувати рішення, працювати в команді та взаємодіяти міждисциплінарно. Тому сучасні критерії оцінювання включають не лише академічні індикатори, але й показники когнітивної автономії, комунікативної взаємодії та професійного судження [76]. Відтак, оцінювання виходить за межі перевірки правильності, перетворюючись на засіб діагностики зрілості мислення.

Особливого значення критерії набувають у контексті академічної доброчесності. Чітко сформульовані критерії знижують ризик маніпуляцій, сприяють формуванню етичної відповідальності та підтримують культуру чесності в студентському середовищі [33]. Якщо студент розуміє, що оцінюється не механічний результат, а процес мислення, рефлексія та аргументація, зменшується мотивація до неавторизованої або шаблонної діяльності.

Ще одним концептуальним орієнтиром сучасного оцінювання є його розвивальна спрямованість. Критерії оцінювання не повинні лише розділяти студентів на успішних і неуспішних, а мають виконувати орієнтувальну функцію. Як підкреслює С. Карлесс, ефективні критерії сприяють формуванню у студентів розуміння того, яким чином вони можуть підвищити якість своєї діяльності, і які стратегії розвитку є для них найбільш продуктивними [29]. Таким чином, критерії виступають інструментом саморегуляції та навчальної автономії.

Отже, концептуальні засади формування критеріїв оцінювання в сучасній вищій освіті передбачають їх узгодженість із результатами навчання, прозорість, валідність, надійність та розвивальну спрямованість. Критерії стають інструментом педагогічної відповідальності, що забезпечує чесність, послідовність і осмисленість оцінювання, сприяючи формуванню зрілих, автономних і професійно компетентних випускників.

Розроблення критеріїв оцінювання в сучасній вищій освіті передбачає їх переведення з узагальнених педагогічних формулювань у конкретні, спостережувані та вимірювані параметри, які відображають ступінь досягнення результатів навчання. Одним із основних інструментів такої операціоналізації виступають рубрики оцінювання – структуровані матриці, у яких критерії подані через рівні якості виконання завдання. Рубрика дозволяє не лише визначити, що оцінюється, але й як виглядає кожен рівень досягнення результату в реальній діяльності студента. Саме тому рубрики розглядаються як інструмент, що зменшує суб'єктивність оцінювання і робить його більш справедливим та послідовним [9].

Рубрики є ефективними у тих випадках, коли завдання має складний, відкритий, творчий або аналітичний характер, який не може бути об'єктивізований за допомогою тестових форм контролю. Наприклад, оцінювання есе, проєктних робіт, презентацій, дослідницьких звітів або рефлексивних щоденників потребує описових показників якості, що відображають логіку мислення, аргументацію, структуру, використання джерел, стилістичну послідовність і здатність формулювати висновки. У цьому контексті рубрики виконують пояснювальну функцію, адже графічно відображають різницю між високим і низьким рівнем володіння компетентністю [27].

Центральним елементом рубрики є дескриптори – словесні описи рівнів досягнення результатів. Їхня якість визначає точність оцінювання. Дескриптори повинні бути сформульовані так, щоб вони описували характер дії, а не

оцінювальні прикметники. Наприклад, замість формулювання добре аналізує доцільно використовувати опис ідентифікує ключові аргументи, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, демонструє обґрунтовані висновки. Такий підхід забезпечує можливість інтерсуб'єктивного оцінювання, коли різні викладачі, користуючись однією рубрикою, можуть дійти подібних оцінювальних рішень [54].

Ще одним важливим інструментом є рівневі моделі оцінювання, які визначають послідовність розвитку компетентності: від початкової спроби виконання завдання до високого рівня автономності та критичного мислення. Такі моделі мають на меті показати студенту можливу траєкторію розвитку, а не лише кінцевий результат. Вони сприяють формуванню рефлексивних навичок і здатності планувати власне навчання [79]. Рівневі моделі тісно пов'язані з концепцією навчання, орієнтованого на зростання (*learning progression*), де акцент робиться на процесі, а не тільки на оцінці.

Особливого значення рубрики набувають у формульованому оцінюванні. Оскільки вони дають змогу студенту побачити логіку переходу від одного рівня якості до іншого, рубрики виконують функцію навчального орієнтира, допомагаючи усвідомити, як саме можна покращити результат. У дослідженнях колективу авторів доведено, що використання рубрик значно підсилює мотивацію, сприяє самоконтролю та розвитку критичної саморефлексії [69]. Іншими словами, рубрика не просто оцінює результат – вона навчає.

У цифровому освітньому середовищі рубрики використовуються як основа електронних портфоліо, LMS-трекінгу, автоматизованого зворотного зв'язку та аналітики навчальних даних. Це відкриває можливості для адаптивного оцінювання, у якому критерії коригуються відповідно до траєкторії індивідуального прогресу студента [90]. Крім того, цифрові рубрики дозволяють студенту постійно бачити власний прогрес, що підсилює автономію та внутрішню мотивацію.

Проте ефективність рубрик потребує узгодженості між викладачами. Якщо викладачі однієї освітньої програми використовують різні критерії для оцінювання однакових результатів навчання, студенти отримують суперечливі сигнали щодо того, що цінується в освітньому процесі. Тому розроблення рубрик у межах програми повинно бути колегіальним процесом, який включає обговорення, пілотування, доопрацювання та періодичний перегляд у відповідь на зміни змісту та умов навчання [30; 96].

Отже, рубрики, дескриптори та рівневі моделі виступають інструментами операціоналізації критеріїв оцінювання, які забезпечують об'єктивність, послідовність і педагогічну ефективність оцінювання. Вони підтримують саморозвиток студента, сприяють формуванню рефлексивного мислення та створюють умови для навчального партнерства між викладачем і студентом.

Поширення цифрових технологій і змішаних форматів навчання зумовило трансформацію підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів у вищій освіті. Традиційні форми перевірки, орієнтовані переважно на відтворення знань, виявилися недостатніми для оцінювання здатності студента діяти у складних, змінних і професійно насичених ситуаціях. У відповідь на це виникає потреба у розвитку автентичного та адаптивного оцінювання, яке дозволяє перевіряти сформованість компетентностей як здатності застосовувати знання у практичних контекстах. Такий підхід підкреслює спрямованість сучасної вищої освіти на розвиток автономного, критичного мислення та професійної гнучкості [50].

Автентичне оцінювання передбачає залучення студентів до виконання завдань, які максимально наближені до реальних умов професійної діяльності. Воно має на меті перевірити не лише те, що студент знає, але й те, як він застосовує знання у конкретних ситуаціях. До таких форм належать проєктна діяльність, аналіз кейсів, симуляції, рольові та проблемно-орієнтовані завдання, у яких студент демонструє здатність приймати рішення, аргументувати вибір, працювати з невизначеністю. Автентичне оцінювання є особливо ефективним у

підготовці фахівців, професійна діяльність яких передбачає високий рівень відповідальності та міждисциплінарності [43]. Воно інтегрує оцінювання в навчання, роблячи перевірку результатів частиною реального досвіду дії.

У цифровому освітньому середовищі розвиток автентичного оцінювання пов'язаний із можливістю використання онлайн-симуляторів, віртуальних лабораторій, інтелектуальних тренажерів, платформ для командного проєктування. Такі формати дозволяють не лише моделювати професійні ситуації, але й робити процес оцінювання інтерактивним і колаборативним [60]. У цьому випадку завдання оцінювання не має форми тесту знань, а перетворюється на реальну діяльність, що потребує творчого та аналітичного мислення.

Паралельно з автентичністю формується тенденція до адаптивного оцінювання, яке враховує індивідуальні відмінності у темпі, стилі та стратегіях пізнавальної діяльності студентів. Завдяки використанню навчальної аналітики та даних про освітню активність стає можливим створення таких систем оцінювання, що підлаштовуються під рівень і прогрес студента [53]. Адаптивне оцінювання дозволяє не лише фіксувати досягнення, але й визначати індивідуальні траєкторії їх розвитку. У цьому сенсі цифрове середовище не просто змінює форму оцінювання – воно трансформує його логіку, роблячи її персоналізованою.

Значну роль у адаптивних підходах відіграють електронні портфоліо, які відображають процес професійного зростання студента впродовж тривалого часу. Портфоліо дозволяє студенту демонструвати успіхи не лише в одній ситуації, а в різних типах діяльності, що робить оцінювання більш системним і цілісним. Дослідження свідчать, що використання портфоліо сприяє розвитку самооцінки, вмінню аргументувати власні рішення і формуванню рефлексивної позиції [15]. Таким чином, портфоліо виступає як інструмент не лише оцінки, але і професійного самоствердження.

Сучасний розвиток адаптивних і автентичних підходів неможливий без урахування принципів академічної доброчесності. Перехід до онлайн-оцінювання підвищив ризики недоброчесних практик, зокрема автоматизованих рішень, алгоритмічного підбору відповідей та використання сторонніх ресурсів. Тому оцінювання має включати методи перевірки процесу мислення, такі як усне пояснення рішень, рефлексивні звіти, захист проєктів, коментування власних стратегій виконання завдання [63]. Це зміщує акцент з контролю на розкриття логіки мислення студента.

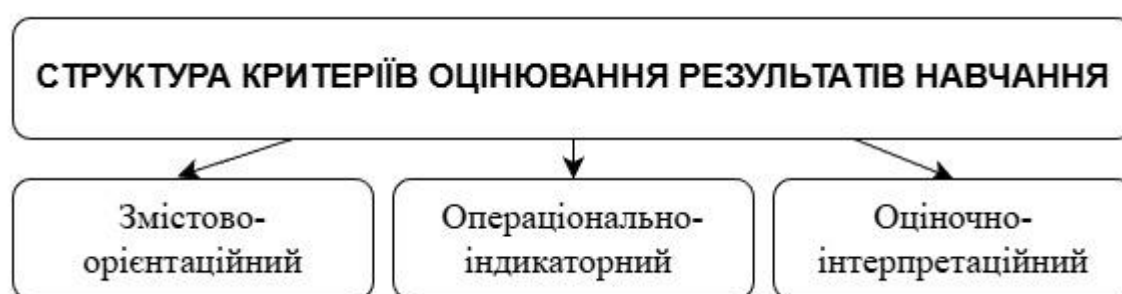
Таким чином, автентичне та адаптивне оцінювання в умовах цифровізації освіти спрямоване на перевірку реальної здатності студента діяти, а не на просту демонстрацію засвоєної інформації. Воно поєднує розвиток компетентностей, рефлексії, мотивації та професійної ідентичності. Оцінювання стає не засобом перевірки, а механізмом освітньої підтримки і саморозгортання, що відповідає логіці сучасного університетського навчання – навчання як активне, соціальне та відповідальне становлення особистості.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

#### 2.1. Структурні компоненти критеріїв оцінювання результатів навчання

Логічними смисловими блоками структурних компонентів критеріїв оцінювання результатів навчання є змістово-орієнтаційний, операціонально-індикаторний та оціночно-інтерпретаційний (рис. 2.1).



**Рис. 2.1.** Смислові блоки критеріїв оцінювання результатів навчання

Змістово-орієнтаційний компонент (що саме оцінюється) відображає те, на що спрямоване оцінювання: результати навчання, компетентності, види діяльності, очікувані рівні сформованості умінь. Йдеться про чітке визначення об'єкта оцінювання: знання, розуміння, аналіз, уміння застосовувати, творчі дії, професійне судження. Він забезпечує смислову прив'язку між навчальними завданнями та освітніми цілями, запобігаючи ситуації, коли оцінюють одне, а декларують інше. Цей компонент також формує основу для узгодження оцінювання і результатів навчання на рівні освітньої програми та окремих дисциплін.

Операціонально-індикаторний компонент (як вимірюється прояв результату) містить конкретні індикатори якості виконання завдання, які дозволяють визначити, чи досягнуто результат і в якому ступені. Сюди належать критерії та дескриптори рівнів: словесні описи того, як виглядає початковий, середній, достатній та високий рівні сформованості

компетентності. Індикаторний компонент переводить абстрактні цілі у спостережувані параметри, що підлягають оцінюванню. Завдяки йому можливе об'єктивне та порівнюване оцінювання, навіть якщо завдання є нестандартним, творчим або дослідницьким.

Оціночно-інтерпретаційний компонент (як робиться висновок про рівень) пов'язаний із процедурами інтерпретації та виставлення оцінки. Він включає шкалу оцінювання, правила узагальнення індикаторів, обґрунтування оцінки та надання зворотного зв'язку. Важливим тут є принцип прозорості та відтворюваності оцінювального рішення: студент має розуміти, чому саме він отримав певну оцінку, і які дії можуть підвищити рівень результату. Оціночно-інтерпретаційний компонент забезпечує справедливість, сприяє академічній доброчесності та формує основу для самооцінювання і саморегуляції студентів.

Змістово-орієнтаційний компонент критеріїв оцінювання результатів навчання визначає, що саме є предметом оцінювання в освітньому процесі. Він відображає зв'язок між навчальними цілями, результатами навчання та компетентностями, формуючи основу для узгодженості всієї системи оцінювання у вищій школі. Його сутність полягає у тому, що оцінювання повинно бути спрямоване не на формальний контроль засвоєння інформації, а на виявлення рівня сформованості способів пізнання і дії, тобто здатності студента застосовувати знання у нових ситуаціях, аргументувати рішення, здійснювати критичне мислення та рефлексивний аналіз.

У сучасних європейських підходах зміст оцінювання вибудовується на основі результатів навчання, описаних через операційні дієслова діяльності [56]. Це означає, що критерії оцінювання повинні безпосередньо впливати з формулювання результату: якщо результат передбачає вміння аналізувати, то і критерії мають відображати інтелектуальні операції аналізу; якщо результат пов'язаний з умінням створювати рішення, то критеріями мають бути інноваційність, обґрунтованість, логічна послідовність створеного продукту.

Таким чином, змістово-орієнтаційний компонент виконує функцію смислового містка між навчанням і оцінюванням.

Особливого значення він набуває в умовах компетентнісного підходу, який розглядає результат навчання не як обсяг знань, а як інтегровану здатність діяти у складних ситуаціях [76]. Тому зміст оцінювання повинен інтерпретувати компетентність через спостережувані прояви діяльності: постановку проблеми, вибір методів її вирішення, аргументацію, оцінку наслідків. Це дозволяє перейти від контролю «правильності» до оцінювання глибини і зрілості мислення.

Змістово-орієнтаційний компонент тісно пов'язаний із профілем освітньої програми. Різні спеціальності передбачають різні способи пізнання і професійні дії, тому оцінювання не може бути універсальним. Наприклад, для інженерної освіти важливим є оцінювання здатності моделювати технічні рішення, тоді як для соціальних наук ключовим стає аналіз контексту і позицій учасників ситуації [14]. Отже, зміст критеріїв повинен відображати дисциплінарну і професійну специфіку, а не лише загальні інтелектуальні вміння.

Важливо, що зміст оцінювання не обмежується знаннями та уміннями; він включає ціннісно-мотиваційні та комунікативні виміри. Такі компоненти як відповідальність, етичність, співпраця та здатність до самостійного навчання є частиною більшості професійних стандартів і також повинні бути відображені в критеріях [10]. Це відповідає вимогам сучасного ринку праці, де значущими є не лише технічні уміння, але й здатність до діалогу, рефлексії, рішення конфліктів і участі в командній роботі.

Змістово-орієнтаційний компонент є також інструментом забезпечення академічної доброчесності. Коли критерії чітко пояснюють, що саме оцінюється і чому, ризик недоброчесних форм виконання завдання знижується: студент розуміє, що оцінюється його власне мислення, а не формальний продукт [81]. Прозорість змісту оцінювання формує довіру і відповідальність студентів за результат.

У контексті цифровізації освіти змістово-орієнтаційний компонент набуває нових можливостей та викликів. З одного боку, цифрові середовища дозволяють фіксувати та аналізувати процес навчання, а не лише його підсумок – наприклад, через електронні портфоліо, інтерактивні завдання, цифрові сліди діяльності [52]. З іншого – у цифровому середовищі зростає роль процесуального і рефлексивного оцінювання, оскільки саме воно дозволяє перевірити реальну сформованість компетентностей, а не лише здатність знайти правильну відповідь.

Отже, змістово-орієнтаційний компонент критеріїв оцінювання є концептуальним фундаментом усієї системи оцінювання результатів навчання. Він визначає, які прояви діяльності студента мають значення, як інтерпретується компетентність у конкретному освітньому контексті, і яким чином оцінювання сприяє формуванню автономності, критичного мислення і професійної зрілості. Завдяки цьому оцінювання стає не механізмом контролю, а інструментом педагогічного смислотворення, що формує і підтримує культуру високої якості освіти.

Операціонально-індикаторний компонент критеріїв оцінювання відображає те, як саме вимірюється рівень досягнення результатів навчання, тобто якими засобами виявляються прояви компетентності у діяльності студента. Якщо змістово-орієнтаційний компонент визначає що оцінюється, то операціонально-індикаторний – як саме це може бути виявлено, описано і порівняно з еталонним рівнем. Таким чином, він становить основу для забезпечення валідності, надійності та прозорості оцінювання у вищій освіті.

Ключовим елементом цього компоненту є індикатори, тобто конкретні, спостережувані характеристики виконання навчального завдання. Індикатор не фіксує внутрішні когнітивні процеси, а відображає поведінкові чи діяльнісні прояви, через які ці процеси стають доступними для оцінювання. Цей індикатор має описувати не «якість особи», а якість її дії [71]. Наприклад, індикатором аналітичного мислення не є може мислити критично, а опис конкретної

діяльності виокремлює ключові аргументи, зіставляє альтернативні позиції, дає обґрунтовані висновки.

Другим визначальним елементом є дескриптори рівнів – словесні описи того, як виглядає різний ступінь сформованості компетентності. На відміну від індикатора, який фіксує окрему дію, дескриптор показує динаміку зростання: від початкового до високого рівня. Як зазначає Л. Шепард, дескриптори забезпечують студенту «карту прогресу», що дає змогу визначати свою позицію у навчанні та планувати подальші кроки [84]. Наприклад:

- Початковий рівень: описує явища без пояснення причин; відсутня аргументована позиція.
- Достатній рівень: здійснює аналіз із використанням релевантних понять; формулює обґрунтовані висновки.
- Високий рівень: синтезує різні підходи, пропонує інтерпретації, здатні до перенесення в нові ситуації.

Такі дескриптори дозволяють виявити ступінь зрілості мислення, а не лише факт виконання завдання.

Важливим аспектом операціонально-індикаторного компоненту є узгодженість індикаторів та дескрипторів із типом навчального завдання. Для різних форм роботи – дослідницьких проєктів, есе, презентацій, кейс-аналізу – характерні різні способи прояву компетентності. Тому індикатори повинні відображати специфіку діяльності, а не дублювати узагальнені формулювання. Це узгоджується з підходом узгодженості через виконання завдань [35], де зміст оцінювання органічно пов'язаний із формою завдання.

Операціонально-індикаторний компонент також забезпечує надійність оцінювання, оскільки дозволяє зменшити суб'єктивність педагогічного судження. Якщо викладач має перед собою конкретні описові показники, то оцінювання ґрунтується не на враженні, а на доказах виконаної діяльності [99]. У колегіальному середовищі (наприклад, при захисті проєктів або усних презентаціях) це дозволяє узгоджувати оцінювання різними експертами.

Особливого значення індикаторний компонент набуває у формуальному оцінюванні, де головним є не підсумкова оцінка, а зворотний зв'язок, що сприяє розвитку. Дослідження D. Nicol і D. Macfarlane-Dick показують, що студенти здатні істотно покращувати результати, якщо отримують зворотний зв'язок, який пояснює що саме потрібно змінити і як саме цього досягти [66]. Дескриптори рівнів дозволяють зробити такий зворотний зв'язок конкретним і орієнтованим на прогрес.

Цифровізація освіти додала до операціонально-індикаторного компоненту новий вимір – можливість аналізувати не лише результат, а і процес виконання завдання. У системах управління навчанням (LMS), платформах для електронного портфолію, віртуальних лабораторіях фіксується динаміка дій студента, що дозволяє оцінювати:

- послідовність кроків,
- вибір інструментів,
- час виконання,
- варіативність стратегій,
- рівень самостійності.

Цей підхід узгоджується з концепцією learning analytics, яка інтерпретує навчальні наслідки як індикатор пізнавальної активності [101; 103].

Операціонально-індикаторний компонент є ключем до справедливості та прозорості оцінювання. Студент має отримувати не загальні судження («добре», «слабко»), а аргументоване пояснення, яке спирається на чіткі ознаки виконання діяльності. Це формує відповідальне ставлення до навчання, підтримує академічну добросовісність та сприяє розвитку самооцінювання і навчальної автономії.

Таким чином, операціонально-індикаторний компонент критеріїв оцінювання результатів навчання становить практичну основу оцінювання. Він забезпечує зв'язок між компетентнісними цілями і реальними проявами

діяльності студента, сприяє узгодженості педагогічних рішень, робить оцінювання об'єктивним, відтворюваним і орієнтованим на розвиток.

Оціночно-інтерпретаційний компонент критеріїв оцінювання визначає процедури та способи інтерпретації виявлених показників результатів навчання і прийняття підсумкового оцінювального рішення. Він поєднує інформацію, отриману за допомогою індикаторів і дескрипторів, у цілісний висновок про рівень сформованості компетентності. Якщо операціонально-індикаторний компонент дає відповідь на питання, як виявити прояв результату, то оціночно-інтерпретаційний відповідає на питання яким є рівень цього результату і чому.

Одним із ключових аспектів цього компоненту є використання шкал оцінювання, які дозволяють перевести якісні описи виконання діяльності у підсумкову оцінку. Шкали можуть бути бінарними, рівневими, відсотковими чи комбінованими, але у сучасній педагогіці пріоритет надається рівневим шкалам, що дозволяють оцінити не просто наявність чи відсутність уміння, а ступінь його розвиненості [78]. Рівнева шкала забезпечує більш точне відображення прогресу студента і сприяє формульованню навчання.

Оціночно-інтерпретаційний компонент неможливо розглядати поза педагогічним судженням викладача. На відміну від автоматизованих тестових інструментів, оцінювання компетентностей передбачає інтелектуальний аналіз: викладач інтерпретує докази діяльності студента відповідно до дескрипторів рівнів. Як наголошує G. Joughin, педагогічне судження є професійною інтерпретацією, а не суб'єктивною думкою і потребує опори на прозорі критерії [55]. Це підкреслює важливість узгодженості критеріїв на рівні дисципліни та освітньої програми.

Важливою складовою цього компоненту є обґрунтування оцінки. Прозора інтерпретація результату дозволяє студенту зрозуміти логіку виставленої оцінки та побачити потенціал для покращення. Дослідження D. Boud та E. Molloy свідчать, що студенти демонструють вищі результати, якщо отримують інтерпретаційний зворотний зв'язок, який пояснює причинно-

наслідковий зв'язок між якістю виконання завдання та рівнем оцінки [24]. Тому оцінювання має бути не підсумковим актом контролю, а комунікаційним процесом, що сприяє розвитку рефлексії.

Окремої уваги потребує інтерпретація оцінювання у групових формах роботи. У командних проєктах важливо розрізняти індивідуальний внесок студента і колективний результат, щоб уникнути як необґрунтованого зниження оцінки активного учасника, так і завищення оцінки пасивного. Це вимагає застосування інструментів самооцінювання та взаємооцінювання, які дозволяють встановлювати внесок кожного учасника на основі аргументованих свідчень [95].

В умовах цифровізації освіти оціночно-інтерпретаційний компонент набуває нових засобів реалізації. Системи електронного оцінювання, аналітики навчальних даних і портфоліо дозволяють формувати комплексну траєкторію інтерпретації успішності, яка спирається не лише на окремі завдання, а й на динаміку розвитку студента [51]. Таким чином, оцінювання стає кумулятивним і здатним виявити не лише досягнення, але й тенденції зростання або відставання.

Важливо, що оціночно-інтерпретаційний компонент виконує також етичну функцію. Він забезпечує справедливість і рівність можливостей, запобігає дискримінації, підтримує академічну доброчесність. Коли студент розуміє, чому оцінка є саме такою, то знижується ризик конфліктів, апеляцій і недовіри до освітньої системи [81]. Прозора інтерпретація оцінювання формує культуру відповідальності у взаємодії «викладач – студент».

Таким чином, оціночно-інтерпретаційний компонент критеріїв оцінювання є кульмінаційним механізмом педагогічної оцінки. Він поєднує дескриптори, індикатори та педагогічне судження в єдину логіку смислового рішення, яке не просто визначає рівень результату, а спрямовує студента на подальший розвиток, підтримує рефлексію і формує зрілу професійну ідентичність.

## **2.2. Рівні сформованості навчальних результатів та їх характеристика**

Рівневий підхід до оцінювання результатів навчання у вищій освіті ґрунтується на розумінні того, що формування компетентності є поступовим і динамічним процесом, який передбачає перехід від елементарного володіння знаннями до їх усвідомленого, автономного та творчого застосування. На відміну від традиційних підходів, які фіксують лише факт засвоєння матеріалу, рівневе оцінювання дозволяє встановити ступінь зрілості та глибини результатів навчання, тобто описує не просто що студент знає, а як саме він діє, мислить і обґрунтовує у конкретних ситуаціях.

Концептуальну основу рівневого підходу становить ідея навчального прогресу (*learning progression*), згідно з якою оволодіння компетентністю відбувається через послідовні етапи, що можуть бути якісно описані та педагогічно підтримані [12]. Така логіка відповідає парадигмі результативно-орієнтованої освіти, де основою є не зміст навчального матеріалу, а очікувані результати діяльності студента [17]. У цьому контексті рівні сформованості результатів навчання виступають інструментом операціоналізації цілей освіти, дозволяючи зробити їх доступними для оцінювання та педагогічного супроводу.

Рівневий підхід тісно пов'язаний із таксономіями мисленнєвих дій, що відображають ускладнення інтелектуальних операцій. Однією з найбільш поширених є таксономія Б. Блума, яка розмежовує рівні від простого відтворення знань до їх синтезу та оцінювання [22]. У сучасних підходах її розвинуто в напрямку акцентування на здатності до перенесення знань у нові контексти [3]. Таким чином, критерії рівнів сформованості результатів навчання повинні відображати зростання від повторення до інтерпретації, від інтерпретації до аналізу, від аналізу до творчого застосування.

Концептуально важливою є ідея зони найближчого розвитку Л. Виготського, згідно з якою навчання є успішним тоді, коли студент має можливість діяти в умовах підтримуваного ускладнення завдання [100]. Рівневі моделі оцінювання якраз фіксують педагогічно значущу межу між тим, що студент може виконати лише за зразком, і тим, що він здатен здійснити самостійно і рефлексивно. Це означає, що рівні не поділяють студентів на слабких і сильних, а відображають індивідуальну траєкторію розвитку компетентності.

У сучасних освітніх стандартах рівневий підхід також розглядається як механізм забезпечення доказовості оцінювання. Зокрема, Європейська рамка кваліфікацій (EQF) визначає рівні кваліфікації через поєднання знань, умінь і автономності у діяльності, що створює основу для узгодження оцінювання з професійними і академічними очікуваннями [91]. Подібні принципи закріплено і в національних стандартах вищої освіти, де результати навчання формулюються через дієслівні характеристики активності студента, що дозволяють описати їх рівневність.

Рівневий підхід також має важливе психолого-педагогічне підґрунтя. Дослідження С. Dweck показують, що усвідомлення навчання як процесу поступового розвитку формує установку на зростання, яка підвищує мотивацію і стійкість студента у навчанні [32]. Таким чином, рівні сформованості результатів навчання підтримують саморегуляцію та рефлексію, оскільки студент розуміє не лише свою поточну позицію, але й напрямок подальшого вдосконалення.

Важливо, що рівневий підхід не існує ізольовано, а реалізується через описові дескриптори, здатні фіксувати якісні відмінності у мисленні та діяльності студента. Такі дескриптори мають відображати конкретні інтелектуальні дії, а не загальні оцінні судження. Наприклад, замість «розуміє тему» дескриптор має формулювати: «пояснює взаємозв'язки між поняттями,

аргументує висновки, критично зіставляє джерела». Це забезпечує прозорість, порівнюваність і справедливість оцінювання [77].

Отже, концептуальна основа рівневого підходу полягає у визнанні навчання як поступового, багатовимірного процесу розвитку компетентності. Рівні сформованості результатів навчання дозволяють:

- поєднати навчальні цілі, критерії та педагогічні дії,
- організувати зворотний зв'язок, орієнтований на прогрес,
- підтримати саморефлексію та автономність студента,
- забезпечити об'єктивність і прозорість оцінювання.

Таким чином, рівневий підхід виступає не лише засобом вимірювання, а фундаментом освітнього супроводу та професійного становлення майбутнього фахівця.

Характеристика рівнів сформованості навчальних результатів є ключовим механізмом розуміння того, як саме проявляється компетентність студента в різних етапах його освітнього поступу. Рівні не є простим розподілом студентів за рівнем успішності; вони відображають логіку поступового ускладнення пізнавальних і діяльнісних дій, за допомогою яких формується здатність до самостійного оперування знаннями та прийняття рішень у нових або складних ситуаціях. Інакше кажучи, рівні демонструють не лише обсяг засвоєного матеріалу, а якісну трансформацію мислення та способів дії.

На початковому етапі студент, як правило, опановує фактичний зміст дисципліни та основні поняття, здатен виконувати завдання за зразком, відтворювати інформацію у тому вигляді, в якому вона була подана викладачем. Такий рівень сформованості навчального результату характеризується залежністю від зовнішніх орієнтирів, відсутністю сформованого внутрішнього критерію оцінки якості власних дій. Дослідницькі роботи свідчать, що ця стадія є необхідною, оскільки забезпечує базу для майбутнього аналізу і творчого застосування знань [83].

На середньому рівні студент починає застосовувати знання у типових або близьких до навчальних ситуаціях. Він здатен здійснювати пояснення, порівняння, елементарний аналіз, адаптувати вже відомі підходи до розв'язання задач. У цей період з'являється здатність до вибору з-поміж кількох можливих варіантів дій та аргументації власного рішення. Важливим показником є поступове зростання самостійності: студент починає діяти не лише за інструкцією, але і на основі загальних принципів і закономірностей, які він засвоїв. За теорією розвивального навчання, на цьому етапі з'являється інтелектуальна ініціатива, яка свідчить про перехід від репродуктивної до продуктивної діяльності [16].

Високий рівень сформованості результатів навчання передбачає здатність діяти автономно, усвідомлено та творчо. Студент здатен не лише аналізувати, але й будувати узагальнення, моделювати нові підходи, переносити знання у принципово нові або невизначені ситуації. Такий рівень передбачає сформованість внутрішніх критеріїв професійної якості діяльності: студент може оцінювати власні рішення, передбачати наслідки, аргументувати вибір методів, брати на себе відповідальність за інтелектуальний результат. У сучасних дослідженнях це ототожнюється із здатністю до саморегульованого навчання [102].

Розмежування рівнів сформованості результатів навчання має ґрунтуватися на описових дескрипторах, що фіксують характер мисленнєвих і діяльнісних операцій. Наприклад, для початкового рівня характерними є описові дії: називає, відтворює, повторює, виконує за інструкцією. Для середнього рівня типовими є дії аналізу та пояснення: зіставляє, обґрунтовує, вибирає спосіб дії серед відомих. Високий рівень передбачає дії синтезу і творчого переосмислення: інтерпретує, моделює, формулює нове рішення. Така структура дескрипторів відповідає сучасним когнітивним моделям навчання [62].

Рівні сформованості результатів навчання також мають динамічний характер: студент може рухатися між рівнями, і цей рух не завжди є лінійним. На різних етапах опанування змісту він може демонструвати різні рівні у різних видах діяльності. Таким чином, оцінювання має сприйматися не як фіксація статичного стану, а як інтерпретація траєкторії розвитку. Цей підхід підтримує концепцію навчання як сталого прогресу, а не одноразового досягнення [48].

Важливо, що рівні сформованості мають безпосереднє значення для організації зворотного зв'язку. Якщо викладач чітко розуміє, на якому рівні перебуває студент і які ознаки визначають його просування, він може формулювати відгуки, спрямовані не на оцінку, а на розвиток. Саме це трансформує оцінювання на інструмент педагогічної підтримки.

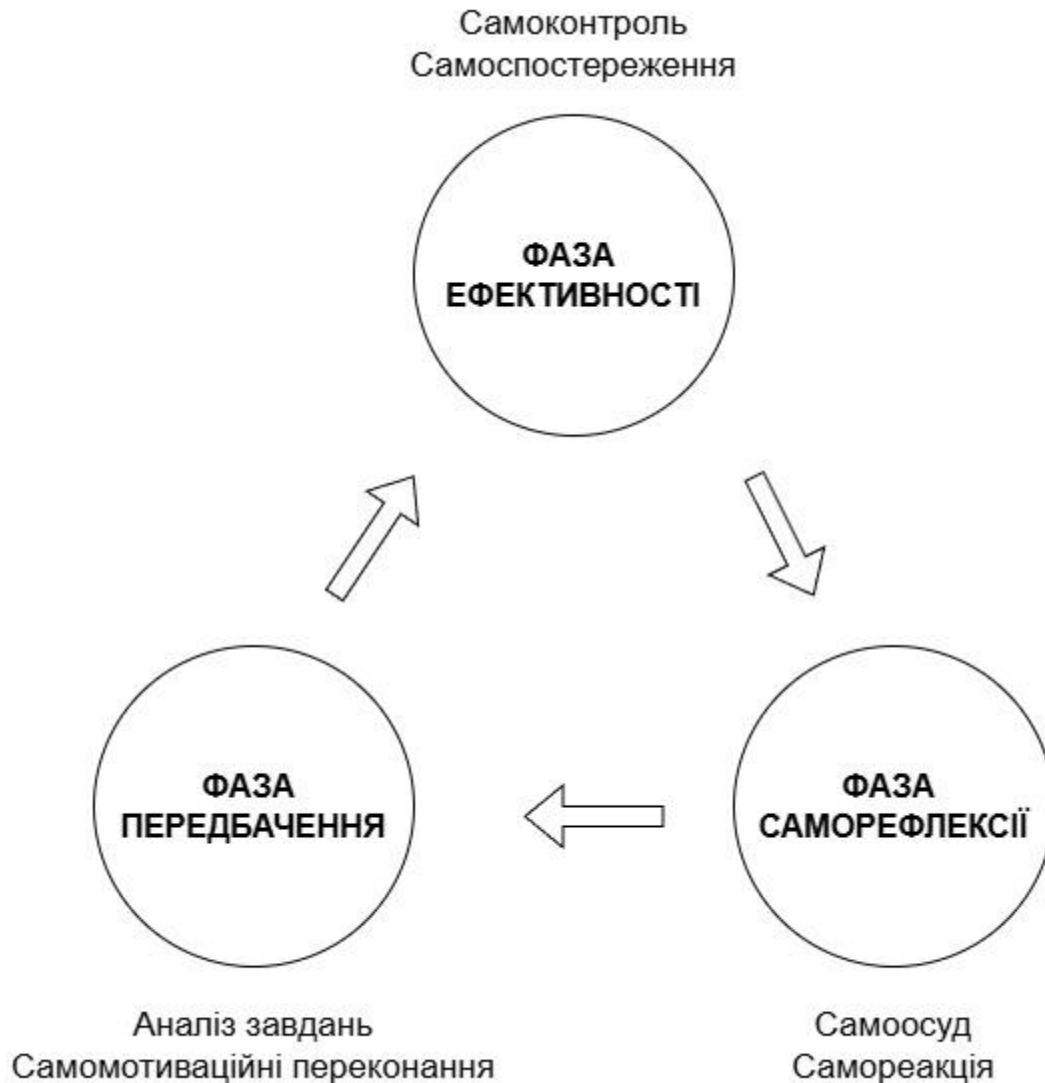
Отже, рівні сформованості результатів навчання є необхідним компонентом сучасної системи оцінювання, оскільки дозволяють виявити глибину засвоєння, динаміку інтелектуального розвитку, здатність до самостійної діяльності та рефлексії. Вони орієнтують оцінювання на процес і результат зростання, забезпечуючи умови для індивідуального освітнього поступу.

Рівневий підхід до оцінювання результатів навчання виконує не лише діагностичну, а насамперед розвивальну функцію. Він дозволяє організувати зворотний зв'язок у такий спосіб, щоб студент міг усвідомити власні сильні сторони, визначити прогалини та спланувати подальші кроки у навчанні. Рівні сформованості у цьому сенсі не фіксують досягнення як статичний стан, а описують динаміку становлення компетентності. Це дає можливість сприймати навчання як відкритий процес, у якому помилка або невисокий рівень результату не означає невдачу, а вказує на напрямок розвитку. Такий підхід відповідає концепціям формування оцінювання, що розглядають оцінювання як частину процесу навчання, а не його завершальну стадію [21].

Систематичне використання рівнів сформованості сприяє індивідуалізації навчання. Оскільки студенти рухаються через рівні з різною швидкістю,

важливо надавати їм завдання, які відповідають їхній актуальній навчальній позиції. Якщо пропонувати завдання надто прості, навчання втрачає розвитковий ефект; якщо надто складні, студент може відчувати демотивацію. Рівні сформованості допомагають узгодити навчальні дії викладача із зоною найближчого розвитку студента, що повністю відповідає культурно-історичному підходу до навчання. У цьому контексті оцінювання стає інструментом педагогічної підтримки, яка сприяє переходу від репродуктивних дій до самостійних, аналітичних та творчих.

Рівневе оцінювання також створює основу для побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Якщо студент бачить, на якому рівні він перебуває і які характеристики відповідають наступному рівню, він отримує можливість планувати особисту стратегію навчання. Дослідження у сфері саморегульованого навчання свідчать, що усвідомлення власного поступу формує внутрішню мотивацію, підвищує стійкість до складності та сприяє розвитку відповідальності (рис. 2.2). Рівні сформованості в цьому випадку виконують функцію орієнтирів, що дозволяють студенту рухатися у напрямку зростання, не втрачаючи відчуття контролю над процесом навчання.



**Рис. 2.2.** Циклічна фазова модель саморегуляції [Цит. за: 7]

Рівневий підхід є ефективним також у контексті групової діяльності. Оцінювання у командних завданнях нерідко супроводжується труднощами, пов'язаними з розподілом внесків учасників. Проте використання рівневих дескрипторів дозволяє відстежити не лише кінцевий результат, але й індивідуальні інтелектуальні і організаційні дії учасників. Це знижує ризик нерівномірного розподілу відповідальності і формує партнерську модель навчальної взаємодії [95]. Крім того, рівневий підхід сприяє розвитку взаємооцінювання та самооцінювання, що є важливими складовими професійної зрілості.

В умовах цифровізації рівневий підхід отримує нові інструменти реалізації. Системи електронного портфоліо, цифрові трекери навчальної активності та автоматизовані аналітичні платформи дозволяють не лише фіксувати кінцеві результати, але і документувати прогрес. Це робить зворотний зв'язок більш точним, аргументованим і персоналізованим [40]. Завдяки цьому оцінювання стає прозорим, а студент отримує можливість бачити власну траєкторію росту у безперервній перспективі.

Важливо підкреслити і етичний вимір рівневого підходу. Він підтримує академічну доброчесність, оскільки зосереджує увагу не на тому, як швидко студент демонструє результат, а на тому, як він його формує, обґрунтовує і застосовує. Прозорість і зрозумілість рівнів знижують ризик формальних чи поверхових стратегій навчання та стимулюють рефлексивне опрацювання знань [4]. Таким чином, рівневе оцінювання сприяє вихованню відповідальності за результат і за процес навчання.

Отже, рівні сформованості є базою для зворотного зв'язку, індивідуалізації та підтримки освітньої динаміки. Вони дозволяють студенту усвідомити своє місце у процесі навчання, визначити напрями розвитку та сформувати навички саморегуляції. Для викладача рівні виступають інструментом педагогічного супроводу та побудови навчання, орієнтованого не лише на досягнення, але і на зростання. Таким чином, рівневий підхід перетворює оцінювання на компонент освітньої взаємодії, спрямованої на становлення компетентного, самостійного і рефлексивного фахівця.

### **2.3. Інструменти та форми оцінювання відповідно до визначених критеріїв**

Узгодження інструментів оцінювання з визначеними критеріями та результатами навчання є ключовою умовою забезпечення якості оцінювальної діяльності у вищій освіті. Воно передбачає, що способи, за допомогою яких відбувається перевірка навчальних досягнень, повинні бути логічним

продовженням змістових і діяльнісних характеристик результатів, які очікується сформувані у студентів. Іншими словами, оцінювання має відповідати тому, чого навчають, а не навпаки. Ця ідея лежить в основі концепції конструктивної узгодженості, яку сформулювали Дж. Біггс і К. Танг, підкресливши, що ефективне навчання відбувається тоді, коли результати навчання, методи викладання і форми оцінювання знаходяться у взаємній змістовій відповідності [17].

В основі узгодження лежить розуміння результатів навчання як операційних характеристик діяльності студента, що можуть бути виявлені та проаналізовані. Результати, сформульовані у вигляді дієслів дії, задають напрям для вибору інструментів оцінювання. Якщо результат передбачає відтворення знань, доцільними є тести, опитування, впізнавання понять. Якщо результат спрямований на аналітичну діяльність, критичне осмислення чи порівняння, необхідними стають завдання відкритого типу, есе, аналіз кейсів. Якщо результат навчання полягає у здатності застосовувати знання у непередбачених ситуаціях, доцільним буде автентичне оцінювання: проєктна робота, моделювання ситуацій, практичні демонстрації [23]. Таким чином, вибір інструментів оцінювання має здійснюватися не за принципом зручності чи традицій, а відповідно до характеру компетентності, що підлягає формуванню.

Узгодження інструментів оцінювання з критеріями також потребує опори на операціонально виражені індикатори. Критерії повинні описувати якісні характеристики діяльності, які можуть бути спостережені та оцінені незалежно від особистої інтерпретації викладача. Наприклад, якщо критерієм є здатність аргументувати позицію, інструмент оцінювання повинен дозволяти проявити цю здатність через письмове або усне обґрунтування. Це знижує ймовірність того, що оцінювання буде спиратися на враження або загальне відчуття успішності. Як зазначає С. Брухарт [26], чіткі критерії, пов'язані з відповідними формами оцінювання, підвищують прозорість і сприяють однаковості оцінювальних рішень.

Важливо, що узгодження інструментів оцінювання з результатами навчання не означає стандартизації. Йдеться не про уніфікацію форм, а про їх змістову обґрунтованість. Оцінювання може бути різноманітним: тестовим, практичним, дослідницьким, дискусійним, але кожний інструмент повинен відповідати логіці діяльності, яка становить сутність компетентності. Наприклад, у підготовці майбутніх учителів важливим є оцінювання здатності організовувати навчальну взаємодію, тому такі результати не можуть бути достовірно оцінені тестом. Вони потребують аналізу педагогічної ситуації, мікрорішення, рефлексивних звітів [59].

Узгодження інструментів оцінювання також є основою забезпечення об'єктивності й академічної доброчесності. Якщо студенти розуміють, як саме оцінювання пов'язане з результатами навчання, вони краще усвідомлюють логіку навчального процесу і знижують ризик вибору стратегій поверхневого або формального засвоєння. Дослідження П. Блека і Д. Вільяма показують, що там, де форми оцінювання відповідають навчальним цілям, студенти частіше обирають глибокі стратегії навчання, пов'язані з осмисленням і аналізом [21].

У цифровому середовищі узгодження інструментів оцінювання відкриває нові можливості. Системи керування навчанням дозволяють обирати інструменти у відповідності до того, які саме дії студента мають бути зафіксовані. Якщо оцінюється прогрес, ефективними є електронні портфоліо; якщо оцінюється співпраця, доречні групові онлайн-проекти; якщо оцінюється здатність формувати рішення, можуть бути використані інтерактивні симуляції або середовища моделювання [61]. Цифрові інструменти не змінюють сутність узгодження, але роблять процес оцінювання більш структурним і трасованим.

Таким чином, узгодження інструментів оцінювання з критеріями та результатами навчання є фундаментальним принципом ефективного педагогічного процесу. Воно забезпечує логічну завершеність навчання, підсилює його прозорість і сприяє формуванню у студентів відповідального та усвідомленого ставлення до власного освітнього поступу. Узгоджене

оцінювання не лише фіксує рівень результату, але й підтримує його зростання, виконуючи функцію супроводу у процесі формування професійної компетентності.

Система оцінювання результатів навчання у вищій освіті включає різні форми, які відрізняються своїм призначенням, функціями та ступенем залучення студента у процес зворотного зв'язку. Розуміння відмінностей між поточним, формувальним, підсумковим та автентичним оцінюванням є необхідним для забезпечення узгодженості оцінювальної діяльності із результатами навчання, заявленими в освітніх програмах. Кожна з форм виконує свою роль у підтримці освітнього процесу, і ефективна система оцінювання передбачає їх змістове поєднання та взаємне доповнення.

Поточне оцінювання зазвичай використовується для контролю засвоєння матеріалу на етапі його вивчення. Його головним завданням є своєчасне виявлення труднощів і прогалин, які виникають у студента в процесі навчання. Поточне оцінювання здійснюється через короткі опитування, тестові завдання, мікроперевірки чи коментування ходу виконання вправ. Хоча поточне оцінювання часто сприймається як технічний інструмент контролю, воно виконує важливу сигнальну функцію, сприяючи регулюванню темпу та логіки навчання. Дослідження підкреслюють, що регулярна діагностика засвоєння матеріалу запобігає накопиченню нерозуміння і підтримує стійкі позитивні результати [85].

Формувальне оцінювання виконує іншу функцію. Його мета полягає не у фіксації рівня результату, а у забезпеченні зворотного зв'язку, що спрямований на розвиток компетентності. Формувальне оцінювання передбачає рефлексивні коментарі, індивідуальні рекомендації, групові обговорення ходу виконання завдань і самооцінювання. У цьому процесі студент отримує можливість усвідомити, що саме він уже виконує успішно, і які аспекти діяльності потребують доопрацювання. Дослідники вказують, що формувальне оцінювання має найбільший вплив на стимулювання метапізнавальних навичок

і саморегуляції [89]. Ефективність формувального оцінювання залежить від своєчасності та конкретності наданого зворотного зв'язку, а також від його спрямованості на процес, а не особистість студента.

Підсумкове оцінювання здійснюється для визначення ступеня досягнення результатів навчання після завершення певного етапу навчання: теми, модуля, семестру чи освітньої програми в цілому. Воно часто пов'язане з ухваленням адміністративних рішень: присвоєнням кредитів, сертифікацією, допуском до практики або кваліфікаційної атестації. Підсумкове оцінювання має забезпечувати доказову основу щодо сформованості заявлених компетентностей. У цьому контексті важливо уникати зведення підсумкового оцінювання до перевірки пам'яті. Дослідження свідчать, що підсумкове тестування має сенс лише тоді, коли воно дозволяє встановити рівень узагальнення та здатності до переносу знань [45]. Отже, підсумкове оцінювання повинно бути спроектоване з урахуванням складності пізнавальної діяльності, що становить зміст конкретної компетентності.

Автентичне оцінювання є особливо важливим у контексті професійно орієнтованої підготовки. Його сутність полягає у використанні таких завдань, які відтворюють реальні або наближені до реальних ситуації професійної практики. На відміну від тестових форм контролю, автентичне оцінювання перевіряє здатність студента інтегрувати знання, приймати рішення, аргументувати вибір і брати відповідальність за наслідки дії [44]. Прикладами автентичного оцінювання є аналіз професійних ситуацій, проєктні роботи, симуляції, рольові моделі взаємодії та підготовка портфоліо. Ця форма оцінювання дозволяє побачити не лише результат, але й процес формування інтелектуальної та практичної самостійності.

Сучасний розвиток цифрових середовищ відкриває можливість поєднання форм оцінювання у гнучких моделях. Електронні платформи дозволяють відстежувати динаміку діяльності студента в реальному часі, що підсилює роль формувального оцінювання. Цифрові симуляції розширюють потенціал

автентичного оцінювання, а електронні портфоліо надають можливість кумулятивної демонстрації прогресу [40]. Таким чином, форми оцінювання перестають бути розділеними і починають функціонувати як взаємопов'язані елементи системи освітньої підтримки.

Отже, поточне, формувальне, підсумкове та автентичне оцінювання виконують різні, але взаємодоповнювані функції. Разом вони забезпечують можливість оцінити не лише результат навчання, але й темп, напрямок і характер інтелектуального та професійного зростання студента. Ефективна система оцінювання не просто фіксує рівень досягнень, а керує розвитком, підтримує мотивацію, формує відповідальність і сприяє становленню майбутнього фахівця.

Цифровізація вищої освіти істотно трансформує підходи до оцінювання результатів навчання, відкриваючи можливості для його більшої прозорості, індивідуалізації, аналітичної обґрунтованості та гнучкості. Цифрові інструменти не є заміною традиційних форм оцінювання, а радше розширюють їх потенціал, дозволяючи фіксувати не лише результат, але й процес пізнавальної діяльності, а також забезпечувати безперервний зворотний зв'язок. Саме тому цифрове оцінювання розглядається як частина ширшого педагогічного середовища, в якому навчання є динамічним, інтерактивним і орієнтованим на розвиток.

Одним з ключових цифрових інструментів є системи управління навчанням, які об'єднують функції розподілу матеріалів, комунікації, контролю та оцінювання. Використання таких систем дозволяє відстежувати активність студентів, динаміку виконання завдань і характер взаємодії в групових проєктах. Це створює передумови для формувального оцінювання, яке ґрунтується на постійному аналізі поступу студента, а не лише на підсумковій оцінці [70]. Крім того, системи управління навчанням забезпечують прозорість процесу оцінювання, оскільки критерії, індикатори та коментарі викладача залишаються доступними для студента.

Важливою тенденцією є використання електронних портфоліо. На відміну від традиційних форм підсумкової атестації, портфоліо відображає поступ студента у часовій перспективі, демонструючи не окремі результати, а процес професійного становлення. Студент може включати до портфоліо проєкти, звіти, аналітичні матеріали, відгуки, презентації, що дозволяє викладачеві оцінювати компетентність на основі комплексних свідчень діяльності [42]. Цей підхід відповідає логіці рівневого оцінювання, оскільки відображає розвиток, а не лише кінцевий результат.

Цифрові симуляції та віртуальні лабораторії розширюють можливості автентичного оцінювання. У таких середовищах студент не просто відтворює засвоєні знання, а взаємодіє з умовами, наближеними до професійних. Дослідження доводять, що цифрові симуляції є ефективним засобом перевірки здатності до прийняття рішень і аргументації, особливо у сферах, де професійні ситуації мають високу складність або ризик [2]. Важливо, що симуляції дозволяють повторювати ситуації необмежену кількість разів, забезпечуючи безпечне середовище для помилок і навчання через їх аналіз.

Цифрові інструменти також сприяють розвитку взаємооцінювання та самооцінювання. Онлайн-платформи дозволяють студентам порівнювати власні роботи з критеріями, аналізувати приклади виконаних завдань і брати участь у груповому коментуванні. Це підсилює функцію зворотного зв'язку та формує здатність до рефлексивної оцінки власних навчальних стратегій [67]. Взаємооцінювання в цифровому середовищі має перевагу відтворюваності та доступності: студенти можуть повертатися до коментарів і використовувати їх у майбутніх завданнях.

Окрему роль відіграє навчальна аналітика, яка дозволяє інтерпретувати цифрові сліди навчальної діяльності: частоту входу в курс, траєкторії перегляду матеріалів, характер взаємодії в обговореннях, час, витрачений на завдання. Такі дані можуть бути використані як індикатори стилю навчання, рівня залученості та когнітивного навантаження [80]. Це сприяє адаптивному

оцінюванню, у якому студент отримує завдання і зворотний зв'язок відповідно до власної динаміки навчання.

Разом з тим цифрове оцінювання потребує підтримки етичних засад. Зокрема, необхідно забезпечити прозорість алгоритмів, які застосовуються у виставленні оцінок, а також захист приватних даних студентів. Крім того, важливо уникати ситуацій, за яких цифрові інструменти замінюють педагогічне судження. Роль викладача полягає у тлумаченні даних, наданні індивідуального зворотного зв'язку та підтримці студентської автономії [33].

Таким чином, використання цифрових інструментів в оцінюванні результатів навчання створює можливості для підвищення прозорості, індивідуалізації, об'єктивності та розвитку автономності студента. Цифрове оцінювання розглядається не як заміна традиційних форм, а як система підтримки педагогічного судження і формування зв'язку між результатом навчання і траєкторією його досягнення.

## РОЗДІЛ 3

### РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

#### **3.1. Критичний аналіз чинного у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій «Положення про порядок та критерії оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького» з позицій сучасних принципів та підходів до компетентнісної освіти**

Подане положення описує загальні засади організації оцінювання результатів навчання студентів та визначає форми, види і процедури контролю успішності. У ньому підкреслено, що оцінювання проводиться з метою встановлення рівня опанування знань, умінь та компетентностей, відповідності результатів навчання вимогам освітніх стандартів і програм. У цьому сенсі документ відповідає сучасному компетентнісному підходу, оскільки визнає, що оцінювання має виходити за межі перевірки засвоєного змісту і включати характеристику сформованості здатностей діяти у професійних або навчальних ситуаціях. Проте, аналіз змісту положення з точки зору концепцій конструктивної узгодженості, рівневого оцінювання та формувального підходу засвідчує ряд структурних і методологічних прогалин, які впливають на якість оцінювального процесу.

Перш за все, у документі недостатньо розкрито зв'язок між результатами навчання, критеріями оцінювання та вибором інструментів перевірки. Хоча положення декларує, що оцінювання спрямоване на встановлення рівня набутих компетентностей, конкретні форми контролю подані у вигляді переліку без обґрунтування їх відповідності визначеним результатам. Це суперечить принципу конструктивної узгодженості, згідно з яким форми оцінювання мають логічно впливати зі змісту результатів навчання і

передбачати такі показники, які дозволяють визначити, чи дійсно сформовані заявлені в програмі здатності [19]. Якщо результат навчання формулюється як здатність аналізувати, інтерпретувати, аргументувати, то застосування виключно тестових або репродуктивних форм контролю не дозволить встановити глибину опанування. Таким чином, для підвищення ефективності документ потребує введення механізму узгодження: тип результату – критерій оцінювання – форма перевірки – індикатори виконання.

Другим важливим аспектом є співвідношення поточного, формувального та підсумкового оцінювання. У положенні зазначено, що поточний контроль сприяє корекції навчального процесу, регулює темп і дає викладачеві можливість оперативно реагувати на труднощі студента. Це відповідає загальним уявленням про функції контролю. Проте відсутнє чітке розмежування поточного контролю та формувального оцінювання. Формувальне оцінювання не є технічною перевіркою, воно є педагогічним супроводом, спрямованим на розвиток здатності студента усвідомлювати власну навчальну діяльність та коригувати її на підставі рефлексивного зворотного зв'язку [21; 29]. У документі зворотний зв'язок згадується побіжно і не розглядається як необхідний компонент оцінювання, що залишає оцінювальну діяльність переважно фіксувальною, а не розвивальною.

Третє питання пов'язане з характеристикою критеріїв і рівнів сформованості результатів навчання. У положенні наявні певні ознаки рівневої системи: наведені формулювання на кшталт «повно», «аргументовано», «частково», «фрагментарно», що вказує на спробу відобразити різний ступінь якісного опанування матеріалу. Однак у документі відсутні чітко описані дескриптори рівнів, тобто словесні характеристики того, яким чином змінюється мисленнєва діяльність студента від початкової до високої. Сучасні підходи до оцінювання [12; 79] підкреслюють, що рівні не можуть відрізнятися лише кількісно; вони мають показувати зміну характеру дій: від відтворення до аналізу, від аналізу до синтезу, від синтезу до творчого та автономного

оперування знаннями. Відсутність таких дескрипторів знижує прозорість оцінювання і підсилює суб'єктивність педагогічного судження.

Четвертий аспект стосується автентичного оцінювання. Положення передбачає такі форми, як індивідуальні навчально-дослідні завдання, проєктна діяльність, практичні завдання і звіти, що можуть бути використані для перевірки здатності студента діяти у професійно значущих ситуаціях. Це є сильним положенням документа, оскільки відповідає вимогам компетентнісної освіти та підходу до оцінювання через діяльність [43]. Однак механізми розроблення таких завдань, їх оцінювальні рубрики та індикатори якості не описані, що може призвести до неоднорідності вимог різних викладачів і факультетів.

Врешті, документ фактично не враховує потенціалу цифрового середовища для оцінювання результатів навчання. У тексті відсутні положення про електронне портфоліо, аналітику навчальних даних, цифрові траєкторії прогресу, засоби взаємооцінювання і самооцінювання. Між тим, сучасні моделі оцінювання визнають, що цифрові інструменти не лише підсилюють прозорість, але й дозволяють оцінювати динаміку навчального розвитку, а не лише кінцевий результат [13; 67]. Таким чином, положення потребує модернізації у напрямі включення цифрових форм педагогічної підтримки.

Отже, аналіз документу засвідчує його відповідність базовим вимогам до системи оцінювання, але разом з тим виявляє відсутність механізмів, які забезпечують навчальну, розвивальну та рефлексивну функції оцінювання. Для приведення положення у відповідність до сучасних педагогічних стратегій необхідно: уточнити зв'язок між результатами, критеріями та інструментами оцінювання; забезпечити наявність рівневих дескрипторів; розширити формувальний компонент через обов'язковий зворотний зв'язок; деталізувати принципи автентичного оцінювання; та інтегрувати цифрові інструменти підтримки оцінювального процесу. Така модернізація дозволить оцінюванню

виконувати не лише контрольну, але й розвивальну та професійно-формувальну функції.

### **3.2. Проєкт Положення про оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти**

#### **1. Загальні положення**

##### *1.1. Мета і завдання оцінювання результатів навчання*

Оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти є невід'ємною складовою освітнього процесу та спрямоване на встановлення рівня досягнення заявлених у освітніх програмах результатів навчання, а також на забезпечення прозорості та обґрунтованості академічних рішень щодо успішності студентів. Метою оцінювання є не лише фіксація факту засвоєння навчального матеріалу, але і визначення ступеня сформованості компетентностей, здатності застосовувати знання у різних контекстах, здійснювати аналіз та приймати виважені рішення, проявляти самостійність та відповідальність у навчальній діяльності. Завдання оцінювання полягають у забезпеченні діагностики навчального поступу, наданні зворотного зв'язку здобувачам освіти, виявленні труднощів та потреб у корекції навчання, підтвердженні досягнення програмових результатів на завершальних етапах вивчення дисципліни та освітньої програми. Таким чином, оцінювання виконує не лише контролюючу, а й навчальну, мотиваційну, аналітичну та прогнозувальну функції, спрямовані на розвиток професійної та особистісної зрілості здобувача вищої освіти.

##### *1.2. Принципи оцінювання*

Система оцінювання результатів навчання ґрунтується на таких ключових принципах:

Об'єктивність: оцінювання базується на чітко визначених критеріях та індикаторах, які забезпечують однакові підходи до оцінювання всіх здобувачів освіти та мінімізують суб'єктивні судження.

Прозорість: критерії, рівні, форми та процедури оцінювання є відкритими та зрозумілими для студентів. Здобувач має право знати, що саме і яким чином підлягає оцінюванню, а також на підставі яких доказів виставлено оцінку.

Академічна доброчесність: оцінювання спрямоване на підтримку чесного та відповідального навчання. Засвоєння результатів повинно відображати дійсні інтелектуальні та практичні здобутки студента, без використання недоброчесних практик.

Розвитковість: оцінювання розглядається як інструмент навчання, що сприяє поступовому ускладненню діяльності, формуванню здатності до саморегуляції, рефлексії та відповідального ставлення до власного освітнього шляху.

Доказовість: оцінка має ґрунтуватися на реальних результатах діяльності здобувача, які можуть бути представлені у вигляді письмових, усних, практичних або цифрових артефактів.

Рівневість: оцінювання передбачає можливість визначення ступеня сформованості компетентності, а не лише факту її наявності, що забезпечується використанням дескрипторів рівнів.

### *1.3. Нормативно-правове підґрунтя*

Організація оцінювання результатів навчання у закладі вищої освіти здійснюється відповідно до Закону України «Про освіту» та Закону України «Про вищу освіту», Стандартів вищої освіти відповідних спеціальностей, Національної рамки кваліфікацій, Європейської рамки кваліфікацій (EQF), а також Стратегії розвитку університету, Положення про організацію освітнього процесу та внутрішніх положень щодо забезпечення якості освіти. Нормативно-правові акти визначають обов'язковість забезпечення прозорості, валідності, справедливості та відтворюваності оцінювання, а також необхідність формулювання результатів навчання таким чином, щоб вони могли бути оцінені за допомогою конкретних процедур.

### *1.4. Оцінювання як складова системи забезпечення якості освіти*

Оцінювання результатів навчання є центральним елементом системи внутрішнього забезпечення якості освіти, оскільки дозволяє встановити відповідність між задекларованими результатами навчання, реальними освітніми досягненнями здобувачів та очікуваннями стейкхолдерів. Дані оцінювання використовуються для вдосконалення освітніх програм, коригування змісту дисциплін, методів навчання та педагогічної взаємодії, підвищення професійної майстерності викладачів, а також для моніторингу ефективності освітнього середовища. Оцінювання має бути інтегрованим у всі етапи навчального процесу, забезпечуючи його цілісність та послідовність. Як частина системи якості, оцінювання сприяє формуванню культури відповідальності, рефлексії та академічної прозорості в університетській спільноті.

## ***2. Результати навчання як основа оцінювання***

### ***2.1. Структура результатів навчання***

Результати навчання становлять узагальнений опис того, що здобувач освіти має знати, розуміти і бути здатним виконувати після завершення вивчення певної дисципліни чи освітньої програми. Їхня структура включає взаємопов'язані компоненти: знання, уміння, ставлення та автономність. Знання відображають інтелектуальний зміст навчання: поняття, закономірності, теорії, моделі, методи. Уміння характеризують здатність застосовувати знання для аналізу ситуацій, розв'язання завдань, прийняття рішень і виконання практичної чи інтелектуальної діяльності. Ставлення охоплює ціннісні орієнтації, готовність до відповідального вибору, толерантну комунікацію, академічну доброчесність та етичну професійну позицію. Автономність означає здатність організувати і регулювати власне навчання, здійснювати самооцінювання, визначати індивідуальні траєкторії розвитку, брати відповідальність за результати своєї діяльності.

Таке розуміння структури результатів навчання дозволяє перейти від уявлення про знання як накопичення інформації до уявлення про

компетентність як здатність застосовувати знання у ситуаціях різної складності. Результати навчання виступають основою для побудови змісту дисциплін, методів викладання і критеріїв оцінювання, оскільки вони формують орієнтири для педагогічної взаємодії та контролю.

### *2.2. Формулювання результатів навчання відповідно до Національної рамки кваліфікацій*

Національна рамка кваліфікацій визначає рівні освіти через знання, уміння, комунікативність, відповідальність та автономність, що забезпечує узгодженість результатів навчання у вищій освіті з європейськими підходами. Формулювання результатів навчання повинно здійснюватися за допомогою дієслів дії, які описують спостережувані прояви мислення або діяльності. Наприклад, замість загальних формулювань на зразок «знати тему» необхідно використовувати конкретні вказівки: пояснює, аналізує, обґрунтовує, порівнює, моделює, оцінює, інтегрує.

Таке формулювання забезпечує можливість подальшого оцінювання, оскільки викладач отримує підстави для розроблення критеріїв і завдань, що дозволяють виявити рівень опанування. Результати навчання мають відповідати рівню вищої освіти: від базових репродуктивних умінь до здатності діяти автономно та творчо. Важливо, що результати навчання повинні бути реалістичними, досяжними у межах передбаченого обсягу навчання, і водночас достатньо складними, щоб забезпечити професійний і особистісний розвиток студента.

### *2.3. Узгодження результатів навчання із програмними компетентностями*

Програмні компетентності описують інтегровані здатності, які повинен набути здобувач у результаті засвоєння всієї освітньої програми. Результати навчання кожної дисципліни мають бути спрямовані на формування відповідних компетентностей і не повинні існувати відокремлено від них. Узгодження здійснюється шляхом побудови матриці відповідностей, у якій

кожний результат навчання співвідноситься з однією або кількома компетентностями. Такий підхід забезпечує системність підготовки та уникнення дублювання чи перекосів між дисциплінами.

Узгодження також дозволяє координувати роботу викладачів, які реалізують різні елементи програми. Завдяки цьому оцінювання перетворюється на інструмент перевірки не окремих знань, а цілісної здатності діяти у професійних ситуаціях, що є ключовим критерієм якості освітнього процесу. Таким чином, результати навчання виступають проміжними сходинками формування компетентностей, а їхня послідовність визначає логіку розвитку здобувача протягом навчання.

#### *2.4. Прив'язка результатів навчання до критеріїв оцінювання*

Критерії оцінювання повинні безпосередньо впливати із результатів навчання. Якщо результат передбачає здатність порівнювати підходи, критерієм має бути повнота і логіка порівняльного аналізу. Якщо результат полягає у виконанні практичної дії, критерієм буде точність, самостійність і послідовність її виконання. Критерії оцінювання мають конкретизувати, як виглядає виконання навчального завдання на різних рівнях сформованості: початковому, достатньому та високому.

Прив'язка результатів до критеріїв дозволяє уникнути суб'єктивності оцінювання та посилює прозорість освітнього процесу. Для здобувача вона робить зрозумілим, що саме він має продемонструвати, щоб досягти того чи іншого рівня успішності. Для викладача критерії виступають основою педагогічного судження, яке ґрунтується не на враженні, а на доказах діяльності студента. Це забезпечує справедливість і єдність вимог у межах освітньої програми.

### **3. Критерії та рівні оцінювання**

#### *3.1. Поняття критерію, індикатора та дескриптора*

Критерії оцінювання результатів навчання становлять сукупність ознак, які дозволяють визначити, наскільки повно і якісно здобувач освіти досяг

сформульованого результату навчання. Критерій описує загальну характеристику діяльності студента: логічність викладу, обґрунтованість висновків, самостійність виконання, точність застосованих методів тощо. Індикатори є конкретизованими проявами цих критеріїв у діяльності, що можуть бути зафіксовані під час оцінювання. Наприклад, якщо критерієм є здатність до аналізу, індикатором буде виокремлення ключових ознак об'єкта, порівняння підходів або пояснення причинно-наслідкових зв'язків. Дескриптори визначають якісні відмінності рівнів сформованості результату навчання. Вони описують характер діяльності студента на кожному рівні, дозволяючи викладачеві оцінювати не лише факт виконання завдання, а ступінь глибини та самостійності цього виконання. Разом критерії, індикатори і дескриптори утворюють основу прозорого, відтворюваного і обґрунтованого оцінювання.

### *3.2. Опис рівнів сформованості результатів навчання*

Рівні сформованості результатів навчання дають змогу відобразити динаміку інтелектуального і практичного розвитку здобувача освіти та передбачають поетапний перехід від елементарного засвоєння змісту до автономного та творчого застосування знань. Початковий рівень характеризується відтворенням інформації, виконанням завдання за зразком, обмеженою здатністю до вибору способів діяльності. На середньому рівні студент здатен пояснити зміст явищ, виконати завдання у типових ситуаціях, застосувати базові прийоми аналізу та порівняння. Високий рівень передбачає здатність самостійно формулювати і обґрунтовувати рішення, адаптувати знання до нових контекстів, критично оцінювати різні підходи та здійснювати рефлексію щодо власної діяльності. Така структура рівнів є універсальною і може застосовуватися для оцінювання когнітивних, діяльнісних, комунікативних та рефлексивних результатів навчання.

### *3.3. Дескриптори рівнів для різних типів результатів*

Для забезпечення точності оцінювання результати навчання поділяються на групи залежно від характеру діяльності. Для когнітивних результатів дескриптори рівнів визначають ступінь розуміння, узагальнення, аргументації та інтерпретації знань. Для діяльнісних результатів важливими показниками є самостійність виконання, послідовність дій, здатність обирати адекватні методи та технології. Для комунікативних результатів оцінюється логіка мовлення, культура аргументації, здатність вести професійний діалог. Для рефлексивних результатів у центрі уваги перебуває вміння оцінити власні рішення, врахувати зворотний зв'язок, визначити напрями розвитку. Дескриптори повинні бути сформульовані таким чином, щоб відображати саме зміни у якості діяльності, а не лише її наявність. Наприклад, для високого рівня важливо підкреслити здатність до критичного переосмислення, самостійного прийняття рішень і перенесення знань у нові контексти.

#### *3.4. Вимоги до обґрунтованості та прозорості критеріїв*

Критерії оцінювання повинні бути відкритими для здобувачів освіти з першого заняття дисципліни або початку виконання завдання. Здобувач має бути ознайомлений із тим, які результати навчання підлягають оцінюванню, якими критеріями визначатиметься рівень їх досягнення і які індикатори використовуватимуться для підтвердження оцінки. Прозорість критеріїв забезпечує справедливість оцінювання і формує довіру у взаємодії між викладачем та студентом. Обґрунтованість критеріїв передбачає, що вони безпосередньо впливають із результатів навчання і не містять суб'єктивних або нечітких формулювань. Для підвищення прозорості можуть використовуватися рубрики, в яких описані критерії, індикатори і дескриптори рівнів у цілісній структурі. Це також дозволяє забезпечити відтворюваність оцінювання різними викладачами та на різних освітніх циклах.

#### *3.5. Оцінювання з використанням самооцінювання та взаємооцінювання*

Самооцінювання та взаємооцінювання розглядаються як важливі інструменти розвитку автономності та рефлексії здобувача. Самооцінювання

сприяє формуванню відповідального ставлення до власного навчання, здатності осмислювати свої дії, помічати прогрес і визначати напрями вдосконалення. Взаємооцінювання дозволяє студентам розвивати навички аргументованої оцінки робіт одногрупників, будувати конструктивний діалог та краще розуміти критерії оцінювання. Обидві форми не замінюють оцінювального судження викладача, але доповнюють його, підсилюючи формувальний характер оцінювання. Важливо, щоб критерії і дескриптори використовувалися у самооцінюванні та взаємооцінюванні у тій самій формі, що й у підсумковому оцінюванні, забезпечуючи єдність вимог та зменшуючи суб'єктивність суджень.

#### **4. *Форми та інструменти оцінювання***

##### *4.1. Поточне оцінювання як діагностика поступу*

Поточне оцінювання здійснюється протягом вивчення дисципліни і спрямоване на своєчасне виявлення рівня засвоєння змісту, розуміння ключових понять, формування необхідних умінь, а також на визначення труднощів, з якими стикається здобувач освіти. Його завданням є не лише фіксація результатів окремих етапів навчання, але і підтримка сталого поступу, що відображається у виборі навчальних стратегій, рівні активності та самостійності студента. Поточне оцінювання може включати усні відповіді, аналітичні міні-завдання, тестові перевірки, короткі письмові роботи, коментування ходу виконання вправ або участь у дискусіях. Важливо, щоб поточне оцінювання здійснювалося регулярно та супроводжувалося зрозумілим зворотним зв'язком. Це дозволяє студенту усвідомити свій прогрес, визначити напрям корекції навчальних дій і підвищити рівень залученості у навчальний процес.

##### *4.2. Формувальне оцінювання як процес зворотного зв'язку і підтримки розвитку*

Формувальне оцінювання має розвиткову спрямованість і передбачає систематичне надання зворотного зв'язку щодо змісту, логіки та способу

виконання навчальних завдань. Його головною метою є сприяння вдосконаленню навчальної діяльності здобувача. Формувальне оцінювання не обмежується виставленням балів, оскільки основним його інструментом є коментар, що пояснює, які елементи діяльності виконані успішно, а які потребують покращення. Зворотний зв'язок має бути конкретним, аргументованим, спрямованим на дію і узгодженим з критеріями та дескрипторами рівнів. Формувальне оцінювання може включати самооцінювання, взаємооцінювання, аналіз виконаних завдань, роз'яснення типових помилок, індивідуальні консультації та групові обговорення. Формувальний підхід сприяє розвитку самостійності, рефлексивного мислення та відповідального ставлення до навчання.

#### *4.3. Підсумкове оцінювання як фіксація рівня досягнення результатів*

Підсумкове оцінювання проводиться після завершення теми, модуля, семестру або освітньої програми. Його завдання полягає у визначенні ступеня досягнення здобувачем заявлених результатів навчання і встановленні того, чи сформовано необхідний рівень компетентності для подальшого навчання або професійної діяльності. Підсумкове оцінювання повинно бути засноване на критеріях, індикаторах і дескрипторах рівнів, що забезпечує аргументованість і прозорість виставленої оцінки. Підсумкові форми можуть включати комплексні письмові роботи, залікові або екзаменаційні завдання, захисти проєктів, презентації дослідницьких результатів, практичні або лабораторні демонстрації. Підсумкове оцінювання повинно фіксувати не окремі елементи навчання, а цілісну здатність студента діяти відповідно до програмних результатів.

#### *4.4. Автентичне оцінювання*

Автентичне оцінювання використовується для перевірки здатності студента застосовувати знання та уміння у ситуаціях, наближених до реальних умов професійної діяльності. Воно передбачає інтеграцію знань, практичного досвіду, рефлексивного мислення та відповідальності за прийняті рішення. Автентичні форми оцінювання можуть включати аналіз професійних ситуацій,

моделювання, виконання практичних завдань, підготовку проєктів, ведення портфоліо, участь у тренінгових або симуляційних ситуаціях. Важливим компонентом автентичного оцінювання є чіткі та змістовні рубрики, які дозволяють оцінити якість виконання завдання за комплексом критеріїв: самостійність, логічність, аргументованість, практична результативність, здатність до рефлексії. Автентичне оцінювання забезпечує наближення навчання до реальних професійних викликів і підвищує рівень мотивації здобувачів.

#### *4.5. Екзамен, залік, презентація, публічний захист як підсумкові форми*

Екзамен і залік виступають традиційними формами підсумкового оцінювання та застосовуються у випадках, коли необхідно комплексно перевірити засвоєння змісту дисципліни. Екзамен дозволяє встановити рівень сформованості аналітичних і узагальнюючих умінь, залік – підтвердити виконання передбачених навчальним планом видів діяльності. Публічний захист проєкту, звіту або дослідницької роботи спрямований на перевірку здатності студента аргументувати власні рішення, здійснювати комунікацію професійною мовою і демонструвати готовність до відповідального обговорення результатів. Презентація використовується для оцінювання структурованості мислення, логіки викладу та точності використання термінів. Усі форми підсумкового оцінювання повинні базуватися на наперед визначених критеріях і відображати рівень сформованості програмних результатів навчання.

### **5. Цифровізація оцінювання**

#### *5.1. Використання ПУН як інструменту прозорості й фіксації результатів*

Цифрові платформи управління навчанням (ПУН), зокрема Віртуального навчального середовища, є ключовим середовищем організації оцінювання в сучасному освітньому процесі. Використання ПУН забезпечує структурованість навчального контенту, можливість планування послідовності

завдань, збереження результатів і комунікацію між викладачем та здобувачем освіти. ПУН дозволяє створювати електронні журнали успішності, у яких студент має постійний доступ до отриманих оцінок, коментарів та критеріїв оцінювання, що сприяє підвищенню прозорості освітнього процесу. Крім того, ПУН надає змогу відстежувати динаміку виконання завдань, рівень активності, своєчасність здачі робіт, що є важливими індикаторами навчального поступу. Таким чином, ПУН створює умови для послідовного, документально підтвердженого та доступного для аналізу оцінювання.

### *5.2. Електронне портфоліо здобувача освіти як спосіб демонстрації професійного зростання*

Електронне портфоліо є накопичувальною формою оцінювання, що дозволяє відобразити індивідуальну траєкторію навчального та професійного становлення здобувача. Портфоліо включає зібрані студентом роботи: проекти, рефлексивні звіти, презентації, аналітичні огляди, творчі або практичні завдання. На відміну від одноразових форм оцінювання, портфоліо демонструє розвиток компетентності в часі, показуючи, як змінюється здатність студента аналізувати, узагальнювати та застосовувати знання. Електронний формат портфоліо підсилює можливість документування результатів, зберігання матеріалів, швидкого доступу до них і представлення їх для зовнішніх стейкхолдерів, включно з роботодавцями та комісіями з акредитації.

### *5.3. Навчальна аналітика для підтримки індивідуальних траєкторій*

Навчальна аналітика передбачає використання цифрових даних про активність здобувача для аналізу його навчального поступу та формування персоналізованих рекомендацій. До даних, які можуть бути проаналізовані, належать частота взаємодії з навчальними матеріалами, темп виконання завдань, характер участі в обговореннях, час, витрачений на опрацювання тем. Використання аналітики дозволяє не лише фіксувати фактичний результат, але й виявляти тенденції: стабільне зростання, коливання або ризик відставання. Це дає можливість викладачеві коригувати навчальні стратегії, а студенту –

усвідомлювати власні способи навчання, їхні сильні сторони та недоліки. Навчальна аналітика сприяє переходу від уніфікованих підходів до оцінювання до гнучких, адаптивних моделей навчальної підтримки.

#### *5.4. Онлайн-рубрики та автоматизовані засоби оцінювання*

Цифрові рубрики є інструментом структурованого оцінювання, що поєднує критерії, індикатори та дескриптори рівнів сформованості результатів навчання. Розміщення рубрик в ПУН забезпечує доступ студентів до ними ще до виконання завдання, що підвищує зрозумілість вимог. Автоматизовані засоби оцінювання, зокрема тести з автоматичною перевіркою або програмні платформи для аналізу відповідей, сприяють підвищенню об'єктивності й оперативності оцінювання. Проте автоматизація не повинна замінювати педагогічне судження викладача. Вона розглядається як засіб зменшення технічного навантаження та підсилення можливості викладача зосередитися на змістовному коментарі та формувальному зворотному зв'язку.

#### *5.5. Етичні вимоги та захист персональних даних*

Використання цифрових інструментів оцінювання передбачає відповідальне ставлення до збереження конфіденційності інформації про здобувача. Дані, отримані під час навчальної аналітики, не повинні бути підставою для дискримінаційних рішень або упереджених оцінювальних суджень. Доступ до них має бути чітко регламентований, а обсяг даних, що аналізуються, – обґрунтованим та релевантним освітнім цілям. Обов'язковим є ознайомлення студентів із тим, які дані збираються, як вони використовуються і які вони мають права щодо захисту інформації. Дотримання етичних норм є невід'ємною умовою довіри до цифрового оцінювання і частиною загальної культури академічної доброчесності.

## **6. Організація оцінювального процесу**

### *6.1. Роль викладача як суб'єкта педагогічного судження*

Викладач є ключовою фігурою у здійсненні оцінювання результатів навчання, оскільки саме він здійснює інтерпретацію діяльності здобувача

відповідно до встановлених критеріїв та дескрипторів рівнів. Педагогічне судження викладача повинно ґрунтуватися на доказовості, тобто спиратися на конкретні прояви результатів навчання у роботах, висловлюваннях або практичних діях студента. Викладач забезпечує послідовність оцінювання, застосовуючи однакові вимоги до всіх здобувачів, та несе відповідальність за об'єктивність і прозорість процесу оцінювання. Важливо, щоб оцінювання не було зведене до фіксації оцінки; воно повинно включати пояснення, у чому полягає успіх, у чому є недоліки та яким чином студент може покращити свої результати. Така логіка перетворює викладача не лише на того, хто контролює, але і на того, хто сприяє розвитку.

### *6.2. Роль студента як активного учасника оцінювання*

Здобувач освіти виступає не пасивним об'єктом оцінювання, а активним суб'єктом, який бере участь у процесі формування та осмислення власних результатів навчання. Залучення студента до самооцінювання, взаємооцінювання та рефлексивного аналізу сприяє розвитку автономності, відповідальності, здатності до прийняття навчальних рішень і планування особистої освітньої траєкторії. Студент повинен мати доступ до критеріїв оцінювання, індикаторів і дескрипторів рівнів до початку виконання завдання. Це дозволяє йому усвідомлювати навчальні цілі, орієнтуватися на результат і контролювати власну діяльність. Важливо, щоб студент мав можливість отримувати зворотний зв'язок, обговорювати його та використовувати для подальшого розвитку.

### *6.3. Процедури апеляції результатів оцінювання*

Система оцінювання повинна включати чітко визначену процедуру апеляції, яка надає здобувачу право ініціювати перегляд виставленої оцінки у разі сумнівів щодо її обґрунтованості. Апеляція здійснюється на основі аналізу критеріїв, індикаторів і доказових матеріалів, що стали підставою для оцінювання. Процедура має бути відкритою, структурованою і позбавленою емоційних або персональних мотивів. Здобувачеві має бути забезпечено

можливість отримати детальне пояснення щодо оцінювання, а у разі необхідності – створення комісії або незалежної експертизи. Метою апеляції є не перегляд оцінки заради її підвищення, а захист принципів прозорості, доброчесності та довіри в освітньому процесі.

#### *6.4. Вимоги до документального оформлення результатів оцінювання*

Результати оцінювання повинні фіксуватися у встановлених формах, що забезпечують можливість їхнього збереження, перевірки та використання для аналізу якості навчального процесу. Документування здійснюється у відповідності до внутрішніх нормативних документів закладу вищої освіти та включає записи у відомостях, електронних журналах, індивідуальних картках успішності, портфоліо або інших формах звітності. Документація повинна бути зрозумілою, доступною для перевірки та захищеною від несанкціонованих змін. Важливо, щоб у записах відображалися не лише підсумкові оцінки, але й ключові елементи зворотного зв'язку, які обґрунтовують рівень досягнення результатів навчання.

#### *6.5. Прозорість та фіксація зворотного зв'язку*

Зворотний зв'язок є необхідним компонентом якісного оцінювання. Він має бути системним, аргументованим, своєчасним і пов'язаним із критеріями оцінювання. Зворотний зв'язок повинен не лише повідомляти студенту про допущені помилки, але й пояснювати, як саме він може покращити свій робочий результат. Надання зворотного зв'язку в електронній або усній формі повинно здійснюватися з дотриманням принципів поваги та підтримки. Збереження елементів зворотного зв'язку в електронних журналах або портфоліо забезпечує можливість відстеження прогресу, аналізу динаміки розвитку та підготовки рекомендацій для індивідуальної освітньої траєкторії. Прозорість і доступність зворотного зв'язку сприяють зміцненню освітнього партнерства між викладачем і студентом.

## ***7. Порядок перегляду, оновлення та затвердження критеріїв та інструментів оцінювання***

### ***7.1. Періодичний перегляд критеріїв***

Критерії та інструменти оцінювання підлягають регулярному перегляду з метою забезпечення їхньої відповідності поточним освітнім програмам, стандартам спеціальностей, змінам у змісті навчальних дисциплін та потребам стейкхолдерів. Перегляд здійснюється не рідше ніж один раз на три роки або за ініціативою кафедри у випадку суттєвого оновлення змісту навчання. Перегляд включає аналіз ясності, доцільності, валідності, об'єктивності та відповідності критеріїв сформульованим результатам навчання.

### ***7.2. Моніторинг узгодженості критеріїв і форм оцінювання з результатами навчання***

Моніторинг передбачає систематичне відстеження того, наскільки застосовані форми оцінювання та використані індикатори дійсно дозволяють оцінити заявлені результати навчання. До моніторингу можуть залучатися кафедри, групи забезпечення освітніх програм, студенти та зовнішні стейкхолдери (зокрема роботодавці). Результати моніторингу використовуються для вдосконалення навчально-методичних матеріалів, зміни логіки оцінювання та підвищення його прозорості.

### ***7.3. Взаємодія учасників освітнього процесу при оновленні критеріїв***

У розробленні, коригуванні та затвердженні критеріїв оцінювання беруть участь викладачі, які забезпечують дисципліни, гарант та робоча група освітньої програми, методична комісія факультету або інституту. За потреби до обговорення можуть залучатися здобувачі освіти та представники роботодавців. Взаємодія всіх учасників забезпечує узгодженість оцінювання на рівні програми та сприяє формуванню загальної культури академічної прозорості та вимогливості.

### ***7.4. Процедура затвердження***

Оновлені критерії оцінювання, матриці відповідностей та інструменти перевірки обговорюються на засіданні відповідної кафедри, методичної комісії спеціальності, навчально-методичної ради факультету, навчально-методичної ради Університету та подаються на затвердження Вченій раді ЛНУВМБ імені С.З. Гжицького. Документи набирають чинності з моменту офіційного затвердження та стають обов'язковими для застосування всіма викладачами, які реалізують освітню програму.

#### *7.5. Інформування здобувачів освіти про критерії оцінювання*

Здобувачі освіти мають бути ознайомлені з критеріями, формами та інструментами оцінювання на початку вивчення дисципліни або до початку виконання навчального завдання. Інформування здійснюється через навчально-методичні матеріали, ПУН, посилання у робочих програмах та/чи усні пояснення викладача. Прозорість критеріїв є обов'язковою умовою забезпечення довіри та академічної доброчесності.

**Таблиця 3.1**

#### **Відповідність «Результати навчання – Критерії – Форми оцінювання»**

<b>Результат навчання</b>	<b>Критерії оцінювання (індикатори)</b>	<b>Форми та інструменти оцінювання</b>
РН1. Знати на рівні новітніх досягнень концепції розвитку освіти і педагогіки	Точність відтворення понять; здатність порівнювати підходи; аргументованість висновків	Аналітичне есе, усна відповідь, тестування, оглядова доповідь
РН2. Використовувати сучасні цифрові технології і ресурси у професійній, інноваційній та дослідницькій діяльності	Доречність вибору цифрових інструментів; самостійність виконання; якість цифрового продукту	Практичне завдання, електронне портфоліо, демонстрація роботи, мультимедійна презентація
РН3. Формувати педагогічно доцільну партнерську взаємодію, здійснювати	Толерантність комунікації; аргументованість позиції; активність у	Дискусія, дебати, модерація групової роботи, рольова ситуація

комунікацію та вести дискусію	співпраці	
PH4. Вільно спілкуватися державною та/або іноземною мовами усно і письмово	Чіткість мовлення; лексична точність; логічність викладу; відповідність стилю	Презентація, наукова стаття, реферат, усний виступ
PH5. Організовувати освітній процес на основі сучасних підходів	Аргументованість вибору методів; педагогічна логіка структури заняття; здатність до оцінювання	Мікрвикладання, план заняття, методична розробка, аналіз відеофрагмента
PH6. Розробляти та реалізовувати інноваційні освітні й дослідницькі проекти	Інноваційність рішення; реалістичність плану; якість презентації результату	Проект, захист проекту, бізнес-презентація, експертне оцінювання
PH7. Створювати відкрите освітньо-наукове середовище	Здатність організувати взаємодію; доступність середовища; врахування потреб учасників	План організації освітнього середовища, презентація концепції, практична демонстрація
PH8. Розробляти і викладати освітні курси у ЗВО	Якість структуризації змісту; відповідність методів цілям; педагогічна майстерність	Робоча програма, конспект лекцій, мікрвикладання, експертна рецензія
PH9. Здійснювати пошук, аналіз та оцінку наукової інформації	Повнота джерельної бази; коректність цитування; критичність аналізу	Огляд літератури, науковий реферат, аналітичний звіт
PH10. Приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності	Аргументованість вибору; здатність передбачати наслідки; реалістичність рішень	Кейс-аналіз, симуляційне завдання, ситуаційна задача
PH11. Здійснювати консультативну діяльність етично і професійно	Точність діагностики освітньої потреби; тактовність; відповідальність рішень	Консультаційна сесія, супервізійний розбір, рольова взаємодія
PH12. Проєктувати програми самоосвіти і організовувати просвітницьку діяльність	Послідовність плану розвитку; конкретність цілей; реальність виконання	Індивідуальна траєкторія розвитку, план самоосвіти, звіт про діяльність
PH13. Генерувати	Оригінальність;	Творчий проєкт, дизайн-

креативні ідеї і розвивати творчий потенціал	інноваційність; здатність створювати нові педагогічні рішення	мислення сесія, педагогічний експеримент
РН14. Обирати і застосовувати методи викладання і консультування у вищій освіті	Відповідність методів контексту групи; педагогічна доцільність; рефлексивність	Навчальне заняття, аналіз відеозапису, методичний коментар
РН15. Організовувати оцінювання і надавати зворотний зв'язок	Точність використання критеріїв; обґрунтованість висновків; етичність зворотного зв'язку	Рубрика оцінювання, аналіз контрольної роботи, консультація
РН16. Створювати навчально-методичні матеріали	Структурованість; науковість; практична корисність; доступність	Методичний посібник, дидактичні матеріали, розробка інструкцій
РН17. Розробляти матеріали для наукових, культурних і освітніх заходів	Відповідність змісту аудиторії; якість подачі; міждисциплінарність	Сценарій заходу, презентаційний комплект, публічний виступ
РН18. Визначати потреби професійного розвитку і реалізовувати їх	Рефлексивність; послідовність розвитку; відповідальність за результати	План професійного розвитку, рефлексивний щоденник, портфоліо розвитку

## ВИСНОВКИ

У ході дослідження було теоретично обґрунтовано та розкрито педагогічні засади формування критеріїв оцінювання результатів навчання студентів у системі вищої освіти, що дозволяє поглибити розуміння оцінювання як складного, багатовимірного та розвиткового педагогічного процесу. Аналіз наукових підходів показав, що результати навчання розглядаються не лише як показники засвоєння змісту, а як інтегральні характеристики компетентності, що виражають здатність студента застосовувати знання, вміння, досвід та ціннісні орієнтації в умовах навчальних і професійних ситуацій. Це зумовлює необхідність зміщення акценту в оцінюванні з контролю окремих знань на діагностику рівнів сформованості здатності діяти.

Визначено, що принципи оцінювання, зокрема об'єктивність, прозорість, доказовість, академічна доброчесність і розвитковість, виступають методологічним підґрунтям розроблення критеріїв. Вони забезпечують формування довіри в освітньому процесі, підтримують суб'єктність здобувача освіти та сприяють становленню педагогічної культури оцінювання. Функції оцінювання виходять за межі традиційного контролю й включають формувальну, діагностичну, прогностичну та мотиваційну складові, що дозволяє розглядати оцінювання як засіб розвитку мислення і рефлексії.

У ході дослідження було з'ясовано, що сучасні підходи до розроблення критеріїв оцінювання базуються на конструктивній узгодженості між результатами навчання, методами викладання та інструментами оцінювання. Критерії повинні бути безпосередньо пов'язані із результатами навчання і відображати якісні характеристики діяльності студента, а не лише кількісні показники. Запропонована структура критеріїв, яка включає змістово-орієнтаційний, операціонально-індикаторний та рівнево-дескриптивний компоненти, дозволяє забезпечити розгорнуту характеристику очікуваних результатів і прозоре оцінювання ступеня їх досягнення.

Обґрунтовано, що рівнева модель оцінювання відображає поступове ускладнення діяльності студента: від відтворення до аналізу, від аналізу до синтезу і від синтезу до автономного творчого застосування знань. Використання дескрипторів рівнів забезпечує можливість надання аргументованого зворотного зв'язку, сприяє розвитку здатності студента до самооцінювання та проєктування власної освітньої траєкторії.

Практичний аналіз нормативних документів і сучасних методичних напрацювань показав, що для підвищення ефективності оцінювання необхідна не лише наявність критеріїв, але і їхня прозора комунікація для здобувачів освіти, узгоджена система зворотного зв'язку, а також залучення студентів до само- та взаємооцінювання. Це підсилює суб'єктну позицію здобувача, розвиває відповідальність і внутрішню мотивацію.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що критерії оцінювання результатів навчання є важливою педагогічною умовою забезпечення якості вищої освіти. Їх науково обґрунтоване формування та послідовне застосування сприяють розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця, підвищують прозорість і справедливість освітнього процесу, забезпечують його відповідність сучасним європейським стандартам та вимогам суспільства до педагогічної діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area. *European Higher Education Area and Bologna Process*. URL: [https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG\\_Frameworks\\_qualification/71/0/050218\\_QF\\_EHEA\\_580710.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf) (date of access: 08.11.2025).
2. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda / J. Radianti et al. *Computers & Education*. 2020. Vol. 147. P. 103778. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778> (date of access: 09.11.2025).
3. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / ed. by Anderson L. W., Krathwohl D. R. New York : Longman, 2001. 301 p. URL : [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Lorin%20W.%20Anderson%2C%20David%20R.%20Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing\\_%20a%20revision%20of%20Bloom%20s%20taxonomy%20of%20educational%20objectives-Longman%20%282001%29.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Lorin%20W.%20Anderson%2C%20David%20R.%20Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing_%20a%20revision%20of%20Bloom%20s%20taxonomy%20of%20educational%20objectives-Longman%20%282001%29.pdf)
4. Academic Integrity and Artificial Intelligence in Higher Education (HE) Contexts: A Rapid Scoping Review / B. Moya et al. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*. 2024. Vol. 7, no. 3. URL: <https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v7i3.78123> (date of access: 09.11.2025).
5. Academic integrity and plagiarism. *Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education*. URL: <https://www.coe.int/en/web/ethics-transparency-integrity-in-education/academic-integrity-and-plagiarism>.
6. Adam S. Learning Outcomes: A Consideration of the Nature, Role, Application and Implications for European Education of Employing “Learning Outcomes” at the Local, National and International Levels. Edinburgh, 1 July 2004. URL: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm>.

7. Am I planning smart? – Analyzing student goals / S. Wollny et al. *Companion Proceedings 9th International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (LAK19). P. 255–260.  
URL: [https://www.researchgate.net/publication/331980920\\_Am\\_I\\_planning\\_smart\\_-\\_Analyzing\\_student\\_goals](https://www.researchgate.net/publication/331980920_Am_I_planning_smart_-_Analyzing_student_goals).
8. American Association of Colleges of Nursing. THE ESSENTIALS: CORE COMPETENCIES FOR PROFESSIONAL NURSING EDUCATION. 2021. 82 p. URL: <https://www.aacnnursing.org/Portals/0/PDFs/Publications/Essentials-2021.pdf>.
9. Andrade H. Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. *NERA Conference Proceedings*. 2010.  
URL: [https://www.researchgate.net/publication/50236003\\_Students\\_as\\_the\\_Definitive\\_Source\\_of\\_Formative\\_Assessment\\_Academic\\_Self-Assessment\\_and\\_the\\_Self-Regulation\\_of\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/50236003_Students_as_the_Definitive_Source_of_Formative_Assessment_Academic_Self-Assessment_and_the_Self-Regulation_of_Learning).
10. APA GUIDELINES for the Undergraduate Psychology Major. *American Psychological Association* (APA).  
URL: <https://www.apa.org/about/policy/undergraduate-psychology-major.pdf> (date of access: 08.11.2025).
11. Assessment for Learning in Higher Education / ed. by Knight, Peter. Routledge, 2012. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203062074> (date of access: 08.11.2025).
12. Bailey A. L., Heritage M. The Role of Language Learning Progressions in Improved Instruction and Assessment of English Language Learners. *TESOL Quarterly*. 2014. Vol. 48, no. 3. P. 480–506.  
URL: <https://doi.org/10.1002/tesq.176> (date of access: 09.11.2025).
13. Baker R. S., Siemens G. (2021). Educational data mining and learning analytics: Exploring the past, present, and future. *Journal of Educational Data Science*. 2021. 2(1). P. 1–13.

14. Banta T. W., Palomba C. A., Kinzie J. *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2014. 368 p.
15. Barrett H. C. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2007. Vol. 50, no. 6. P. 436–449. URL: <https://doi.org/10.1598/jaal.50.6.2> (date of access: 08.11.2025).
16. Bereiter C. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Taylor & Francis Group, 2005.
17. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University Assessing for learning quality: II. Practice. URL: [https://www.researchgate.net/publication/215915395 Teaching for Quality Learning at University](https://www.researchgate.net/publication/215915395_Teaching_for_Quality_Learning_at_University)
18. Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University What the Student Does*. 418 p. URL: [https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John Biggs and Catherine Tang- Teaching for Quali-BookFiorg-.pdf](https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf).
19. Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2011.
20. Black P., Wiliam D. *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, no. 1. P. 7–74. URL: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102> (date of access: 08.11.2025).
21. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21, no. 1. P. 5–31. URL: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5> (date of access: 09.11.2025).
22. Bloom B. TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. The Classification of Educational Goals. URL: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20->

[%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives,%20Handbook%201%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20\(1956\).pdf.](#)

23. Boud D., Falchikov N. Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term. Taylor & Francis Group, 2007. 206 p.

24. Boud D., Molloy E. Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well. Taylor & Francis Group, 2012.

25. Brookhart S. How to Create and Use Rubrics for formative assessment and grading. ASCD, 2013. 174 p.  
URL: [https://www.geocities.ws/bdktraining/pdfkur/How%20to%20Create%20and%20Use%20Rubrics%20for%20Formative%20Assessment%20and%20Grading%20\(%20PDFDrive%20\).pdf](https://www.geocities.ws/bdktraining/pdfkur/How%20to%20Create%20and%20Use%20Rubrics%20for%20Formative%20Assessment%20and%20Grading%20(%20PDFDrive%20).pdf).

26. Brookhart S. M. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*. 2018. Vol. 3.  
URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022> (date of access: 09.11.2025).

27. Brookhart S. M., Chen F. The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*. 2014. Vol. 67, no. 3. P. 343–368.  
URL: <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565> (date of access: 08.11.2025).

28. Brown S., Race P. USING EFFECTIVE ASSESSMENT TO PROMOTE LEARNING. *University Teaching in Focus*. 2012. P. 74–91.  
URL: <https://doi.org/10.4324/9780203079690-5> (date of access: 08.11.2025).

29. Carless D. Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*. 2014. Vol. 69, no. 6. P. 963–976. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z> (date of access: 08.11.2025).

30. Carless D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*. 2007. Vol. 44, no. 1. P. 57–66. URL: <https://doi.org/10.1080/14703290601081332> (date of access: 08.11.2025).

31. CRITERIA FOR ACCREDITING ENGINEERING PROGRAMS. *ABET (Engineering Accreditation Commission)*.

URL: <https://www.abet.org/wp-content/uploads/2018/11/E001-19-20-EAC-Criteria-11-24-18.pdf> (date of access: 08.11.2025).

32. Dweck C. *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, 2006. 276 p.

33. Eaton S. E. The Academic Integrity Technological Arms Race and its Impact on Learning, Teaching, and Assessment. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 2023. Vol. 48, no. 2. URL: <https://doi.org/10.21432/cjlt28388> (date of access: 08.11.2025).

34. Education at a Glance 2022 OECD Indicators. *OECD*. URL: [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022\\_3197152b-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html).

35. Embedded Formative Assessment. Solution Tree, 2011. URL : [https://cloudfront-s3.solutiontree.com/pdfs/Reproducibles\\_EFA/The-Main-Idea-Embedded-Formative-Assessment-March-2013.pdf](https://cloudfront-s3.solutiontree.com/pdfs/Reproducibles_EFA/The-Main-Idea-Embedded-Formative-Assessment-March-2013.pdf)

36. ENQA. European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels:, 2015. URL: <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>.

37. EQF – Європейська рамка кваліфікацій. Це основа, на якій будується вся система кваліфікацій. *Головна*. URL: <https://nqa.gov.ua/blog/eqf-evropejska-ramka-kvalifikacij-ce-osnova-na-akij-buduetsa-vsa-sistema-kvalifikacij/> (дата звернення: 08.11.2025).

38. Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators' Attitudes, Challenges, and Uses / A. Diery et al. *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00062> (date of access: 08.11.2025).

39. Fishman T. Academic Integrity as an Educational Concept, Concern and Movement in US Institutions of Higher Learning. *Handbook of Academic Integrity*. Singapore, 2015. P. 1–12. URL: [https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7\\_1-2](https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_1-2) (date of access: 08.11.2025).

40. Gibson D. Review of: Ifenthaler, D., Mah, D., & Yau, J.Y. (Eds). (2019). Utilizing analytics to support study success. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64792-0>. *TechTrends*. 2019. Vol. 63, no. 6. P. 767–768. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00431-0> (date of access: 09.11.2025).
41. Gikandi J. W., Morrow D., Davis N. E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*. 2011. Vol. 57, no. 4. P. 2333–2351. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004> (date of access: 08.11.2025).
42. Gomez S. Electronic portfolios in higher education. *The Higher Education Academy*. URL: [https://ctl.tedu.edu.tr/sites/default/files/content\\_files/electronic\\_portfolios.pdf](https://ctl.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/electronic_portfolios.pdf).
43. Gulikers J. T. M., Bastiaens T. J., Kirschner P. A. A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*. 2004. Vol. 52, no. 3. P. 67–86. URL: <https://doi.org/10.1007/bf02504676> (date of access: 08.11.2025).
44. Gulikers J., Bastiaens T., Kirschner P. Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework. *Journal of Vocational Education & Training*. 2006. Vol. 58, no. 3. P. 337–357. URL: <https://doi.org/10.1080/13636820600955443> (date of access: 09.11.2025).
45. Harlen W. ASSESSMENT, STANDARDS AND QUALITY OF LEARNING IN PRIMARY EDUCATION. A report for the Cambridge Primary Review Trust. *Cambridge Primary Review Trust*. URL: <https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/11/Cambridge-Primary-Review-Trust-Research-Report-1.pdf>.
46. Harlen W. The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. URL: <https://doi.org/10.4135/9781446250808.n11>.
47. Harvey L., Williams J. Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*. 2010. Vol. 16, no. 1. P. 3–36. URL: <https://doi.org/10.1080/13538321003679457> (date of access: 08.11.2025).

48. Hattie J. The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2015. Vol. 1, no. 1. P. 79–91. URL: <https://doi.org/10.1037/stl0000021> (date of access: 09.11.2025).
49. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77, no. 1. P. 81–112. URL: <https://doi.org/10.3102/003465430298487> (date of access: 08.11.2025).
50. Herrington J., Reeves T. C., Oliver R. Authentic Learning Environments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York, NY, 2013. P. 401–412. URL: [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_32](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32) (date of access: 08.11.2025).
51. Ifenthaler D. Learning Analytics. *Zeitschrift SEMINAR*. 2022. Vol. 28. P. 52–63. URL: <https://doi.org/10.3278/sem2203w005> (date of access: 09.11.2025).
52. Ifenthaler D., Yau J. Y.-K. Reflections on Different Learning Analytics Indicators for Supporting Study Success. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education (iJAI)*. 2020. Vol. 2, no. 2. P. 4. URL: <https://doi.org/10.3991/ijai.v2i2.15639> (date of access: 09.11.2025).
53. Ifenthaler D., Yau J. Y.-K. Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68, no. 4. P. 1961–1990. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z> (date of access: 08.11.2025).
54. Jonsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*. 2007. Vol. 2, no. 2. P. 130–144. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002> (date of access: 08.11.2025).
55. Joughin G. Assessment, Learning and Judgement in Higher Education: A Critical Review. *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Dordrecht, 2008. P. 1–15. URL: [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8905-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8905-3_2) (date of access: 09.11.2025).

56. Kennedy D., Hyland A., Ryan N. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. *Implementing Bologna in your institution*. URL: [https://ehea.info/media.ehea.info/file/Qualifications\\_frameworks/05/0/Kennedy\\_Writing\\_and\\_Using\\_Learning\\_Outcomes\\_597050.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/Qualifications_frameworks/05/0/Kennedy_Writing_and_Using_Learning_Outcomes_597050.pdf).

57. Key competencies for a successful life and a well-functioning society / ed. by S. L. Hersh, R. D. Simone. Cambridge, MA : Hogrefe & Huber, 2003. 206 p.

58. Kluger A. N., DeNisi A. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*. 1996. Vol. 119, no. 2. P. 254–284. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254> (date of access: 08.11.2025).

59. Korthagen F. A. J. How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*. 2010. Vol. 36, no. 4. P. 407–423. URL: <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854> (date of access: 09.11.2025).

60. Learning as immersive experiences: Using the four-dimensional framework for designing and evaluating immersive learning experiences in a virtual world / S. De Freitas et al. *British Journal of Educational Technology*. 2009. Vol. 41, no. 1. P. 69–85. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01024.x> (date of access: 08.11.2025).

61. Long P., Siemens G. PENETRATING THE FOG: ANALYTICS IN LEARNING AND EDUCATION. *TD Tecnologie Didattiche*. 2014. Vol. 22, no. 3. P. 132–137. URL: <https://doi.org/10.17471/2499-4324/195>.

62. Mayer R. E. Applying the Science of Learning to Multimedia Instruction. *Psychology of Learning and Motivation*. 2011. P. 77–108. URL: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-387691-1.00003-x> (date of access: 09.11.2025).

63. McCabe D., Butterfield K., Treviño L. Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it. The Johns Hopkins University Press. 225 p.

64. Mission 4.7 Partners Participate in UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. *Sustainable Development Solutions Network*. URL: [https://www.unsdsn.org/news/mission-4-7-partners-participate-in-unesco-world-conference-on-education-for-sustainable-development/?gad\\_source=1&gad\\_campaignid=13253704546&gbraid=0AAAAABdu6wxvkgbKDMJlnbIaNITIT0nQG&gclid=CjwKCAiA8bvIBhBJEiwAu5ayrDnGgDoM32g6o60fcHdsZYj9tKXs5ysAJwQO5GWTgdeqMBI4pYWhpxoCp3QQA vD\\_BwE](https://www.unsdsn.org/news/mission-4-7-partners-participate-in-unesco-world-conference-on-education-for-sustainable-development/?gad_source=1&gad_campaignid=13253704546&gbraid=0AAAAABdu6wxvkgbKDMJlnbIaNITIT0nQG&gclid=CjwKCAiA8bvIBhBJEiwAu5ayrDnGgDoM32g6o60fcHdsZYj9tKXs5ysAJwQO5GWTgdeqMBI4pYWhpxoCp3QQA vD_BwE) (date of access: 08.11.2025).

65. National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA). *Guidelines for Educational Programme Evaluation*. 2020.

66. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 2006. Vol. 31, no. 2. P. 199–218. URL: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090> (date of access: 08.11.2025).

67. Nicol D., McCallum S. Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620> (date of access: 09.11.2025).

68. OECD Employment Outlook 2020 WORKER SECURITY AND THE COVID-19 CRISIS. OECD. URL: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/07/oecd-employment-outlook-2020\\_19b4fc0d/1686c758-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/07/oecd-employment-outlook-2020_19b4fc0d/1686c758-en.pdf).

69. Panadero E., Tapia J. A., Huertas J. A. Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*. 2012. Vol. 22, no. 6. P. 806–813. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007> (date of access: 08.11.2025).

70. Pardo A., Han F., Ellis R. A. Combining University Student Self-Regulated Learning Indicators and Engagement with Online Learning Events to Predict Academic Performance. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 2017.

Vol. 10, no. 1. P. 82–92. URL: <https://doi.org/10.1109/tlt.2016.2639508> (date of access: 09.11.2025).

71. Partanen P. From assessment of performance to dynamic assessment of learning. UNESCO, 2023. 17 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387539>.

72. Ramsden P. Learning to Teach in Higher Education. Routledge, 2003. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203507711> (date of access: 08.11.2025).

73. Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.

74. Royce Sadler D. Assessment, evaluation and quality assurance: Implications for integrity in reporting academic achievement in higher education. *Education Inquiry*. 2012. Vol. 3, no. 2. P. 201–216. URL: <https://doi.org/10.3402/edui.v3i2.22028> (date of access: 08.11.2025).

75. Rychen D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe Publishing, 2003.

76. Rychen D., Salganik L. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. 219 p. URL: [https://www.deseco.ch/Key\\_Competerencies\\_for\\_a\\_successful\\_life.pdf](https://www.deseco.ch/Key_Competerencies_for_a_successful_life.pdf).

77. Sadler D. R. Assessment in Higher Education. *International Encyclopedia of Education*. 2010. P. 249–255. URL: <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00336-5> (date of access: 09.11.2025).

78. Sadler D. R. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. Vol. 35, no. 5. P. 535–550. URL: <https://doi.org/10.1080/02602930903541015> (date of access: 09.11.2025).

79. Sadler D. R. Transforming Holistic Assessment and Grading into a Vehicle for Complex Learning. *Assessment, Learning and Judgement in Higher*

*Education*. Dordrecht, 2008. P. 1–19. URL: [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8905-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8905-3_4) (date of access: 08.11.2025).

80. Salas-Martínez Á., Ramírez-Martinell A. Learning Analytics in Higher Education: A Decade in Systematic Literature Review. *Programming and Computer Software*. 2024. Vol. 50, no. 8. P. 690–700. URL: <https://doi.org/10.1134/s0361768824700701> (date of access: 09.11.2025).

81. Second Handbook of Academic Integrity / ed. by S. Eaton. Springer, 2024.

82. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. 2004. 5 p. URL: [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_24496811\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf).

83. Shavelson R. J. Measuring College Learning Responsibly: Accountability in a New Era. Stanford University Press, 2009. 256 p.

84. Shepard L. A. The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*. 2000. Vol. 29, no. 7. P. 4–14. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189x029007004> (date of access: 09.11.2025).

85. Shute V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*. 2008. Vol. 78, no. 1. P. 153–189. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654307313795> (date of access: 09.11.2025).

86. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). *British Council*. URL: [https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf).

87. Subject Benchmark Statement Psychology. *The Quality Assurance Agency for Higher Education*. URL: [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/sbs/sbs-psychology-23.pdf?sfvrsn=5b58ae81\\_3&utm\\_source=chatgpt.com](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/sbs/sbs-psychology-23.pdf?sfvrsn=5b58ae81_3&utm_source=chatgpt.com) (date of access: 08.11.2025).

88. Taras M. ASSESSMENT – SUMMATIVE AND FORMATIVE – SOME THEORETICAL REFLECTIONS. *British Journal of Educational Studies*.

2005. Vol. 53, no. 4. P. 466–478. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x> (date of access: 08.11.2025).

89. Taras M. Excellence in University Assessment: Learning from award-winning practice , by David Carless. *London Review of Education*. 2015. URL: <https://doi.org/10.18546/lre.13.3.09> (date of access: 09.11.2025).

90. Teaching group dynamics—do we know what we are doing? An approach to evaluation / D. Bergman et al. *Medical Teacher*. 2008. Vol. 30, no. 1. P. 55–61. URL: <https://doi.org/10.1080/01421590701758624> (date of access: 08.11.2025).

91. The European Qualifications Framework (EQF) | Europass. *Language selection | Europass*. URL: <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf> (date of access: 08.11.2025).

92. The European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border mobility. European Union, 2018. 32 p. URL: [https://ehea.info/Upload/TPG\\_A\\_QF\\_RO\\_MK\\_1\\_EQF\\_Brochure.pdf](https://ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_EQF_Brochure.pdf).

93. The OECD Learning Compass 2030. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>.

94. The UM Handbook for Constructive Alignment. EDLAB, 2017. 103 p. URL: [https://edlab.nl/wp-content/uploads/2022/01/CoAI\\_PDF\\_final\\_version.pdf](https://edlab.nl/wp-content/uploads/2022/01/CoAI_PDF_final_version.pdf).

95. Topping K.J. Peer Assessment : Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*. 2017. Vol. 1, no. 1. URL: <https://doi.org/10.31532/interdiscipeducpsychol.1.1.007> (date of access: 09.11.2025).

96. Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning—a critical review of literature / W. Zeng et al. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2018. Vol. 30, no. 3. P. 211–250. URL: <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9281-9> (date of access: 08.11.2025).

97. Tuning Educational structures in Europe. *European Higher Education Area and Bologna Process*. URL: <https://ehea.info/cid101886/tuning-educational-structures-europe.html> (date of access: 08.11.2025).

98. Validity of student evaluation of teaching in higher education: a systematic review / F. Quansah et al. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1329734> (date of access: 09.11.2025).

99. Vygotsky L. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. *Florida Atlantic University*. URL: <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf> (date of access: 09.11.2025).

100. Zilvinskis J., Wills, III J. Learning Analytics in Higher Education: A Reflection. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*. 2019. Vol. 14. P. 43–54. URL: <https://doi.org/10.46504/14201903zi> (date of access: 09.11.2025).

101. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2. P. 64–70. URL: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2) (date of access: 08.11.2025).

102. Болюбаш Н.М. Навчальна аналітика у закладах вищої освіти: сутність та проблеми впровадження. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 2, Т. 32. С. 157–165. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.32> (date of access: 09.11.2025).

103. ЗВІТ ПРО ПОРІВНЯННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ І УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ. *Europass*. URL: <https://europass.europa.eu/system/files/2023-02/Comparison%20report%20final%20rev%202023-02-2023%20UA.pdf> (дата звернення: 08.11.2025).